

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 51
ISSUE 51



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 7 від 31.05.2022 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомяра]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. – Вип. 51. – 772 с.

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

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); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **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.І.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор педагогічних наук, професор (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 габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриченко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дугчак 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); **Зимомяра 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); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, професор, професор 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; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSe., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1290 від 30.11.2021 р. (додаток 3) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі історичних наук (032 – Історія та археологія).

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

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

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

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

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомяра 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, 2022
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомяра І.М., 2022

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 7 from 31.05.2022)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomyra]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2022. – Issue 51. – 772 p.

The journal is intended for all interested in high school pedagogy, philology, art, and history.

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); **V. Ilnytskyi** – Co-Editor, Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **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, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomyra** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **Sytnyk O.M.** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor at the Department (Bohdan Khmelnytsky Melitopol 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; **A. Stashevskiyi** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, 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. Ustyenko-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. Yanyshyn** – 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).

Based on the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No 1290 dated 30.11.2021 (annex 3), the journal is included in the List of professional editions of Ukraine (category “B”) in the area of of Historical Sciences (032 - History and Archeology).

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

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

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

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

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

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

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2022
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomyra, 2022

ІСТОРІЯ

УДК 94(477)«19/20»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-1>**Павло АРТИМИШИН,**

orcid.org/0000-0002-7501-797X

кандидат історичних наук,

науковий співробітник відділу нової історії України

Інституту українознавства імені Івана Крип'якевича Національної академії наук України

старший науковий співробітник

Інституту релігієзнавства – філії Львівського музею історії релігії

(Львів, Україна) p.artymyshyn@gmail.com

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ,

orcid.org/0000-0002-4969-052X

доктор історичних наук, професор,

завідувач кафедри історії України

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) vilnickiy@gmail.com

УКРАЇНСЬКІ РЕВОЛЮЦІЇ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ

У дослідженні розглядаються безпосередні приводи, причини, наслідки та вплив на формування демократичної української держави трьох революцій: Революції на граніті (2–17 жовтня 1990 р.), Помаранчевої революції (22 листопада – 26 грудня 2004 р.), Революції Гідності (21 листопада 2013 р. – 22 лютого 2014 р.). Детально проаналізовано основні рушійні сили усіх революцій. Водночас наголошено на такому важливому аспекті як формування із учасників Революції на граніті частини новітньої української політичної еліти (Маркіян Івацішин, Олесь Доній, Олег Тягнибок, В'ячеслав Кириленко та ін.). Доведено, що Революція на граніті, Помаранчева революція та Революція Гідності чітко відстоювали демократичні принципи та європейський вектор розвитку України. При цьому остання сприяла остаточному відходу офіційного Києва з-під політичного та економічного впливу Російської Федерації. Відзначено, що також завдяки перемозі Революції Гідності у військово-політичній сфері було скасовано позаблоковий статус України, що означувало вихід України з буферної зони між Західним світом і Росією, та розпочато масштабну реформу Збройних сил України згідно із стандартами НАТО. У культурній же сфері події листопада 2013 – лютого 2014 рр. посприяли встановленню обмежень на концертну діяльність в Україні для акторів, які публічно підтримали агресивну політику Путіна, та заборони трансляції частини російської теле-, та кінопродукції, яка пропагує або прославляє російські силові структури та імперську політику. Однак наголошено, що частка російської та російськомовної телепродукції в українському медійному просторі станом на лютий 2022 р. все ще залишалася непропорційно високою. Водночас імперські амбіції керівництва Російської Федерації та намагання повернути Україну до сфери свого впливу призвели у 2014 р. до нової російсько-української війни, яка 24 лютого 2022 р. переросла у повномасштабний вимір.

Ключові слова: Революція на граніті, Помаранчева революція, Революція Гідності, причини, наслідки, Україна.

Pavlo ARTYMYSHYN,

orcid.org/0000-0002-7501-797X

Candidate of Historical Sciences, Researcher

Ivan Krypiakievych Institute of Ukrainian Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine,

Senior Researcher

Institute of Religious Studies – a Branch of the Lviv Museum of the History of Religion

(Lviv, Ukraine) p.artymyshyn@gmail.com

Vasyl ILNYTSKYI,

orcid.org/0000-0002-4969-052X

Doctor of Historical Sciences, Professor,

Head of the Department of History of Ukraine

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) vilnickiy@gmail.com

UKRAINIAN REVOLUTIONS OF THE LATE 20th – EARLY 21st CENTURY: CAUSES AND CONSEQUENCES

The study examines the immediate causes, consequences and impact on the formation of a democratic Ukrainian state of three revolutions: the Revolution on Granite (October 2–17, 1990), the Orange Revolution (November 22–December 26, 2004),

the Revolution of Dignity (November 21, 2013 – February 22, 2014). The main driving forces of all these revolutions are analyzed in detail. At the same time, such an important aspect is emphasized as the formation of a part of the newest Ukrainian political elite from the participants of the Revolution on Granite (Markiyon Ivashchynshyn, Oles Doniy, Oleg Tiahnybok, Viacheslav Kyrylenko, etc.). It is proved that the Revolution on Granite, the Orange Revolution and the Revolution of Dignity clearly defended the democratic principles and the European vector of Ukraine's development. At the same time, the latter contributed to the final departure of official Kyiv from the political and economic influence of the Russian Federation. It is noted that the victory of the Revolution of Dignity in the military-political sphere also abolished Ukraine's non-aligned status, which marked Ukraine's exit from the buffer zone between the Western world and Russia, and launched a major reform of Ukraine's Armed Forces in line with NATO standards. In the cultural sphere, the events of November 2013 – February 2014 helped to impose restrictions on concert activities in Ukraine for actors who publicly supported Putin's aggressive policies, and a ban on broadcasting part of Russian television and film producing or glorifying Russian security forces and the imperial politics. However, it is stated that the share of Russian and Russian-language television production in the Ukrainian media space as of February 2022 still remained disproportionately high. At the same time, the imperial ambitions of the leadership of the Russian Federation and efforts to return Ukraine to its sphere of influence led in 2014 to a new Russian-Ukrainian war, which on February 24, 2022 grew into a full-scale dimension.

Key words: the Revolution on Granite, the Orange Revolution, the Revolution of Dignity, causes, consequences, Ukraine.

Постановка проблеми. Цьогоріч минає 31 рік з часу відродження незалежної України. Протягом цього часу чинником, який послідовно відстоював курс на європейську та євроатлантичну інтеграцію України було українське громадянське суспільство, яке не формувалося в Україні в кабінетах всіляких «експертів», «аналітиків» чи «політтехнологів», а на вулицях українських революцій, яких в українській історії останніх десятиліть було три: Революція на граніті (2–17 жовтня 1990 р.), Помаранчева революція (22 листопада – 26 грудня 2004 р.), Революція Гідності (21 листопада 2013 р. – 22 лютого 2014 р.). Вони стали справжньою «кузнею кадрів» для українських творців змін, які, врешті, склали частину новітньої української політичної еліти, навіть тоді, коли, почасти, спочатку самі були налаштовані до неї опозиційно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти досліджуваної у статті тематики вже знайшли своє відображення в історіографії. Процеси релігійного відродження в Україні у 1970-х – 1980-х рр., які стали культурними передумовами Революції на граніті, аналізував В. Войналович (Войналович, 2017). Розвиток студентського руху в Україні на тлі діяльності парламентської опозиції в процесах суверенізації Української РСР, в тому числі в контексті формування у Верховній Раді тоді ще радянської України Народної ради, розглядав І. Підкова (Підкова, 2014). Співіснування ринкових, планових та адміністративних механізмів господарювання в економічній системі СРСР як одна із причин активізації тамтешніх відцентрових процесів відзначали З. Попович (Попович, 2019) та М. Гарісон і Б. План Кім (Harrison, Plan Kim, 2001). Вплив російського чинника на український політикум в часі Помаранчевої революції вивчав П. Артимишин (Артимишин, 2016–2017). Перебіг революційних подій листопада–грудня 2004 р. в Україні, їх об'єктивні

передумови, рушійні сили, історичні, соціальні та психологічні витоки та подальший процес формування нової української влади досліджував А. Гальчинський (Гальчинський, 2005). Ключові передумови, перебіг та результати Помаранчевої революції також лягли в основи наукових розвідок Т. Костюк (Костюк, 2011), С. Кульчицького (Кульчицький, 2005) та Б. Панасюка (Панасюк, 2006). Врешті Помаранчеву революцію на тлі загального перебігу української історії висвітлено К. Боекхом і Е. Фьолкелем (Boeckh, Völkl, 2007) та А. Крушельницьким (Krushelnitsky, 2006). Передумови, перебіг та правові і суспільні наслідки Революції Гідності реконструював О. Задорожній (Задорожній, 2014). Однак комплексної роботи, присвяченої українським революціям кінця ХХ – початку ХХІ століття як чинників демократизації української держави та мобілізації лідерів суспільної думки та творців змін в Україні у пострадянську добу поки немає. Дана стаття покликана дещо заповнити цю історіографічну «прогалину».

Мета статті – проаналізувати вплив українських революцій кінця ХХ – початку ХХІ ст. на розвиток нової демократичної держави.

Виклад основного матеріалу. 1. Революція на граніті. У 1985 р. СРСР очолив Михайло Горбачов, практично одразу розпочавши реалізацію політики «Перебудови». Остання передбачала втілення таких аспектів: у внутрішньополітичній сфері – політики гласності та демократизації суспільного життя; в економіці – введення елементів ринкових відносин; у зовнішній політиці – відмову від надмірної критики так званого капіталістичного ладу, значну інтенсифікацію та поліпшення відносин зі США і демократичними країнами Західної Європи; в загальному контексті – визнання пріоритету загальнолюдських цінностей і глобальних світових проблем (Плохій, 2019: с. 49–70).

Відтак, комуністична верхівка відтепер більш лояльно і терпимо ставилася до своїх ідеологічних

супротивників, тому колишні дисиденти та національно свідомою молодь активізувалися і змогли відкрито проводити свою діяльність.

В Україні в другій половині 1980-х рр. на цій хвилі виникли організації національно-демократичного спрямування, найпопулярнішими були такі, як Народний рух України, Українська Гельсінська спілка, Українська студентська спілка, Студентське братство, Спілка Незалежної Української Молоді (СНУМ, зараз просто СУМ) та інші (Сич, 2019: с. 167).

Водночас в Україні, як загалом в СРСР, наприкінці 1980-х рр. накопичилися суттєві економічні проблеми, яким не могла зарадити лише політика гласності – давала збій планова економіка, орієнтована переважно на військово-промисловий комплекс. Через це виник дефіцит елементарних побутових речей, а також продуктів харчування (Попович, 2019; Harrison, Plan Kim, 2001: рр. 4–20).

Негативні наслідки планової економіки породжували негативні настрої у суспільстві та критичне ставлення громадян до чинної влади. Панівна роль компартії, підпорядкування їй усіх сфер життя не відповідали потребам переважної більшості населення і були неспроможні змінити наявну соціально-економічну ситуацію, щоб задовольнити почасти й елементарні споживчі потреби людей. У значній кількості людей, зокрема у молоді, не було можливостей повноцінно себе реалізовувати при тогочасній системі державної влади. Крім того, розпочиналося національно-культурне відродження у радянських республіках, у тому числі й Українській (Войналович, 2017: с. 72–103). В такій ситуації виникла необхідність рішучих дій зі сторони суспільства.

Тим часом у березні 1990 р. відбулися вибори до Верховної Ради УРСР. За їхніми результатами більшість голосів здобули комуністи, які сформували у парламенті більшість під назвою «За суверенну радянську Україну» (неформально об'єднання за кількість першочергових членів отримало назву «група 239»), яку очолив Олександр Мороз. Останній упродовж 1960–1980-х рр. пройшов шлях від випускника Української сільськогосподарської академії у Києві (нині – Національний університет біоресурсів і природокористування України) та Вищої партійної школи при ЦК Компартії України до завідувача аграрного відділу обкому КПУ, і саме з цієї посади балотувався у народні депутати УРСР (Удод, 2010: с. 72–73).

Народні депутати, які опонували комуністичній більшості та виступили за демократизацію

суспільно-політичної ситуації в УРСР в руслі активізації національно-державницьких процесів в республіці, створили Народну Раду, яка станом на жовтень 1990 р. нараховувала 125 народних депутатів, очолюваних українським академіком, фізиком-теоретиком, доктором фізико-математичних наук, професором Ігорем Юхновським (Підкова, 2014: с. 107–114).

Національно свідомою молодь уважала, що третина голосів демократів у Верховній Раді УРСР не стала перемогою, адже для прийняття рішень потрібна була більшість голосів. Ця теза, висловлена Олесем Донієм – тоді студентом історичного факультету Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка та голови Київської організації Української студентської спілки (УСС), на конференції Народного руху України, спричинила спротив у залі. Тому студенти вирішили самостійно активізувати дії, зорієнтовані на протестний рух проти радянської системи, запланувавши відповідні акції на жовтень 1990 р. (Петренко, 2010).

Ідея проведення пікетів, основою яких мало стати студентське голодування, виникла влітку 1990 р. на святкуванні п'ятсотріччя Запорізької Січі в середовищі київської УСС, яку підхопило Студентське братство Львівщини. Форму протесту «запозичили» в болгарських студентів, які в червні 1990 р. оголошували антиурядові голодування, вимагаючи змін (Як починалася студентська «Револуція на граніті», 2019).

Ще перед початком акції протесту прийняли рішення про вибір співголів, якими стали вже згадуваний Олесь Доній, голова Студентського братства Львова Маркіян Іващишин та очільник Дніпродзержинської УСС Олег Барков. Втім, де-факто, реально лідерами були М. Іващишин та О. Доній.

Крім цього, до координаторів акції, окрім її керівників, долучилися також голова Студентського братства Львівського медінституту (нині – Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького) Олег Тягнибок та студент філософського факультету Київського університету ім. Т. Г. Шевченка і Голова секретаріату УСС В'ячеслав Кириленко.

Спочатку акції протесту планували розпочати 1 жовтня. Однак цього дня опозиційні парламентські сили проводили всеукраїнський страйк, а тому, аби студентський пікет не «розчинився» на тлі цієї хвилі, вирішили розпочинати його наступного дня. Загалом варто відзначити, що підготовка до акції відбувалася в умовах суворой конспірації. Львів'яни, які на 2 жовтня їхали до Києва, збиралися невеликими групами, одноразово брали не

більше п'яти квитків, щоб не викликати підозри. У кожного був чіткий план, яким маршрутом добиратися від вокзалу до центру столиці (Салюк, 2015).

У результаті 2 жовтня 1990 р. в Києві, на Майдані, який тоді мав назву Площа Жовтневої революції, з'явилися намети. Група студентів, переважно з київських та львівських закладів вищої освіти, оголосили голодування і висунули політичні вимоги:

- дострокове припинення повноваження Верховної Ради України та призначення нових виборів на багатопартійній основі восени 1991 р. (пропозиція київського УСС);

- відставка голови Ради Міністрів УРСР Віталія Масола (пропозиція львівського Студентського братства; Маркіян Іващишин уважав таку вимогу важливою, адже завершення акції мало бути ознаменоване якоюсь вагомою жертвою з боку органів влади, оскільки решту вимог неможливо було виконати одразу, була потрібна демонстрація капітуляції);

- прийняття закону про націоналізацію майна КПУ та Ленінської Комуністичної Спілки Молоді України, комсомолу (ЛКСМУ) (пропозиція київського УСС);

- недопущення підписання нового Союзного договору (пропозиція київського УСС);

- повернення до України солдатів, які проходять строкову службу за межами держави, і забезпечення проходження служби на території республіки юнакам подальших призовів (пропозиція львівського Студентського братства) (Петренко, 2010; Революція на граніті..., 2015).

За кілька днів наметове містечко розрослося до кількох сотень постійних мешканців та кількох тисяч тих, хто щодня збиралися на Майдані. До протестувальників приєдналися студенти з інших закладів вищої освіти, молодь підтримали кияни. Так починалася перша в новітній історії України широкомасштабна акція спротиву, яка отримала назву «Революція на граніті» (Студентська революція..., 1995: с. 3–18).

Спочатку акція планувалася під стінами Верховної Ради УРСР, але там протестувальників зустріли посилені загони міліції. Тому інша частина пікетувальників, які перебували на площі Жовтневої революції перед монументом Володимиру Леніну, вирішили зайняти позиції й розгорнути наметове містечко на цьому місці, де розганяти силою молодь міліціанти вже не наважилися.

Загалом, хоч голодування в центрі Києва тривало лише 16 днів, Революція на граніті змінила обличчя тодішньої, багато в чому ще радянської України, адже у жовтні 1990 р. центр столиці

УРСР на два тижні став епіцентром політичних мітингів та дискусій – для радянської реальності явище не дуже поширене. Студентів відвідували політики і вчорашні дисиденти, частими гостями табору стали барди – лауреати першого фестивалю «Червона рута» Едуард Драч, Марія Бурмака. Голодувальників підтримали й народна артистка України Ніла Крюкова та українська письменниця, поетеса-шістдесятниця Ліна Костенко. Кілька народних депутатів на підтримку студентів також оголосили голодування просто в сесійній залі. А український письменник Олесь Гончар після того, як комуністична частина Верховної Ради УРСР відмовилася підтримати студентів, демонстративно відмовився від свого партійного квитка і вийшов зі складу Політбюро ЦК КПУ («Революція на граніті»..., 2020).

Переломним стало 15 жовтня, коли в Києві оголосили загальний студентський страйк, і протестувальники почали займати приміщення закладів вищої освіти, а на площі Жовтневої революції зібралось близько ста тисяч мітингувальників. Того ж дня студентам вдалося послабити міліцейський кордон біля Верховної Ради УРСР та організувати на площі перед нею ще одне наметове містечко (Семків, 2010).

До зали парламенту запросили лідерів акцій протесту. Позицію студентів з трибуни парламенту озвучив Олесь Доній. Після численних дискусій 17 жовтня Верховна Рада УРСР 314 голосами «за» (лише 38 були «проти») прийняла рішення частково задовольнити вимоги студентів. Віталія Масола відправили у відставку, інші вимоги пообіцяли виконати по згоді (Постанова Верховної Ради Української РСР «Про розгляд вимог студентів, які проводять голодування в м. Києві з 2 жовтня 1990 року», 1990). На жаль, головне питання – про розпуск Верховної Ради УРСР – так і не було втілене в життя. Хоча навіть Леонід Кравчук, тодішній голова українського радянського парламенту, пізніше зізнавався, що, якби 1991 р. провели нові вибори до Ради, суспільно-політичні процеси в Україні могла би значно швидше піти за європейським, а не пострадянським зразком (Як починалася студентська «Революція на граніті»?., 2019, 2 жовтня).

Загалом, студентське голодування в Києві з політичними вимогами стало шоком не лише для України, а й для всього тодішнього СРСР. Так, беручи інтерв'ю в українських студентів-протестувальників кореспондент чи не найпопулярнішої інформаційної програми в СРСР часів Перебудови «Взгляд» («Погляд») Олександр Політковський, був щиро здивований: «Ну, щоб хлопці служили

тільки в Україні, – це зрозуміла вимога, націоналізація майна КПУ та ЛКСМУ – теж начебто приймається, але чому вони прагнуть виходу зі Союзу?» (Як починалася студентська "Революція на граніті"?, 2019, 3 жовтня).

Однак для самих учасників голодування це була не юнацька романтика чи якийсь екстремізм, а свідомо громадянська позиція.

«Їхали з очікуванням, що через два-три дні нас розженуть. Тому в першій групі, що прибула до Києва, дівчат не було. Ми усвідомлювали, що, коли програємо й повернемося, все одно відрахують з університету. А в тюрму сісти? Це навіть романтично», – згадував Маркіян Іващишин («Першою ознакою приходу змін ...», 2010).

Водночас протестувальники продемонстрували високий рівень самоорганізації та здатність чітко налагодити роботу із харчування та медичного забезпечення та загалом гуманітарної допомоги всередині наметового містечка.

Радіожурналістка Ярина Скуратівська, яка у жовтні 1990 р. була першокурсницею, пригадувала: «Ті, хто голодував, мав білі пов'язки, а ми носили чорні. Моє завдання, серед іншого, полягало у дегустації води, яку приносили небайдужі до табору, бо ми боялися отруєння. Тож робота для нас була відповідальна: випити трохи принесеної води і почекаати. Нехай краще на мені. Згодом налагодили постачання гарячої води з кав'ярень поблизу. Також в мої обов'язки входило спостереження за своїм ярусом голодуючих, спілкування, аналіз самопочуття і настрою. За тими, хто активно включився в акцію, пильно дивились не лише ми. Принаймні, завжди біля табору чергувала швидка допомога» (Революція на граніті....).

Тоді ж на Площі Жовтневої революції вперше з часів Української революції 1917–1921 рр. священники власне українських церков – УГКЦ та УАПЦ – щодня правили молебні у саморобних капличках (Як починалася студентська..., 2019).

Відтак, студентське голодування було першою та однією з найуспішніших політичних акцій, з якої почалася нова сторінка в історії України. Ще одна спроба повторити успіх була зроблена рівно через два роки – у жовтні 1992 р. тоді вже на Майдані Незалежності студенти знову організували наметове містечко й оголосили голодування, вимагаючи відставки уряду та реформ. Акція і в цьому випадку завершилася лише частковим успіхом: відставкою тодішнього прем'єра Вітольда Фокіна, що був призначений на місце Віталія Масола, та в результаті так і нереалізованими обіцянками кардинальних змін від Леоніда Кучми, який став новим прем'єр-міністром.

Утім, повертаючись до Революції на граніті, варто наголосити, що саме вона стала першим поштовхом до перейменування Площі Жовтневої революції на Майдан Незалежності, що офіційно було закріплене вже на тлі відродження Української державної суверенності та самостійної в Рішенні виконавчого комітету Київської міської Ради народних депутатів від 26 серпня 1991 р. № 524 (Рішення Виконавчого комітету Київської міської Ради народних депутатів...., 1991).

Та й для більшості лідерів Революції на граніті остання стала хорошим «плацдармом» для побудови успішної політичної та громадської кар'єри. Так, Олесь Доній у 1994 р., як член Центрального проводу Народного Руху України, став депутатом Київської міськради, а в її складі – заступником голови Комісії з гуманітарних питань; у 1990–2000-х рр. встиг пройти шлях від голови Київської міської організації партії «Реформи і порядок» до члена правління Міжнародного фонду «Відродження», голови ради директорів Міжнародного благодійного фонду «Смолоскип», члена президії (голови молодіжної комісії) Національної ради Конгресу української інтелігенції та шеф-редактора літературно-мистецького часопису «Молода Україна». Водночас у 2007–2014 рр. О. Доній був народним депутатом України 6-го (2007–2012) та 7-го (2012–2014) скликань. Паралельно із роботою у Верховній Раді України продовжував громадську діяльність: у рамках мистецького об'єднання «Остання Барикада», Центру досліджень політичних цінностей, Всеукраїнського комітету захисту української мови. І це вже не кажучи, що О. Доній реалізував себе і як телеведучий низки політичних та музичних програм, автор декількох книг і музичних альбомів (Доній Олександр Сергійович...).

Маркіян Іващишин ще з 1989 р. був депутатом Львівської обласної ради I-го демократичного скликання. На початку 1990-х рр. він також став головою правління Фонду «Молода Україна», робив спробу організації право-консервативної партії «Третя Республіка», виступив організатором Союзу українського студентства та львівської газети «Post-Поступ». У 1993 р., коли закінчилися його депутатські повноваження у Львівській обласній раді, він покинув й пост голови Студентського братства Львова. Цього ж року разом з іншими членами Студентського братства Львова Ярославом Руцишиним, Андрієм Рожнятовським, Адріаном Кліщем та відомими львівськими митцями Сергієм Проскурнею і Владком Кауфманом став співзасновником Мистецького Об'єднання «Дзига». Згодом він став творцем та

власником львівських клубів і кав'ярень «Лялька», «Вавілон-20», «За кулісами», «Під Клепсидрою».

На парламентських виборах 1994 р. як співзасновник громадського руху «Нова хвиля», підтримував обрання до Верховної Ради України Михайла Косіва, Ігоря Юхновського, Тараса Стецьківа, Ігоря Гриніва та Ігоря Коліушка. На зламі 1990–2000-х рр. став членом партії «Реформи і порядок» в рамках якої разом із Олесем Донієм та Володимиром Чемерисом став співорганізатором акцій «Україна без Кучми», «За правду!».

Крім того, М. Іващишин досягнув успіхів у царині медіа: на початку 2000-х рр. був продюсером радіостанції «Ініціатива Niko FM», співтворцем (разом із Я. Руцишиним) «Львівської газети». Обидва продукти мали на меті перетворитися на потужну інформаційну протизагу ЗМІ, контрольованими СДПУ (о), яка в цей час перебувала під впливом середовища Віктора Медведчука. На ґрунті діяльності «Львівської газети» у 2003 р., проти М. Іващишина та Я. Руцишина, з подачі тодішнього керівника Львівської податкової адміністрації Сергія Медведчука, відкрили кримінальну справу за статтею 212, ч. 3 ККУ – «ухилення від сплати податків». 30 грудня 2003 р. Маркіян Іващишин був затриманий податковою міліцією, але після втручання народних депутатів України його відпустили, нічого не інкримінувавши. Врешті у 2004 р. долучився до створення громадської ініціативи «Пора», а в часі кампанії перед виборами президента України восени цього ж року став довіреною особою кандидата Віктора Ющенка. 21 травня 2019 р. М. Іващишин передчасно помер (у Львові поховали одного з провідників «Революції на граніті», 2019).

Врешті, співкоординаторам Революції на граніті Олегові Тягнибоку і В'ячеславові Кириленку вдалося стати відомими українськими політиками: перший, пройшовши шлях від рядового члена Соціал-національної партії України (з 2004 р. – Всеукраїнське об'єднання «Свобода»), в результаті очолив цю політсилу, а також був народним депутатом України III, IV та VII скликань (1998–2006, 2012–2014) та кандидатом на посаду Президента України на виборах 2010 і 2014 рр. (Біографія Олега Тягнибока); другий упродовж 1990-х рр. очолював Всеукраїнську молодіжну громадську організацію «Молодий Рух», був членом президії Центрального проводу Народного Руху України, а починаючи із 1998 р., – народним депутатом України III–VIII скликань, а з 2 грудня 2014 до 29 серпня 2019 р. – віце-прем'єр-міністром України з гуманітарних питань (Кириленко В'ячеслав Анатолійович).

Однак головний здобуток Революції на граніті все ж полягав не у створенні сприятливих умов для «гартування» окремих її лідерів до майбутньої публічної діяльності. Її ключовий сенс – закладення стрижневого каменю для становлення українського громадянського суспільства – тієї «візитки» соціуму в Україні, який, якщо у 1990-му р. лише почав окреслюватися, до середини 2000-х рр. вже сповна себе проявляв, і, як продемонстрували подальші події, дієво впливав на спрямування та перебіг політичного розвитку Української держави.

2. Помаранчева революція. «Помаранчева революція» – збірна назва акцій протесту українських громадян, що були викликані як масовими фальсифікаціями президентських виборів 2004 р. на користь провладного кандидата, тодішнього прем'єр-міністра України Віктора Януковича, так і перманентними кризами в політичному й соціально-економічному розвитку, що накопичилися після набуття Україною незалежності. Ці події отримали назву за кольором, який використовували під час передвиборчої агітації, а згодом – і під час революційних подій прибічники кандидата в президенти Віктора Ющенка й опозиційної партії «Наша Україна» (Кульчицький, 2009: с. 9).

Перший тур президентської виборчої кампанії 2004 р., що відбувся 31 жовтня не приніс жодної сенсації – як і прогнозувалося, із приблизно однаковою кількістю голосів у другий тур вийшли опозиційний лідер В. Ющенко (у першому турі набрав 39,87 %) та В. Янукович (39,32 %), натомість, їхні найближчі переслідувачі набрали значно менше – лідер соціалістів О. Мороз – лише 5,81 %, а комуніст П. Симоненко – 4,97 %, а результати інших 20 кандидатів взагалі перебували у межах статистичної похибки (Результат виборів першого туру, 2004).

У західних і центральних областях перевага була на стороні Віктора Ющенка, у південних і східних, відповідно, Віктора Януковича. Перед другим туром Ющенко очолив коаліцію, до якої ввійшли кандидати з першого туру – Юлія Тимошенко, Олександр Мороз та Анатолій Кінах (Партія промисловців і підприємців України). Інформаційну підтримку в умовах, коли українські центральні канали перебували під адміністративним тиском, і, як мінімум, були нейтральними, а як максимум – підтримували Віктора Януковича, помаранчевому табору надавав Петро Порошенко. Янукович же зробив ставку на максимальну явку свого потенційного електорату у східних областях і не без застосування адмінресурсу (Гальчинський, 2005: с. 62–63; Грицик, 2004; Пукіш-Юнко, 2004).

Другий тур виборів відбувся 21 листопада 2004 р. Дані Національного екзит-полу'2004, проведеного при координації проекту фондом «Демократичні ініціативи», засвідчили, що В. Ющенко отримав 54 % усіх опитаних, а В. Янукович – лише 43 %, при цьому, що похибка дослідження не перевищувала 2 % (Панасюк, 2006: с. 33; Результати Національного екзит-полу'2004..., 2004). Тим не менше, офіційні результати другого туру голосування, оголошені ЦВК ввечері 24 листопада, суттєво відрізнялися від вищезгаданих екзит-полівських: В. Януковича оголосили переможцем із набраними 49,46 % виборців, тоді, як В. Ющенко офіційно набрав 46,61 %. Це значно обурило українську громадськість.

Ще 21 листопада прибічники партії «Наша Україна» почали встановлювати на Майдані Незалежності в Києві наметове містечко. Кількість мітингувальників у той день становила близько 30 тисяч, а вже на наступний сягнула 100 тисяч осіб (Або...або, 2004; Костюк, 2011: с. 6; Воеckh K., Vökl E., 2007: pp. 242–243). 23 листопада на Хрещатику було встановлено 400 наметів. Завдяки супутниковій трансляції з Майдану Незалежності про події в Україні дізнався світ. Іноземних журналістів дивували масштаби народного виступу, який був викликаний не стільки результатами виборів, кільки незадоволенням громадян своїм становищем та укладом суспільного життя, який панував більше десятиліття (Артимишин, 2016–2017: с. 182–183).

Під час пленарного засідання 23 листопада 2004 р. В. Ющенко, з ініціативи старійшини парламенту І. Юхновського на Острозькій Біблії прийняв присягу на вірність народу України. І хоч із юридичної точки зору істинність такої інаугурації була сумнівною, вона легітимізувала його образ «народного президента» серед прихильників (Стенограма пленарного засідання Верховної Ради України від 23 листопада 2004 р.). Якщо ж врахувати, що для прихильників В. Януковича головним аргументом для того, щоб уже вважати свого кандидата новим українським президентом були офіційні результати другого туру виборів, у той же час, коли чинним законним президентом до часу офіційної інаугурації наступника залишався Л. Кучма, у розпорядженні якого надалі залишались різні інструменти виходу із кризи, аж до введення надзвичайного стану, то стає зрозумілим, наскільки напруженою в Україні стала ситуація наприкінці листопада.

Тим часом 24 листопада Центральна виборча комісія затвердила офіційний протокол другого туру виборів. Голова українського парламенту

Володимир Литвин оголосив, що жоден державний орган не має повноважень скасовувати результати виборів. Леонід Кучма, зі свого боку, закликав не застосовувати до протестувальників силу і невідкладно розпочати пошук виходу з «глухого кута».

Загалом мирну атмосферу на протестуючому Майдані порушували інформаційні викиди про можливий силовий розгін Майдану, прибуття на базу бригади Внутрішніх військ «Барс» в Ірпені і на територію Адміністрації Президента України бійців російського спецназу «Вігязь» з метою «наведення порядку» в Україні, або і викрадення активістів на Майдані та вивезення їх до Росії. Однак такі повідомлення керівництвом МВС та міська влада Києва спростовували. Врешті, 27 листопада на позачерговому засіданні Верховної ради депутати висловили недовіру Центральній виборчій комісії. В цей час прибічники Януковича у східних і південних областях намагалися розгойдати сепаратистські настрої, що загрожувало цілісності країни (Артимишин, 2016–2017: с. 186).

Наприклад, 28 листопада 2004 р. на противагу Помаранчевій революції у Сєверодонецьку на Луганщині відбувся т. зв. «Всеукраїнський з'їзд народних депутатів та депутатів місцевих рад».

У ході з'їзду було ухвалено резолюцію, що містила чотири основні пункти:

1. Ухвалено рішення щодо визнання легітимним постанови ЦВК про результати виборів, відповідно до якої перемогу здобув Віктор Янукович. Делегати постановили, що у випадку приходу до влади нелегітимного президента, Віктора Ющенка, вони залишають за собою право на захист громадян своїх регіонів у вигляді створення Південно-східної української автономної республіки (ПСУАР).

2. Було вирішено створити Міжрегіональну раду органів місцевого самоврядування українських регіонів, робочий орган якого було вирішено розмістити у Харкові.

3. Було прийняте рішення про проведення 12 грудня 2004 р. референдуму у Луганській та Донецькій областях стосовно надання цим регіонам статусу автономних республік у складі федеральної України.

4. Під час з'їзду Луганська, Донецька та Харківська обласні ради заявили про підпорядкування собі міліції та представництв інших державних структур на території своїх областей, а також відмовилися перераховувати кошти до державного бюджету (Стенограма Всеукраїнського съезда депутатів Верховної Ради АР Крым, местных советов всех уровней...).

Проведення з'їзду у Севродонецьку різко засудили як президент України Л. Кучма, так і голова Верховної Ради України В. Литвин та лідер опозиції В. Ющенко. Леонід Кучма вважав ці дії такими, що «не відповідають ані Конституції України, ані українському законодавству», а ідею створення ПСУАР – незаконною (Харьков – столиця Юго-Восточной федеративной республики ...). Цікаво, що у тій пресі, яка займала прихильну до «помаранчевих» позицію, лунали думки, що насправді президент України негласно підтримував організацію з'їзду, маючи на меті через утворення автономій зберегти свій економічний та політичний вплив (Балюк, 2004; Ісаєв, 2004).

В. Литвин назвав таку «спробу будь-якої регіональної влади України самостійно проголосити у тій чи іншій формі автономію своєї області» антиконституційною та «кримінально караним діянням» (Литвин, 2005: с. 295; «Про запобігання проявам сепаратизму в Україні, ...», 2004).

Виступаючи 28 листопада паралельно із подіями на з'їзді на сцені Майдану перед велелюдним мітингом, В. Ющенко назвав дії «закликами до сепаратизму», що «можуть поставити під загрозу територіальну цілісність України». Ініціаторами скликання з'їзду та реалізації ідеї створення «східно-південної автономії» він назвав «владу, яка повністю програла вибори», а конкретними реалізаторами – очільника Донецької ОДА А. Близнюка, голову Харківської ОДА Є. Кушнарьова та губернатора Луганщини О. Єфремова, які таким способом намагались заодно і уникнути відповідальності за фальсифікації виборів у своїх регіонах. Лідер «помаранчевих» висловив вимогу порушити кримінальні справи проти «губернаторів-сепаратистів» (Фаріон, 2004: с. 3).

Уже 30 листопада Генеральна прокуратура України порушила кримінальне провадження за фактом спроби захоплення державної влади. Карну справу порушили відповідно до ч. 1 ст. 109 (дії, спрямовані на насильницьку зміну чи повалення конституційного ладу або на захоплення державної влади) та ч. 1 ст. 110 (посягання на територіальну цілісність і недоторканність України) ККУ, а Служба безпеки України ще 29 листопада порушила карну справу за ч. 2. ст. 110 ККУ (посягання на територіальну цілісність і недоторканність України) (Литвин, 2005: с. 170–171). Пресслужба цього відомства повідомила, що причиною порушення кримінальної справи став той факт, що «деякі представники влади та інші особи у своїх публічних виступах заявили про необхідність відокремлення від України південно-східних регіонів країни» (Корчинский, 2004: с. 3; Украина: возбуждено уголовное дело ... , 2004).

Попри наявність серед частини населення Півдня та Сходу України позитивних візій стосовно можливої автономії цих регіонів, усе ж здебільшого вони були спровоковані побоюваннями щодо можливої громадянської війни, які були часто штучно сконструйованими відповідними політтехнологіями, що пізніше поширились і у мас-медіа (Васютин, Філатов, 2004: с. 4; Не «зуб за зуб», ... 2004; Krushelnysky, 2006: р. 77). Адже якщо персона В. Януковича справді мала значну підтримку серед населення південно-східних областей України, то ідея федералізації України (не в контексті вкрай необхідної децентралізації, а власне поділу територіальної унітарної держави на федеративні суб'єкти) до листопада 2004 р. фактично не існувала поза межами окремих місцевих та зарубіжних кабінетних ідеологів, що брали участь у виборчій кампанії В. Януковича (Балюк, 2004: с. 3). Зрештою, ідея створення ПСУАР зникла із публічного дискурсу 2004 р. так само несподівано, як і з'явилась.

Тим часом остаточний вердикт щодо президентських виборів 2004 р. очікувався від Верховного суду України, який, врешті, було оголошено 3 грудня: «враховуючи неможливість оприлюднення офіційних результатів другого туру виборів, провести повторне голосування 26 грудня 2014 р.» (Верховний Суд поставив крапку. ...).

Після 12 днів Помаранчевої революції напруга, нарешті, спала, політики приступили до обговорення змін у виборчому законі, зміщення центру влади від президента до парламенту й уряду, перегляду складу Центральної виборчої комісії. 8 грудня, в результаті голосування у парламенті, Україна перетворилася на парламентсько-президентську республіку. А 26 грудня, внаслідок перевиборів, новим президентом став Віктор Ющенко, який 23 січня 2005 р. офіційно склав відповідну присягу та офіційно розпочав виконувати обов'язки глави держави (Артимишин, 2016–2017: с. 196–197).

Тоді ж «помаранчева коаліція» (повна назва «Всеукраїнська громадська організація “Коаліція учасників Помаранчевої революції”»), що прийшла до влади після перемоги революції, складалася з чотирьох основних політичних осередків: блоку «Наша Україна» (за підтримки В. Ющенка), Блоку Юлії Тимошенко (на чолі з Юлією Тимошенко), Соціалістичної партії України (на чолі з Олександром Морозом) та Партії промисловців і підприємців України (на чолі з Анатолієм Кінахом). Одразу після президентських виборів Ющенко сформував уряд помаранчевої коаліції, призначивши до нього представників чотирьох

політичних груп. Проте всі чотири негайно висловили невдоволення пропорційним значенням своїх міністерських повноважень. Зусилля Президента щодо посередництва і возз'єднання коаліційного уряду були невдалими. Як наслідок, уряд Ю. Тимошенко, призначений 4 лютого 2005 р., відправився у відставку вже 8 вересня того ж року (Місюра, 2014).

До цього ще 5 вересня 2005 р. тодішній голова Секретаріату Президента України Олександр Зінченко, подавши у відставку, дав пресконференцію, під час якої звинуватив у корупції секретаря РНБО Петра Порошенка, першого помічника Олександра Третякова і лідера парламентської фракції «Наша Україна» Миколи Мартиненка. На цій же пресконференції П. Порошенко відкинув звинувачення (Зінченко про Порошенка і любих друзів 2005).

У результаті, на декілька років Україна потрапила у вир владних міжусобиць, які врешті завершилися президентством Віктора Януковича, що розпочалося 2010 р. І, як виявилось пізніше, стало передумовою до ще однієї української революції.

3. Революція Гідності. Корумпована, послідовно проросійська політика президента В. Януковича та фактично підпорядкованих йому уряду М. Азарова і Верховної Ради України у 2010–2013 рр. супроводжувалася утиском малого бізнесу, руйнуванням фінансової системи, русифікацією всіх сфер життя та узурпацією влади вузьким колом людей, наближених до тодішнього очільника України, спричинила системну політичну кризу у державі.

Безпосереднім приводом до початку масових акцій протесту в Україні стало оголошення 21 листопада 2013 р. урядом М. Азарова рішення про призупинення підготовки Угоди про асоціацію з ЄС, яку планувалося оформити на саміті «Східного партнерства» у Вільнюсі 28–29 листопада 2013 р. (10 днів, які змінили Україну ...).

Національно-патріотичні протестні акції посилилися після того, як о 4.30 30 листопада 2013 р. спецназ міністерства внутрішніх справ «Беркут» здійснив силовий розгін учасників Євромайдану в центрі Києва. Свавільля правоохоронних органів викликало чергову хвилю всенародного обурення.

1 грудня 2013 р. на вулиці Києва вийшли сотні тисяч громадян з вимогою об'єктивного розслідування та покарання винних. Багатолюдний мітинг закінчився захопленням ряду адмінбудівель, зокрема – приміщення Київської міської державної адміністрації та Будинку профспілок. Об'єднана опозиція на чолі із Олегом Тягнибоком («Всеукраїнське об'єднання “Свобода”»),

Віталієм Кличком (партія «Удар») та Арсенієм Яценюком (Всеукраїнське об'єднання «Батьківщина») провела Народне віче на Майдані Незалежності, створила Штаб національного спротиву та оголосила про початок загальнонаціонального страйку з вимогою відставки Кабінету Міністрів та проведення позачергових виборів президента й уряду (Євромайдан переростає у Єврореволюцію?, 2013).

8 грудня 2013 р. на заздалегідь анонсований «марш мільйонів» на Майдані Незалежності в Києві за різними оцінками вийшли від кількадесят до кількисот тисяч людей, незадоволених правлячим режимом В. Януковича. Ключовою вимогою цього масштабного мітингу була зміна влади і «перезавантаження країни». Водночас опозиція закликала мітингувальників «розширити Майдан» і пікетувати весь урядовий квартал. Колони людей вирушили до Адміністрації Президента, Кабміну, Верховної Ради України, МВС, Генпрокуратури і розбили там намети. Однак уже наступного дня підрозділи внутрішніх військ МВС України знищили блокпости та барикади «Євромайдану» в урядовому кварталі та відтіснили протестувальників до Майдану Незалежності (Календар Майдану. 8 грудня 2013).

Після невдалого штурму силовиками барикад мітингувальників у центрі Києва в ніч на 11 грудня 2013 р. та неефективних спроб проведення у столиці масштабного мітингу на протигагу Євромайдану режим В. Януковича домігся ухвалення 16 січня 2014 р. у стінах Верховної Ради України (з порушенням установленної процедури голосування) 10 законів, спрямованих на звуження конституційних прав і свобод громадян. Прийняття «законів про диктатуру» призвело до запеклого силового протистояння мітингувальників з міліцією та внутрішніми військами (Хоменко, 2014).

19 січня 2014 р. радикально налаштована група з «Правого сектора» зробила спробу штурму кордону охорони до урядового кварталу з боку вулиці Грушевського і, отже, мирна акція переросла в жорстоке протиборство учасників «Євромайдану» з силовиками.

Під час протистоянь поблизу стадіону «Динамо» на вулиці Грушевського 22 січня 2014 р. з'явилися перші жертви. З вогнепальної зброї були вбиті учасники «Євромайдану» вірменин за походженням Сергій Нігоян та білорус Михайло Жизневський. Поранений цього дня 45-річний уродженець Львівщини Роман Сенік помер 25 січня 2014 р. у лікарні. Також 22 січня у лісі під Києвом було виявлено тіло львів'янина Юрія Вербицького зі слідами тортур – активіста Майдану

викрали невідомі з лікарні напередодні. 28 січня 2014 р. від численних травм, яких зазнав 22 січня, помер ще один учасник Майдану – киянин Олександр Бадера (Герої Небесної Сотні... , 2021).

Поступово протести вийшли за межі Києва та охопили всю територію України. Мітинги на підтримку «Євромайдану» проходили майже в усіх куточках України. Найбільш драматичним етапом «Революції гідності» стали події у Києві 18–20 лютого 2014 р., під час яких загинули близько сотні протестувальників («Небесна сотня») і декілька сотень були травмовані (107 Героїв Небесної Сотні ...).

На тлі глибокої політичної кризи Президент В. Янукович вступив у прямі перемовини з опозицією, результатом чого стало підписання угоди щодо врегулювання кризи в Україні, яка передбачала відновлення дії Конституції України в редакції 2004 р.; формування нового коаліційного уряду; проведення до вересня 2014 р. конституційної реформи, а до грудня 2014 р. – позачергових президентських виборів.

Рішення Верховної Ради України про відновлення легітимного конституційного ладу (в редакції від 8 грудня 2004 р.) увечері 21 лютого 2014 р. активно обговорювали на Майдані. Один із сотників «Самооборони Майдану» Володимир Парасюк у своїй промові висунув ультиматум (підтриманий Майданом): В. Янукович має добровільно скласти президентські повноваження до 10 години 22 лютого 2014 р. Тим часом, у ніч з 21 на 22 лютого В. Янукович утік з Києва (Задорожній, 2014: с. 44–47).

22 лютого 2014 р. Верховна Рада України 328-ма голосами народних депутатів ухвалила постанову про усунення В. Януковича з посади Президента України, аргументуючи таке рішення самоусуненням глави держави від виконання обов'язків та призначила позачергові президентські вибори на 25 травня 2014 р. Наступного дня постановою Парламенту обов'язки президента були покладені на обраного того ж дня Головою Верховної Ради України Олександра Турчинова (Верховна Рада обрала спікера, 2014).

Загалом, ключовими наслідками перемоги Революції Гідності став вихід України із зони впливу Росії в економічній та політичній сферах, та відносне зменшення залежності від Росії в культурній сфері:

- В економічній сфері відбулося істотне зменшення залежності від критичного для економіки України імпорту з Росії енергоносіїв. Цьому сприяли два чинники: збільшення експорту енергоносіїв із Європи і зменшення внутрішнього

енергоспоживання через війну на сході України та російську інтервенцію до Криму. Також зменшення залежності відбулось через розрив торгових відносин із Росією: внаслідок введення проти Росії міжнародних санкцій через її агресію проти України та торговельних війн РФ проти України («Сирна війна», «Шоколадна війна», знищення санкційних продуктів тощо).

- У політичній сфері зменшення залежності було досягнуте як внаслідок наявності військового протистояння між Україною і Росією, так і через очищення політичної системи України від проросійських сил у результаті проведених в Україні виборів Президента, парламентських та місцевих виборів, які дали змогу потрапити в політику новим людям, які під час Майдану були його активними учасниками, в тому числі волонтерами.

- У військово-політичній сфері було скасовано позаблоковий статус України, що ознаменувало вихід України з буферної зони між Західним світом і Росією, та розпочато масштабну реформу Збройних сил України згідно із стандартами НАТО.

- У культурній сфері зменшення залежності від РФ відбулось внаслідок обмеження на концертну діяльність в Україні для акторів, які публічно підтримали агресивну політику Путіна, та заборону трансляції частини російської теле-, та кінопродукції, яка пропагує або прославляє російські силові структури та імперську політику. Тим не менше, частка російської та російськомовної телепродукції в українському медійному просторі станом на лютий 2022 р. все ще залишалася непропорційно високою.

Кремль не полишив намагання повернути Україну до сфери свого впливу, розпочавши фактично війну, окупувавши невдовзі після Революції Гідності Крим і частини Донецької та Луганської областей. Утім на оборону цінностей, які відстоював Майдан, постали воїни, що і сьогодні, в умовах розгортання повномасштабного російського вторгнення до України, яке розпочалося 24 лютого 2022 р., боронять нашу незалежність і територіальну цілісність від російського агресора. І, безсумнівно, точно переможуть, забезпечивши Україні європейський шлях, який вона виборюю впродовж останніх 30-ти років за допомогою творців змін. Їх було за останні десятиліття чимало, і точно зараз стало ще більше. А, отже, є перспективи, а разом з ними – і майбутнє.

Висновки. Отже, впродовж тридцятилітньої історії відновленої Української Держави відбулися три революції, які чітко засвідчили тверде відстою-

вання українською нацією демократичних цінностей та європейський вектор розвитку. Так, Революція на граніті заклала основи для формування українського громадянського суспільства та вивела у публічний простір майбутніх лідерів революційного супротиву, які відтак почали суттєво впливати на перебіг політичного розвитку України. Помаранчева революція продемонструвала, що закладені у попередній революції основи громадянського суспільства дуже впевнено відстоюють свій політичний вибір. Натомість Революція Гідності засвідчила боротьбу українським суспільством за європейський вектор розвитку країни. Водночас відбувся відхід із зони впливу Російської Федерації в економічній та політичній сферах.

Однак Кремль не полишив намагань повернути Україну до сфери свого впливу, розпочавши фактично війну, окупувавши невдовзі після Революції Гідності Крим і частини Донецької та Луганської областей. Утім на оборону цінностей, які відстоював Майдан, постали воїни, що і сьогодні, в умовах розгортання повномасштабного російського вторгнення до України, яке розпочалося 24 лютого 2022 р., боронять нашу незалежність і територіальну цілісність від російського агресора. І, безсумнівно, точно переможуть, забезпечивши Україні європейський шлях, який вона виборюю впродовж останніх 30-ти років за допомогою творців змін. Їх було за останні десятиліття чимало, і точно зараз стало ще більше. А, отже, є перспективи, а разом з ними – і майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 10 днів, які змінили Україну: 21 листопада 2013. *BBC-news*. 2014. 21 листопада. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/politics/2014/11/141120_10_days_in_november_2013_21_az (дата звернення: 17.02.2022).
- 107 Героїв Небесної Сотні. *Небесна сотня*. URL: <https://nebesnasotnya.com/> (дата звернення: 17.02.2022).
- Або...або. *Експрес*. 2004. № 181 (2198). 23–24 листопада. С. 1.
- Артимишин П. Помаранчева революція в Україні та Росія (до питання наявності російського чинника під час українських президентських виборів 2004 року). *3 історії західноукраїнських земель* / [гол. редколегії Микола Литвин]; Національна академія наук України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2016–2017. Вип. 12–13. С. 179–200.
- Балюк Н. На вірус сепаратизму у нас стійкий імунітет. *Високий замок*. 2004. № 222 (2902). 2–8 грудня. С. 3.
- Балюк Н. Шантаж чи передумова надзвичайного стану? *Високий замок*. 2004. № 219 (2899). 29 листопада. С. 1.
- Ісаєв В. Як ділять Україну? *Експрес*. 2004. № 189 (2210). 9–16 грудня. С. 7.
- Біографія Олега Тягнибока. *Всеукраїнське об'єднання «Свобода»*. URL: <https://tiahnybok.info/about/biography/> (дата звернення: 17.02.2022).
- Васютин Н., Філатов А. Донбас разозлился. *Сегодня*. 2004. № 271 (1915). 29 листопада. С. 4.;
- Надрага В. Не «зуб за зуб», а третій закон Ньютона. *Еженедельник “2000”*. 2004. № 49 (247). 3–9 грудня. С. А4.
- Верховна Рада обрала спікера. *Українська правда*. 2014. 22 лютого. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2014/02/22/7015677/> (дата звернення: 17.02.2022).
- Рада скинула Януковича. *Українська правда*. 2014. 22 лютого. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2014/02/22/7015777/> (дата звернення: 17.02.2022).
- Верховний Суд поставив крапку. *Голос України*. 2004. № 231 (3481). 7 грудня. С. 2.
- Окрема ухвала Верховного Суду України від 3 грудня 2004 року щодо другого туру виборів Президента України. URL: [http://www.scourt.gov.ua/clients/vsu/vsu.nsf/\(documents\)3454B7EA09778744C2257B4E0039DCA2](http://www.scourt.gov.ua/clients/vsu/vsu.nsf/(documents)3454B7EA09778744C2257B4E0039DCA2) (дата звернення: 17.02.2022).
- Войналович В. «Галицький проект» релігійного відродження в Україні 1970 – 1980 років. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2017. Вип. 1. С. 72–103.
- Гальчинський А. *Помаранчева революція і нова влада*: монографія. Київ: Либідь, 2005. 368 с.
- Грицик Ю. Остання битва. *Експрес*. 2004. № 174 (2186). 11–18 листопада. С. 4.
- Пукіш-Юнко І. Ющенко переміг *Високий замок*. 2004. № 207 (2887). 11–17 листопада. С. 1-3.
- Герої Небесної Сотні... Хто вони? *Армія-інформ*. 2021. 20 лютого. URL: <https://armyinform.com.ua/2021/02/20/geroyi-nebesnoyi-sotni-hto-vony/> (дата звернення: 17.02.2022).
- Доній Олександр Сергійович. *Офіційна Україна сьогодні (інтернет-довідник)*. URL: <http://dovidka.com.ua/user/?code=92646> (дата звернення: 17.02.2022).
- Євромайдан переростає у Єврореволюцію? *Радіо Свобода*. 2013. 3 грудня. URL: <https://web.archive.org/web/20131202230225/http://www.radiosvoboda.org/content/article/25178760.html> (дата звернення: 17.02.2022).
- Зінченко про Порошенка і любих друзів 2005. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MUKZsJ9SbAE> (дата звернення: 17.02.2022).
- Задорожній О. *Українська Революція гідності, агресія РФ і міжнародне право*. Київ: К. І. С., 2014. 1016 с.
- Календар Майдану. 8 грудня 2013. *Національний меморіальний комплекс Героїв Небесної Сотні – Музей Революції Гідності*. URL: <https://www.maidanmuseum.org/uk/node/1277> (дата звернення: 17.02.2022).
- Кириленко В'ячеслав Анатолійович. *Офіційна Україна сьогодні (інтернет-довідник)*. URL: <http://dovidka.com.ua/user/?code=42928> (дата звернення: 17.02.2022).
- Корчинский А. Генпрокурор поручил СБУ вмешаться в политический кризис. *Сегодня*. 2004. № 273 (1917). 1 декабря. С. 3.

27. Костюк Т. О. Помаранчева революція: історична зумовленість та історична невизначеність. Київ: ДП “Видавничий дім “Персонал””, 2011. С. 6.
28. Кульчицький С. *Українська революція 2004 р.* Київ: Генеза, 2005. 368 с.
29. Литвин В. М. Україна – 2004. Події. Документи. Факти.: у 3 т. Київ: Видавництво ТзОВ “3 Медіа”, 2005. Т. 1. 388 с.
30. Литвин В. М. Україна – 2004. Події. Документи. Факти.: у 3 т. Київ: Видавництво ТзОВ «3 Медіа», 2005. Т. 3. 416 с.
31. Литвин В. М. «Про запобігання проявам сепаратизму в Україні, які загрожують суверенітету й територіальній цілісності держави». З виступу Голови Верховної Ради України В. М. Литвина 30 листопада 2004 року. *Голос України*. 2004. № 227 (3477). 1 грудня. С. 1–2.
32. Місюра О. Сьогодні – 10 років від дня створення Коаліції учасників Помаранчевої революції. *Korrespondent.net*. 2014. 30 грудня. URL: <https://web.archive.org/web/20150204121150/http://blogs.korrespondent.net/blog/politics/3462480/> (дата звернення: 17.02.2022).
33. Панасюк Б. *Помаранчева революція в променах національної ідеї: історико-художній нарис*. Київ: КНЕУ, 2006. 176 с.
34. «Першою ознакою приходу змін буде, коли нам стане дійсно важко жити». *Gazeta.ua*. 2010. 24 вересня. URL: <https://gazeta.ua/articles/comments-newspaper/pershoyu-oznakoju-prihodu-zmin-bude-koli-nam-stane-dijсно-vazhko-zhiti/355045?mobile=false> (дата звернення: 17.02.2022).
35. Петренко Л. Маркіян Іващишин: голодування – це не авантюра, це радше – романтизм. *Zaxid.net*. 2010. 15 жовтня. URL: https://zaxid.net/markiyan_ivashishin_goloduvannya_tse_ne_avantjura_tse_radshe_romantizm_n113576 (дата звернення: 17.02.2022).
36. Підкова І. Парламентська опозиція в процесах суверенізації Української РСР: Народна рада і Всесоюзний референдум 1991. *Історичні студії Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. Вип. 11–12. С. 107–114.
37. Плохій С. *Остання імперія. Занепад і крах Радянського Союзу*. Харків: КСД, 2019. 512 с.
38. Попович З. Співіснування ринкових, планових і адміністративних механізмів господарювання в економічній системі СРСР. *Спільне. Commons*. 2016. 12 квітня. URL: <https://commons.com.ua/uk/spivisnuvannya-rinkovih-planovih-i-administrativnih-mehanizmv-gospodaryuvannya-v-ekonomichnij-sistemi-srsr/> (дата звернення: 17.02.2022).
39. Постанова Верховної Ради Української РСР “Про розгляд вимог студентів, які проводять голодування в м. Києві з 2 жовтня 1990 року”. *Верховна Рада України*. 1990. 17 жовтня. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=402-12#Text> (дата звернення: 17.02.2022).
40. Революція на граніті. *Національний меморіальний комплекс Героїв Небесної Сотні – Музей Революції Гідності*. URL: <https://www.maidanmuseum.org/uk/storinka/revolyuciya-na-graniti> (дата звернення: 17.02.2022).
41. Революція на граніті: Ми були циніками, які загинули б заради ідеї, – Михайло Свистович. *МАЙДАН*. 2015. 3 жовтня. URL: <https://maidan.org.ua/2015/10/revolyutsiya-na-hraniti-my-buly-tsynikamy-yaki-zahynuly-b-zarady-ideji-myhajlo-svistovych/> (дата звернення: 17.02.2022).
42. «Революція на граніті»: 30 років тому студенти розпочали протест на Майдані. *Донецька обласна державна адміністрація*. 2020. 2 жовтня. URL: <https://dn.gov.ua/news/revolyuciya-na-graniti-30-rokiv-tomu-studenti-rozpochali-protest-na-majdani> (дата звернення: 17.02.2022).
43. Результат виборів першого туру. *Радіо Свобода*. 2004. 10 листопада. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/922650.html> (дата звернення: 17.02.2022).
44. Результати Національного екзит-полу’2004: станом на 23.30 (оброблено 100 % анкет) Віктор Ющенко – 54 %, Віктор Янукович – 43 %. Проти обох – 3%. *Радіо Свобода*. 2004. 26 листопада. URL: <http://www.radiosvoboda.org/a/923422.html>
45. Рішення Виконавчого комітету Київської міської Ради народних депутатів № 524 від 26.08.1991 р. «Про перейменування площі Жовтневої революції та станції метро «Площа Жовтневої революції». *Державний архів міста Києва*. URL: <https://archive.kyivcity.gov.ua/index.php/hromadianam/vystavky/354-do-richnytsi-nezalezhnosti-ukrainy> (дата звернення: 17.02.2022).
46. Салюк А. «Розраховували ми виключно на власні сили». *Збруч*. 2015. 5 жовтня. URL: <https://zbruc.eu/node/42191> (дата звернення: 17.02.2022).
47. Семків В. Великий жовтень по-українськи. *Україна молода*. 2010. 1 жовтня. URL: <https://www.umoloda.kiev.ua/number/1749/180/61913/> (дата звернення: 17.02.2022).
48. Сич О. М. *Сучасний український націоналізм: політологічні аспекти трансформації парадигми*. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора політичних наук за спеціальністю 23.00.01 – теорія та історія політичної науки / Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса, НАН України, Київ, 2019. 457 с.
49. Стенограма пленарного засідання Верховної Ради України від 23 листопада 2004 р. URL: <http://portal.rada.gov.ua/meeting/stenogr/show/1817.html> (дата звернення: 17.02.2022).
50. Стенограма Всеукраїнського съезда депутатів Верховної Ради АР Крим, місних советов всех урвней. *CityNews*. 2004. 28 ноября. URL: <http://www.citynews.net.ua/stenograma.html> (дата звернення: 17.02.2022).
51. Студентська революція на граніті: альбом / авт. та упоряд. О. Доній. Київ: Смолоскип, Тріумф, 1995. 129 с.
52. У Львові поховали одного з провідників «Революції на граніті». *Українські національні новини*. 2019. 24 травня. URL: <https://www.unn.com.ua/uk/news/1802493-u-lvovi-pokhovali-odnogo-z-providnikiv-revoljutsiyi-na-graniti> (дата звернення: 17.02.2022).

53. Удод О.А. Мороз Олександр Олександрович. *Енциклопедія історії України*: Т. 7: Мі-О / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: В-во "Наукова думка", 2010. С. 72–73.
54. Украина: возбуждено уголовное дело по факту заявлений о необходимости отделения регионов. *РИА "Новости"*. 2004. 30 ноября. URL: <http://www.webcitation.org/6JE0Z1peb> (дата звернення: 17.02.2022).
55. Фаріон І. Ющенко вимагає покарати сепаратистів. *Високий замок*. 2004. № 219 (2899). 29 листопада. С. 3.
56. Харьков – столица Юго-Восточной федеративной республики. *NewsInfo*. 2004. 28 ноября. URL: <http://www.newsinfo.ru/articles/2004-11-28/item/526072/> (дата звернення: 17.02.2022).
57. Хоменко С. «Ручні» закони: путч чи запорука благополуччя? *BBC-news*. 2014. 16 січня. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/politics/2014/01/140116_parliament_thursday_sx (дата звернення: 17.02.2022).
58. Як починалася студентська "Революція на граніті"? *Galinfo*. 2019. 3 жовтня. URL: https://galinfo.com.ua/news/yak_pochynalasya_studentska_revolutsiya_na_graniti_327553.html (дата звернення: 17.02.2022).
59. Як починалася студентська «Революція на граніті»? *ВІНП*. 2019. 2 жовтня. URL: <https://uin.gov.ua/pres-centr/povnyu/yak-pochynalasya-studentska-revoluciya-na-graniti> (дата звернення: 17.02.2022).
60. Boeckh K., Vökl E. *Ukraine: Von der Roten zur Orangenen Revolution*. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet; München: Südosteuropa-Gesellschaft, 2007. pp. 242–243.
61. Krushelnysky A. *An Orange Revolution: A Personal Journey Through Ukrainian History*. London: Harvill Secker, 2006. 370 p.
62. Harrison M., Plan Kim B. Y. *Siphoning and Corruption in the Soviet Command Economy*. Warwick: Warwick Economic Research Papers, 2001. № 606. 20 p.

REFERENCES

1. 10 dniv, yaki zminyly Ukrainu: 21 lystopada 2013. [10 days that changed Ukraine: November 21, 2013]. *BBC-news*. 2014. 21 lystopada. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/politics/2014/11/141120_10_days_in_november_2013_21_az (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
2. 107 Heroiv Nebesnoi Sotni. [107 Heroes of the Heavenly Hundred]. *Nebesna sotnia*. URL: <https://nebesnasotnya.com/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
3. Abo...abo. [Either... or]. *Ekspres*. 2004. № 181 (2198). 23–24 lystopada. S. 1. [in Ukrainian].
4. Artymyshyn P. Pomarancheva revoliutsiia v Ukraini ta Rosiia (do pytannia naiavnosti rosiiskoho chynnyka pid chas ukrainskykh prezydentskykh vyboriv 2004 roku) [The Orange Revolution in Ukraine and Russia (on the question of the presence of the Russian factor in the 2004 Ukrainian presidential election)]. *Z istorii zakhidnoukrainskykh zemel / [hol. redkolehii Mykola Lytvyn]*; *Natsionalna akademiia nauk Ukrainy, Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha*. Lviv, 2016–2017. Vyp. 12–13. S. 179–200. [in Ukrainian].
5. Baliuk N. Na virus separatyzmu u nas stiiki imunitet [We have a strong immunity to the separatism virus]. *Vysoky zamok*. 2004. № 222 (2902). 2–8 hrudnia. S. 3. [in Ukrainian].
6. Baliuk N. Shantazh chy peredumova nadzvychainoho stanu? [Blackmail or a precondition for a state of emergency?]. *Vysoky zamok*. 2004. № 219 (2899). 29 lystopada. S. 1. [in Ukrainian].
7. Isaiev V. Yak diliat Ukrainu? [How is Ukraine divided]. *Ekspres*. 2004. № 189 (2210). 9–16 hrudnia. S. 7. [in Ukrainian].
8. Biohrafiiia Oleha Tiahnyboka [Biography of Oleg Tyagnybok]. *Vseukrainske obiednannia «Svoboda»*. URL: <https://tiahnybok.info/about/biography/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
9. Vasiutyn N., Filatov A. Donbass razozlylsia [Donbass was angry]. *Sehodnia*. 2004. № 271 (1915). 29 noiabria. S. 4. [in Ukrainian].
10. Nadraha V. Ne «zub za zub», a tretiy zakon Niutona [Not «tooth for tooth», but Newton's third law]. *Ezhenedelnyk «2000»*. 2004. № 49 (247). 3–9 dekabria. S. A4. [in Ukrainian].
11. Verkhovna Rada obrala spikera [The Verkhovna Rada elected a speaker]. *Ukrainska pravda*. 2014. 22 liutoho. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2014/02/22/7015677/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
12. Rada skynula Yanukovycha [Rada overthrew Yanukovich]. *Ukrainska pravda*. 2014. 22 liutoho. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2014/02/22/7015777/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
13. Verkhovnyi Sud postaviv krapku [The Supreme Court put an end to this]. *Holos Ukrainy*. 2004. № 231 (3481). 7 hrudnia. S. 2.
14. Okrema ukhvala Verkhovnoho Sudu Ukrainy vid 3 hrudnia 2004 roku shchodo drugoho turu vyboriv Prezydenta Ukrainy [Separate ruling of the Supreme Court of Ukraine of 3 December 2004 on the second round of the election of the President of Ukraine]. URL: [http://www.scourt.gov.ua/clients/vsu/vsu.nsf/\(documents\)/3454B7EA09778744C2257B4E0039DCA2](http://www.scourt.gov.ua/clients/vsu/vsu.nsf/(documents)/3454B7EA09778744C2257B4E0039DCA2) (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
15. Voinalovych V. «Halyskyi proekt» relihiinoho vidrozhennia v Ukraini 1970-1980 rokiv [«Galician project» of religious revival in Ukraine in 1970-1980]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy*. 2017. Vyp. 1. S. 72–103. [in Ukrainian].
16. Halchynskyi A. Pomarancheva revoliutsiia i nova vlada [The Orange Revolution and the new government]. *Kyiv: Lybid*, 2005. 368 s. [in Ukrainian].
17. Hrytsyk Yu. Ostannia bytva [The last battle]. *Ekspres*. 2004. № 174 (2186). 11–18 lystopada. S. 4. [in Ukrainian].
18. Pukish-Yunko I. Yushchenko peremih [Yushchenko won]. *Vysoky zamok*. 2004. № 207 (2887). 11–17 lystopada. S. 1-3. [in Ukrainian].
19. Heroi Nebesnoi Sotni... Khhto vony? [Heroes of the Heavenly Hundred... Who are they?]. *Armiia-inform*. 2021. 20 liutoho. URL: <https://armyinform.com.ua/2021/02/20/geroyi-nebesnoyi-sotni-hto-vony/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].

20. Donii Oleksandr Serhiiiovych [Donii Oleksandr Serhiiiovych]. Ofitsiina Ukraina sohodni (internet-dovidnyk). URL: <http://dovidka.com.ua/user/?code=92646> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
21. Ievromaidan pererostaie u Yevrorevoliutsiiu? [Euromaidan grows into a Eurorevolution?]. Radio Svoboda. 2013. 3 hrudnia. URL: <https://web.archive.org/web/20131202230225/http://www.radiosvoboda.org/content/article/25178760.html> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
22. Zinchenko pro Poroshenka i liubykh друзiv 2005 [Zinchenko about Poroshenko and dear friends 2005]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MUKZsJ9SBaE> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
23. Zadorozhnyi O. Ukrainska Revoliutsiia hidnosti, ahresiia RF i mizhnarodne pravo [Ukrainian Revolution of Dignity, Russian aggression and international law]. Kyiv: K. I. S., 2014. 1016 s. [in Ukrainian].
24. Kalendar Maidanu. 8 hrudnia 2013. Natsionalnyi memorialnyi kompleks Heroiv Nebesnoi Sotni – Muzei Revoliutsii Hidnosti [Maidan Calendar. December 8, 2013. National Memorial Complex of Heroes of the Heavenly Hundred - Museum of the Revolution of Dignity]. URL: <https://www.maidanmuseum.org/uk/node/1277> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
25. Kyrylenko Viacheslav Anatoliiiovych [Kyrylenko Viacheslav Anatoliiiovych]. Ofitsiina Ukraina sohodni (internet-dovidnyk). URL: <http://dovidka.com.ua/user/?code=42928> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
26. Korchynskiyi A. Henprokuror poruchyl SBU vmeshatsia v polytycheskyi kryzys [The General Prosecutor instructed the Security Service of Ukraine to intervene in the political crisis]. Shehodka. 2004. № 273 (1917). 1 dekabria. S. 3. [in Ukrainian].
27. Kostyuk T. O. Pomarancheva revoliutsiia: istorychna zumovlenist ta istorychna nevyznachenist [The Orange Revolution: Historical Conditionality and Historical Uncertainty]. Kyiv: DP “Vydavnychiy dim “Personal””, 2011. S. 6. [in Ukrainian].
28. Kulchyt'skyi S. Ukrainska revoliutsiia 2004 r. [Ukrainian Revolution of 2004]. Kyiv: Heneza, 2005. 368 s. [in Ukrainian].
29. Lytvyn V. M. Ukraina – 2004. Podii. Dokumenty. Fakty [Ukraine – 2004. Events. Documents. Facts]: u 3 t. Kyiv: Vydavnytstvo TzOV “3 Media”, 2005. T. 1. 388 s. [in Ukrainian].
30. Lytvyn V. M. Ukraina – 2004. Podii. Dokumenty. Fakty [Ukraine – 2004. Events. Documents. Facts]: u 3 t. Kyiv: Vydavnytstvo TzOV «3 Media», 2005. T. 3. 416 s. [in Ukrainian].
31. Lytvyn V. M. «Pro zapobihannia proiavam separatyizmu v Ukraini, yaki zahrozhuut suverenitetu y terytorialnii tsilisnosti derzhavy». Z vystupu Holovy Verkhovnoi Rady Ukrainy V. M. Lytvyna 30 lystopada 2004 roku [«Pro zapobihannia proiavam separatyizmu v Ukraini, yaki zahrozhuut suverenitetu y terytorialnii tsilisnosti derzhavy». From the speech of the Chairman of The Verkhovna Rada of Ukraine V. M. Lytvyn on November 30, 2004]. Holos Ukrainy. 2004. № 227 (3477). 1 hrudnia. S. 1–2. [in Ukrainian].
32. Misiura O. Sohodni – 10 rokiv vid dnia stvorennya Koalitsii uchasyukiv Pomaranchevoi revoliutsii [Today is the 10th anniversary of the Orange Revolution Coalition]. Korrespondent.net. 2014. 30 hrudnia. URL: <https://web.archive.org/web/20150204121150/http://blogs.korrespondent.net/blog/politics/3462480/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
33. Panasiuk B. Pomarancheva revoliutsiia v promeniakh natsionalnoi idei: istoryko-khudozhnii narys [The Orange Revolution in the Rays of National Ideas: A Historical and Artistic Essay]. Kyiv: KNEU, 2006. 176 s. [in Ukrainian].
34. «Pershoiu oznakoiu prykhodu zmin bude, koly nam stane diisno vazhko zhyty» [“The first sign of change will be when it becomes really difficult for us to live”]. Gazeta.ua. 2010. 24 veresnia. URL: https://gazeta.ua/articles/comments-newspaper/_pershoiu-oznakoyu-prihodu-zmin-bude-koli-nam-stane-diisno-vazhko-zhiti/355045?mobile=false (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
35. Petrenko L. Markiiian Ivashchyshyn: holoduvannia – tse ne avantiura, tse radshe – romantyzm [Markiiian Ivashchyshyn: refrigeration is not an adventure, it is rather romanticism]. Zaxid.net. 2010. 15 zhovtnia. URL: https://zaxid.net/markiiian_ivashchyshyn_goloduvannya_tse_ne_avantiura_tse_radshe_romantizm_n1113576 (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
36. Pidkova I. Parlamentska opozyt'siia v protsesakh suverenizatsii Ukrainskoi RSR: Narodna rada i Vsesoiuznyi referendum 1991 [The Parliamentary Opposition on the Way to Ukrainian SSR Sovereignty: Narodna Rada and Soviet Union Referendum in 1991]. Istorychni studii Shkhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. 2014. Vyp. 11–12. S. 107–114. [in Ukrainian].
37. Plokhii S. Ostannia imperiia. Zaneпад i krakh Radianskoho Soiuzu [The Last Empire: The Final Days of the Soviet Union]. Kharkiv: KSD, 2019. 512 s. [in Ukrainian].
38. Popovych Z. Spivisnuvannia rynkovykh, planovykh i administratyvnykh mekhanizmiv hospodariuvannia v ekonomichnii systemi SRSR [Coexistence of market, planning and administrative mechanisms of management in the economic system of the USSR]. Spilne. Commons. 2016. 12 kvitnia. URL: <https://commons.com.ua/uk/spivisnuvannya-rinkovih-planovih-i-administrativnih-mekhanizmiv-gospodaryuvannya-v-ekonomichnij-sistemi-srsr/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
39. Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainskoi RSR “Pro rozghliad vymoh studentiv, yaki provodiat holoduvannia v m. Kyievi z 2 zhovtnia 1990 roku” [Resolution of the Verkhovna Rada of the Ukrainian SSR “On Consideration of All Students Who Have Conducted Refrigeration in Kyiv since October 2, 1990”]. Verkhovna Rada Ukrainy. 1990. 17 zhovtnia. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=402-12#Text> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
40. Revoliutsiia na hraniti. Natsionalnyi memorialnyi kompleks Heroiv Nebesnoi Sotni – Muzei Revoliutsii Hidnosti [The Revolution on Granite. National Memorial Complex of the Heroes of the Heavenly Hundred – Museum of the Revolution of Dignity]. URL: <https://www.maidanmuseum.org/uk/storinka/revolyuciya-na-graniti> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].

41. Revoliutsiia na hraniti: My byly tsynikamy, yaki zahynuly b zarady idei, – Mykhailo Svystovych [The Revolution on Granite: We were cynics who would defend for the sake of the idea, - Mikhail Svystovich]. MAIDAN. 2015. 3 zhovtnia. URL: <https://maidan.org.ua/2015/10/revolyutsiya-na-hraniti-my-buly-tsynikamy-yaki-zahynuly-b-zarady-ideji-myhajlo-svystovych/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
42. «Revoliutsiia na hraniti»: 30 rokiv tomu studenty rozpochaly protest na Maidani [“The Revolution on Granite”: 30 years ago, students began a protest on the Maidan]. Donetska oblasna derzhavna administratsiia. 2020. 2 zhovtnia. URL: <https://dn.gov.ua/news/revolyuciya-na-graniti-30-rokiv-tomu-studenti-rozpochali-protest-na-majdani> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
43. Rezultat vyboriv pershoho turu [The result of the first round elections]. Radio Svoboda. 2004. 10 lystopada. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/922650.html> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
44. Rezultaty Natsionalnoho ekzyt-polu2004: stanom na 23.30 (obrobleno 100 % anket) Viktor Yushchenko – 54 %, Viktor Yanukovych – 43 %. Proty obokh – 3% [Results of the National Exit Poll 2004: as of 11.30 pm (100% of the questionnaires were processed) Viktor Yushchenko – 54 %, Viktor Yanukovych – 43 %. Against both – 3 %]. Radio Svoboda. 2004. 26 lystopada. URL: <http://www.radiosvoboda.org/a/923422.html> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
45. Rishennia Vykonavchoho komitetu Kyivskoi miskoi Rady narodnykh deputativ № 524 vid 26.08.1991 r. «Pro pereimenuvannia ploshchi Zhovtnevoi revoliutsii ta stantsii metro «Ploshcha Zhovtnevoi revoliutsii» [Decision of the Executive Committee of the Kyiv City Council of People's Deputies № 524 of 26 August 1991 on the renaming of the October Revolution Square and the metro station «October Revolution Square»]. Derzhavnyi arkhiv mista Kyieva. URL: <https://archive.kyivcity.gov.ua/index.php/hromadianam/vystavky/354-do-richnytsi-nezalezhnosti-ukrainy> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
46. Saliuk A. «Rozrakhovuvaly my vykliuchno na vlasni syly» [«We relied solely on our own strength»]. Zbruch. 2015. 5 zhovtnia. URL: <https://zbruc.eu/node/42191> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
47. Semkiv V. Velykyi zhovten po-ukrainsky [Great October in Ukrainian]. Ukraina moloda. 2010. 1 zhovtnia. URL: <https://www.umoloda.kiev.ua/number/1749/180/61913/> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
48. Sych O. M. Suchasnyi ukrainskyi natsionalizm: politolohichni aspekty transformatsii paradyhmy [Contemporary Ukrainian nationalism: political science aspects of paradigm transformation]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia doktora politychnykh nauk za spetsialnistiu 23.00.01 – teoriia ta istoriia politychnoi nauky / Instytut politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa, NAN Ukrainy, Kyiv, 2019. 457 s. [in Ukrainian].
49. Stenohrama plenarnoho zasidannia Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 23 lystopada 2004 r. [Transcript of the Plenary Session of the Verkhovna Rada of Ukraine of November 23, 2004] URL: <http://portal.rada.gov.ua/meeting/stenogr/show/1817.html> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
50. Stenogramma Vseukrainskogo s'ezda deputatov Verhovnoj Rady AR Krym, mestnyh sovetov vseh urovnej [Transcript of the All-Ukrainian Congress of Deputies of the Verkhovna Rada of the Autonomous Republic of Crimea, local councils of all levels]. CityNews. 2004. 28 nojabrja. URL: <http://www.citynews.net.ua/stenograma.html> [in Russian].
51. Studentska revoliutsiia na hraniti: albom [Student Revolution on Granite: album] / avt. ta uporiad. O. Donii. Kyiv: Smoloskyp, Triumf, 1995. 129 s. [in Ukrainian].
52. U Lvovi pokhovaly odnogo z providnykiv «Revoliutsii na hraniti». [One of the leaders of the “Revolution on Granite” was buried in Lviv]. Ukrainski natsionalni novyny. 2019. 24 travnia. URL: <https://www.unn.com.ua/uk/news/1802493-u-lvovi-pokhovali-odnogo-z-providnykiv-revolyutsiyyi-na-graniti> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
53. Udod O.A. Moroz Oleksandr Oleksandrovych [Moroz Oleksandr Oleksandrovych]. Entsyklopediia istorii Ukrainy: T. 7: Mi-O / redkol.: V. A. Smolii (holova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv: V-vo “Naukova dumka”, 2010. S. 72–73. [in Ukrainian].
54. Ukraina: vozbuhdzhenno ugovnoe delo po faktu zajavlenij o neobhodimosti otdelenija regionov [Ukraine: A criminal case has been opened on allegations of the need to separate the regions]. RIA “Novosti”. 2004. 30 nojabrja. URL: <http://www.webcitation.org/6JE0Z1peb> (last accessed 17.02.2022). [in Russian].
55. Farion I. Yushchenko vymahaie pokaraty separatyv [Yushchenko demands punishment of separatists]. Vysoky zamok. 2004. № 219 (2899). 29 lystopada. S. 3. [in Ukrainian].
56. Har'kov – stolica Jugo-Vostochnoj federativnoj respubliki [Kharkiv is the capital of the South-Eastern Federal Republic]. NewsInfo. 2004. 28 nojabrja. URL: <http://www.newsinfo.ru/articles/2004-11-28/item/526072/> (last accessed 17.02.2022). [in Russian].
57. Khomenko S. «Ruchni» zakony: putch chy zaporuka blahopoluchchia? [“Manual” laws: a coup or a guarantee of prosperity?]. BBC-news. 2014. 16 sichnia. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/politics/2014/01/140116_parliament_thursday_sx (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
58. Iak pochynalasia studentska "Revoliutsiia na hraniti"? [How did the student Revolution on Granite begin?]. Galinfo. 2019. 3 zhovtnia. URL: https://galinfo.com.ua/news/yak_pochynalasya_studentska_revolyutsiya_na_graniti_327553.html (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
59. Iak pochynalasia studentska «Revoliutsiia na hraniti»? [How did the student Revolution on Granite begin?]. UINP. 2019. 2 zhovtnia. URL: <https://uinp.gov.ua/pres-centr/novyny/yak-pochynalasya-studentska-revolyuciya-na-graniti> (last accessed 17.02.2022). [in Ukrainian].
60. Boeckh K., Völk E. Ukraine: Von der Roten zur Orangenen Revolution [Ukraine: From the Red to the Orange Revolution]. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet; München: Südosteuropa-Gesellschaft, 2007. Pp. 242–243. [in German].
61. Krushelnnycky A. An Orange Revolution: A Personal Journey Through Ukrainian History. London: Harvill Secker, 2006. 370 p.
62. Harrison M., Plan Kim B. Y. Siphoning and Corruption in the Soviet Command Economy. Warwick: Warwick Economic Research Papers, 2001. № 606. 20 p.

Лідія БІЛІЧЕНКО,

orcid.org/0000-0001-5547-9248

аспірантка кафедри історії

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

(Миколаїв, Україна) bilichenko.lidia@gmail.com

ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ КАТОРЖНИХ ТЮРЕМ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У статті аналізується історіографія дослідження системи каторжних тюрем України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). Установлено, що історіографія дослідження пройшла у своєму розвитку, три основні етапи: імперський, радянський та сучасний. Імперський етап охоплює початок 1870-х рр. і триває до 1917 р. та характеризується здебільшого працями чиновників та професійних юристів з проблем каторги. Загалом, дослідження імперського періоду можна умовно розділити на кілька груп: 1) роботи чиновників та посадових осіб; 2) роботи професійних юристів; 3) публіцистика; 4) роботи зарубіжних авторів. Загалом, практично у всіх роботах імперського періоду з проблем застосування каторжних робіт як виду покарання вирішувалося питання про їх необхідність та важливість їх реформування або ж скасування. Радянський етап розвитку історіографії триває з початку 1920-х рр. до 1991 р. як цілісний у своїй основі, що базується на єдиній методології марксизму-ленінізму. Саме зі встановленням радянської влади почався новий виток у дослідження даної проблематики. Відтепер, на першому етапі вивчення історії системи каторжних тюрем активними продовжувачами стали колишні політв'язні, тому серед робіт переважали мемуари. Ті, що залишилися живими, поспішали залишити свідчення про свою героїчну молодість і продемонструвати свої заслуги. У трактуванні поведінки не обійшлося без перебільшення сили опору з боку ув'язнених тюремним режимом. Автори концентрували увагу читачів на фактах жорстокого ставлення адміністрації до політв'язнів, а поведінка ув'язнених у в'язницях характеризували як верх самовідданості. Розпад Радянського Союзу ознаменував початок нового періоду в розвитку вітчизняної історії. У зв'язку з цим, цілком обґрунтовано можна виділити новий (сучасний) етап у рамках уже як вітчизняної, так і зарубіжної історіографії, хронологічні рамки якого починаються з 1991 р. і який характеризується переосмисленням історичних подій минулого і залученням неопублікованих раніше джерел (архівних документів) з даної проблематики.

Ключові слова: каторжені тюрми України, імперська історіографія, радянська історіографія, українська історіографія, зарубіжна історіографія, політичні в'язні, репресії.

Lidiia BILICHENKO,

orcid.org/0000-0001-5547-9248

Graduate Student at the Department of History

Petro Mohyla Black Sea National University

(Mykolaiv, Ukraine) bilichenko.lidia@gmail.com

HISTORIOGRAPHY OF THE STUDY OF THE SYSTEM OF PENAL PRISONS OF UKRAINE (SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURY)

The article analyzes the historiography of the study of the system of penal prisons in Ukraine (the second half of the XIX – early XX centuries.). It is established that the historiography of the study has passed in its development, three main stages: imperial, Soviet and modern. The imperial phase covers the early 1870s and lasts until 1917 and is characterized mostly by the work of officials and professional lawyers on the problems of hard labor. In general, the study of the imperial period can be divided into several groups: 1) the work of officials and officials; 2) work of professional lawyers; 3) journalism; 4) works by foreign authors. In general, almost all the works of the imperial period on the problems of the use of hard labor as a form of punishment addressed the question of their necessity and the importance of their reform or abolition. The Soviet stage in the development of historiography lasted from the early 1920s to 1991 as a whole in its basis, based on a single methodology of Marxism-Leninism. It was with the establishment of Soviet power that a new round of research into this issue began. From now on, at the first stage of studying the history of the system of penal prisons, former political prisoners became active successors, so memoirs predominated among the works. Those who survived hurried to leave evidence of their heroic youth and demonstrate their merits. The interpretation of the behavior was not without exaggeration of the resistance of prisoners in the prison regime. The authors focused readers' attention on the facts of the administration's ill-treatment of political prisoners, and characterized the behavior of prisoners in prisons as the height of devotion. The collapse of the Soviet Union marked the beginning of a new period in the development of national history. In this regard, it is quite reasonable to distinguish a new (modern) stage in the framework of both domestic and foreign historiography, the chronological framework of which begins in 1991 and which is characterized by rethinking historical events of the past and involving unpublished sources.) on this issue.

Key words: Ukrainian penal prisons, imperial historiography, Soviet historiography, Ukrainian historiography, foreign historiography, political prisoners, repressions.

Постановка проблеми. Каторга – особливий вид покарання, пов'язаний із залученням ув'язнених до тяжкої фізичної праці. Вперше термін «каторга» виник у середні віки. Каторгою називали покарання, яке полягало у заслання засуджених веслярами на судна-галери. У XVI-XVII ст. у Західній Європі (наприклад, у Франції, Великій Британії) засуджені на каторгу використовувалися на найважчих роботах у в'язницях, а також у великих портах, на рудниках і т.п.

У Російській імперії каторга з'явилася наприкінці XVII ст. (царський указ 1691 р., замінив смертну кару за деякі злочини засланням на важкі роботи). З другої половини XVIII ст. на українських землях імперський уряд почав масово використовувати каторжників (серед них були і запорожці) у будівництві Дніпровської оборонної лінії та м. Херсон, а указом імператора Олександра II від 1869 р. засновувалися перші каторжні тюрми України у Харківській губернії (Новоборисоглівський та Новобілогородський центральні) які проіснували до 1892 р. У 1906 р. після завершення війни з Японією, Російська імперія за Портсмутським мирним договором втратила свої права на південну частину о. Сахалін, куди російський уряд відсилав арештантів для відбування каторжних робіт. Виходячи з цього, 10 квітня 1906 р. був оприлюднений документ, затверджений Миколою II про те, що арештанти каторжного розряду на Сахалін не посилаються, а відбувають покарання, перебуваючи в європейських в'язницях. Згідно із законопроектом, на території України засновувалися три нові каторжні тюрми – Харківська, Херсонська та Миколаївська.

Так як каторжні центральні в першу чергу засновувалися задля ув'язнення політичних арештантів, через царські тюрми пройшли учасники протестів проти війни з Японією 1904-1905 рр., учасники революційних подій 1905-1907 рр., депутати Державної Думи, діячі культури (поети, письменники, художники). Варто відзначити що основний контингент ув'язнених у каторжних тюрмах були вихідцями з Кавказу, борцями за незалежність Грузії та Ічкерії. Більша половина з них так і не дочекалися свого звільнення, а загинули від постійних спалахів сипного тифу, від побиттів з боку охорони тюрми та від голоду. Звичайно, якщо порівнювати радянський ГУЛАГ з царськими каторжними тюрмами, система радянських концтаборів була жорстокішою, однак не слід забувати що Радянський Союз був наслідувачем та спадкоємцем репресивної машини Російської імперії. Нажаль, в наш час Російська Федерація не відмовилася від свого імперського та

радянського минулого і продовжує розв'язувати загарбницькі війни, нападати на своїх сусідів та саджати у тюрми невігідних владі людей.

Аналіз досліджень. У сучасній українській історіографії тема функціонування каторжних тюрем на території України майже не досліджена і до сьогодні існує небагато наукових робіт присвячених даній проблематики. Серед них можна виділити праці В. Щукіна, Л. Левченко, П. Токаленка, І. Міронової, С. Гаврилова й Ю. Любарова, Н. Христової, Л. Біліченко.

Мета статті – проаналізувати історіографію дослідження системи каторжних тюрем України (друга половина XIX – початок XX ст.).

Виклад основного матеріалу. Історіографія дослідження системи каторжних тюрем України пройшла у своєму розвитку, в основному, ті ж етапи, що й уся вітчизняна історична наука у цілому. Можна виокремити три етапи розвитку історіографії зазначеної проблематики: імперський, радянський та сучасний. Імперський етап охоплює початок 1870-х рр. і триває до 1917 р. та характеризується здебільшого працями чиновників та професійних юристів з проблем каторги. Радянський етап розвитку історіографії триває з початку 1920-х рр. до 1991 р. як цілісний у своїй основі, що базується на єдиній методології марксизму-ленінізму. Розпад Радянського Союзу ознаменував початок нового періоду в розвитку вітчизняної історії. У зв'язку з цим, цілком обґрунтовано можна виділити новий (сучасний) етап у рамках уже як вітчизняної, так і зарубіжної історіографії, хронологічні рамки якого починаються з 1991 року.

Дослідження імперського періоду можна умовно розділити на кілька груп: 1) роботи чиновників та посадових осіб; 2) роботи професійних юристів; 3) публіцистика; 4) роботи зарубіжних авторів.

Однак, варто відзначити, що імперська література із проблем каторги включає в основному роботи чиновників тюремного відомства та правознавців. Серед робіт цього часу можна виділити дослідження, присвячені аналізу проектів реформ, підготовлених комісіями з тюремного реформування та різними юристами, у тому числі й у місцевих органах влади – М. Ісаєв (Ісаєв, 1911), Ф. Малінін (Малинин, 1906), І. Фойницький (Фойницький, 1874).

Серед праць чиновників окремо можна виділити працю начальника Херсонської каторжної тюрми підполковника В. Бродовського, який очолював в'язницю протягом 1907-1915 рр. Робота В. Бродовського цінна тим, що це єдина книга яка

беспосередньо, а не опосередковано, висвітлює Херсонську каторжну тюрму. У книзі подаються відомості про зовнішній та внутрішній вигляд тюрми, кількість ув'язнених, умови перебування в'язнів у тюрмі (Бродовский, 1912).

У імперській літературі з історії каторги другої половини XIX ст. можна виокремити дослідження також публіцистичного і художнього стилю написання, засновані на спостереженні життя арештантів та аналізі оповідань самих каторжників – літераторів С. Максимова і Я. Пургіна. У роботах С. Максимова описаний побут арештантів на каторзі (політичних та кримінальних) – умови життя у в'язницях, працю арештантів тощо (Максимов, 1862). Я. Пургін в описах в'язниць керувався звітними даними Головного тюремного управління з каторги та оповіданнями арештантів позатюрмного розряду (Пургин, 1912). До цієї групи досліджень можна віднести роботи В. Войтінського та В. Гартевельда, що являють собою збірки фольклору арештантів початку XX ст. – у В. Войтінського розповіді з життя злочинців в'язниці і каторги 1908-1912 рр. (Войтинский, 1914), у В. Гартевельда – пісні каторжників 1904-1908 рр. (Гартевельд, 1912).

Серед робіт імперського періоду також можна назвати дослідження, автори яких займалися вивченням злочинних діянь і їх скоєння різними категоріями населення. До цієї групи відносяться праці науковців Є. Анучина (Анучин, 1866) та Є. Тарновського (які досліджували дані про злочинців в окружних та повітових судах Російської імперії) (Тарнавский, 1885) і Р. Мінцлова (який займався вивченням психологічних та соціальних причин скоєння злочину) (Минцлов, 1881).

Щодо зарубіжної історіографії по каторжним тюрмам другої половини XIX – початку XX ст., то можна виділити праці Дж. Кеннана, який оцінював становище каторги в Російській імперії як украй тяжке. Він звинувачував російський уряд у навмисній жорстокості щодо політичних арештантів (Кеннан, 1870). Завдяки такій позиції Дж. Кеннана, дослідження автора високо цінувалися в радянській історіографії.

Загалом, практично у всіх роботах імперського періоду з проблем застосування каторжних робіт як виду покарання вирішувалося питання про їх необхідність та важливість їх реформування або ж скасування. Вирішення цього питання виходило з відповідності (або невідповідності) цього виду покарання європейським тюремним системам та новим умовам життя суспільства та держави (лібералізація відносин, нерентабельність примусової праці та розвиток вільнонайманої праці).

Зі становленням радянської влади почався новий виток у дослідження даної проблематики. Відтепер, на першому етапі вивчення історії системи каторжних тюрем активними продовжувачами стали колишні політв'язні, тому серед робіт, що вийшли у 20-30-ті роки, переважали мемуари. Ті, що залишилися живими, поспішали залишити свідчення про свою героїчну молодість і продемонструвати свої заслуги. У трактуванні поведінки не обійшлося без перебільшення сили опору з боку ув'язнених тюремним режимом. Автори концентрували увагу читачів на фактах жорстокого ставлення адміністрації до політв'язнів, а поведінка ув'язнених у в'язницях характеризували як верх самовідданості. Серед спогадів колишніх арештантів які торкалися безпосередньо системі каторжних тюрем України можна виділити мемуари М. Сажина та Шейніса. Зокрема, М. Сажин (який писав під псевдонімом Арман Рос) залишив нам спогади про своє перебування у Новобрислівському центрі Харківської губернії протягом 1878-1880 рр. Зокрема, автор мемуарів надав опис камер в яких утримувалися в'язні, детально розповів про розпорядок дня арештантів (Сажин, 1925). Інший колишній арештант Шейніс у своїх споминах досить детально описав своє перебування у Миколаївській каторжній тюрмі (Шейніс, 1925).

Досить цікавою у даному контексті є робота колишнього каторжанина І Вороніцина, у якій він описував тюремний шлях свого товариша Б. Жаданівського – учасника революції 1905-1907 рр. та збройної боротьби з німецькими частинами 1918 р. в Криму. У вересні 1906 р. військово-окружний суд засудив його до розстрілу, згодом заміненого безстроковою каторгою. З кінця 1913 р. Б. Жаданівський відбував своє покарання у Херсонській каторжній тюрмі (Вороницын, 1926: 3).

З середини 30-х років до середини 50-х рр. каторжна система вивчалася слабо. Тема була непопулярною через сталінські репресії та у зв'язку з переоцінкою всього революційного руху країни. Тільки з середини 50-х рр. та на початку 60-х рр. з'являються капільні праці Н. Гернета з історії царських в'язниць де окремі розділи присячені і функціонуванню каторжних тюрем. П'ятитомна праця М. Гернета – це найповніше дослідження царської в'язниці, яке коли-небудь виходило з-під пера імперських і радянських науковців. М. Гернет працював над дослідженням історії царської в'язниці протягом кількох десятиліть. Він зібрав, систематизував і узагальнив величезний фактичний матеріал. До теми нашого дослідження більше всього підходить третій том в якому описується заснування і функціонування

Новобілгорського та Новоборисоглібського каторжних централів Харківської губернії (Гернет, 1961: 293-303).

У 1970-80-х роках і на початку 90-х роках вийшла низка тематичних збірників з конкретно-історичними, історіографічними та джерельними дослідженнями з проблем каторги. Зокрема можна виділити праці А. Марголіса (Марголіс, 1995) та З. Мошкіної (Мошкина, 1998).

Таким чином, можна констатувати що переважна частина радянської історіографії стосовно даної теми саме мемуарного спрямування і лише з середини 50-х рр. і по 90-ті рр. з'являються праці науковців присвяченій системі каторжних тюрем.

Зі встановленням Незалежності України в 1991 р. українські науковці не поспішали досліджувати проблему функціонування каторжних тюрем на території України. Зазначена тема майже не досліджена в українській історіографії і на сьогоднішній день. Першими хто звернув увагу на історію каторжних тюрем України були краєзнавці. Серед праць які торкалися теми нашого дослідження можна виділити публіцистичні праці С. Гаврилова й Ю. Любарова (Гаврилов, Любаров, 2009) та Н. Хрислової (Хримова, 2020) у яких розглянуто тему функціонування Миколаївської каторжної тюрми.

Лише нещодавно почали з'являтися наукові праці які стосуються зазначеної проблематики. Серед них можна відити праці П. Токаленка (Токаленко, 2015), В. Щукіна (Щукин, 2021), Л. Левченко (Левченко, 2019), І. Міронової (Міронова, 2021), Л. Біліченко (Біліченко, 2021, 2022).

Зокрема, П. Токаленко дослідив проблематику системи виконання покарань у Російській імперії відносно політичних арештантів під час і після Першої російської революції. Описав репресивну модель тюремного ув'язнення на початку ХХ ст. на Півдні України та приділив увагу спробам втеч політичних арештантів із в'язниць та жаргонному тюремному спілкуванню (Токаленко, 2015: 32-37).

У 2019 р. вийшла друком стаття Л. Левченко про Миколаївський піклувальний про тюрми комітет, де на основі архівних джерел розкривається і діяльність миколаївської каторжної тюрми № 2. Наукова розвідка містить дуже цінну інформацію про побут ув'язнених та їх роботу в тюремних майстернях (Левченко, 2019: 44-58).

Досить цінної у контексті нашого дослідження є наукова розвідка І. Міронової, у якій розглянуто основні положення реформи скасування тілесних покарань 1863 р. та її реалізацію у каторжних тюрмах Харківської губернії. У статті зазначено, що приводом до запровадження цієї реформи стали

гуманізація поглядів суспільства та ліберальні реформи Олександра II. Звернено увагу на те, що на початковому етапі реформою було збережено основні види тілесних покарань для каторжан і засланих до Сибіру. Також у праці висвітлено умови перебування та систему тілесних і моральних покарань політичних каторжан у Новоборисоглібському та Новобілгородському політичних централах. Розглянуто основні види та терміни каторги, проаналізовано головні закони та законодавчі акти щодо її реорганізації, заснування каторжних тюрем та еволюцію системи покарання упродовж другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (Міронова, 2021: 69).

У праці Л. Біліченко, присвяченій Миколаївській каторжній тюрмі, було встановлено, що серед в'язнів тюрми зустрічалися й відомі революціонери та герої громадянської війни: Григорій Котовський, Михайло Фрунзе, Афанасій Матюшенко. У статті також досліджено побут ув'язнених і виявлено, що на території тюрми функціонувала школа, храм і бібліотека. Діяли майстерні, зокрема: столярна, кравецька, взуттєва, слюсарна, палітурна та миловарна, обладнані всіма необхідними верстатами (Біліченко, 2021а: 50). У іншій праці Л. Біліченко досліджено реформування системи каторжних тюрем в Російській імперії в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Зокрем, Автором було встановлено, що виникнення каторжних тюрем на території України пов'язано з пенітенціарною реформою імператора Олександра II 1869 р., у результаті якої в Харківській губернії було створено Новоборисоглібський та Новобілгородський каторжні центри. На думку Л. Біліченко, основною причиною відкриття каторжних тюрем в Україні стало зростання революційного руху і збільшення кількості засуджених осіб до каторжних робіт за революційну пропаганду. У результаті пенітенціарної реформи 1906–1907 рр. на території України було відкрито Харківську, Херсонську та Миколаївську каторжні тюрми (Біліченко, 2021б: 95).

Щодо сучасної зарубіжної історіографії, то вона представлена працями російських авторів. Однак, варто зауважити, що праці російських науковців здебільшого присвячені висвітленню каторжної системи на російських землях. Серед наукових розвідок присвячених безпосередньо каторжній системі України потрібно виділити праці В. Латишева (Латышев, 2002) та Д. Лівенцева (Ливенцев, 2013) у яких досліджується Одеський морський порт, Одеський тюремний замок (з 1879 р. по 1894 р.) та Одеський градоначальницький централ (з 1894 р. по 1906 р.) як основні

пункти каторжної пересилки по всій Російській імперії. Саме з них ув'язнених етапували на відбуття свого покарання на о. Сахалін.

Висновки. Таким чином, історіографія дослідження системи каторжних тюрем України пройшла у своєму розвитку, в основному, ті ж етапи, що й уся вітчизняна історична наука у цілому. Можна виокремити три етапи розвитку історіографії зазначеної проблематики: імперський, радянський та сучасний. Імперський етап охоплює початок 1870-х рр. і триває до 1917 р. та характеризується здебільшого працями чиновників та професійних юристів з проблем каторги. Загалом, практично у всіх роботах імперського періоду з проблем застосування каторжних робіт як виду покарання вирішувалося питання про їх необхідність та важливість їх реформування або ж скасування. Вирішення цього питання виходило з відповідності (або невідповідності) цього виду покарання європейським тюремним системам та новим умовам життя суспільства та держави

(лібералізація відносин, нерентабельність примусової праці та розвиток вільнонайманої праці). Радянський етап розвитку історіографії триває з початку 1920-х рр. до 1991 р. як цілісний у своїй основі, що базується на єдиній методології марксизму-ленінізму. Переважна частина радянської історіографії стосовно даної теми саме мемуарного спрямування і лише з середини 50-х рр. і по 80-ті рр. з'являються праці науковців присвячені системі каторжних тюрем. Розпад Радянського Союзу ознаменував початок нового періоду в розвитку вітчизняної історії. У зв'язку з цим, цілком обґрунтовано можна виділити новий (сучасний) етап у рамках уже як вітчизняної, так і зарубіжної історіографії, хронологічні рамки якого починаються з 1991 року. Сучасний етап в історіографії характеризується відходженням від ідеологічної спрямованості і об'яктивним переосмисленням історії каторжних тюрем із залученням раніше неопублікованих архівних джерел та періодики того часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анучин Е. Материалы для уголовной статистики России. Исследование о проценте сосланных в Сибирь. Тобольск: Тобольский губернский статистический комитет, 1866. 233 с.
2. Біліченко Л. Історія Миколаївської каторжної тюрми (1907-1920 рр.). *Старожитності Лукомор'я*. 2021. № 3. С. 50-59.
3. Біліченко Л. Каторжні тюрми України у контексті реформування пенітенціарної системи Російської імперії (друга половина XIX–початок XX ст.). *Емінак*. 2021. 2 (34). С. 95-104.
4. Біліченко Л. Харківська пересильна в'язниця як пункт для тимчасового утримання каторжних та пересильних арештантів (друга половина XIX–початок XX ст.). *Proceedings of VII International Scientific and Practical Conference Kharkiv*: Харків, 2022. С. 1339-1346.
5. Бродовский В. Каторжная тюрьма. Херсон: Типо-литография наследников О. Д. Ходушиной, 1912. 47 с.
6. Войтинский В. Вне жизни. Очерки тюрьмы и каторги. Санкт-Петербург: Санкт-петербургское издательство, 1914. 255 с.
7. Вороницын И. История одного каторжанина. Москва; Ленинград: Государственное издательство, 1926. 231 с.
8. Гаврилов С., Любаров Ю. Николаев – 220 лет: очерки истории жизни города и горожан. Николаев, 2009. 208 с.
9. Гартевельд В. Каторга и бродяги Сибири. Москва: Дело, 1912. 192 с.
10. Гернет М. История царской тюрьмы. В пяти томах. Т. 3. 1870–1900. Москва: Госуд. изд-во юрид. лит-ры, 1961. 431 с.
11. Исаев М. Предстоящее преобразование каторги. *Право*. 1911. № 6. С.321-332
12. Латышев В. Через Сахалинчик на Сахалин. *Вестник Сахалинского музея*. 2002. № 9. С. 195-198.
13. Левченко Л. Миколаївський піклувальний про тюрми комітет як орган управління тюремним господарством та опіки над в'язнями. *Вісник Пенітенціарної асоціації України*. 2019. № 3. С. 44-58.
14. Ливенцев Д. Одесский порт Российской империи как главный пункт каторжной пересылки. *Журнал Березиня*. 777. *Сова*. 2013. № 2(16). С. 27-32.
15. Максимов С. Каторга империи. Москва: Эксмо-Пресс, 2002. 480 с.
16. Максимов С. Ссылные и тюрьмы. Санкт-Петербург: тип. Мор. м-ва, 1862. 359 с.
17. Малинин Ф. Забытый проект каторжных работ в России. *Тюремный вестник*. 1906. № 2. С.136-151.
18. Минцлов Р. Особенности класса преступников. *Юридический вестник*. 1881. № 10. С.216-246.
19. Марголис А. Тюрьма и ссылка в императорской России. Москва: Латерна-Вита, 1995. 207 с.
20. Міронова І. Реалізація реформи скасування тілесних покарань у каторжних тюрмах Харківської губернії (друга половина XIX – початок XX ст.). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2021. Том 32 (71) № 4. С. 69-76.
21. Мошкина З. Нерчинская политическая каторга. Вторая половина XIX в. Чита: изд-во ЗабГПУ, 1998. 112 с.
22. Пургин Я. В царстве каторги. *Сибирские вопросы*. 1912. № 5-6. С.28-35.
23. Сажин М. (Арман Росс), Воспоминания, 1860–1880 гг. Москва: Изд. О-ва Политкаторжан и Ссылнопоселенцев, 1925. 143 с.
24. Тарновский Е. Данные русской уголовной статистики. *Юридический вестник*. 1885. № 1. С. 83-93.
25. Токаленко П. Реакційна політика царизму на півдні України у роки Першої російської революції 1905-1910 років: статистичний вимір. *Емінак*. 2015. № 4. С. 32-37.
26. Фойницкий И. Русская карательная система. Санкт-Петербург: тип. В. Безобразова и К°, 1874. 48 с.
27. Христова Н. Тюремный маршрут: гауптвахта, острог, «бухтеевка», каторжная тюрьма. *Вечерний Николаев*. 2020. № 46. С. 6-7.
28. Шейнис. Каторга в Николаеве. *По тюрьмам. Сборник воспоминаний*. Москва: Мосполиграф, 1925. С. 167-172.
29. Щукин В. Общественная благотворительность и попечительство в пенитенциарных учреждениях Российской империи. *Наукові праці Національного університету «Одеська юридична академія»*. 2021. Т. 11. С. 456-463.

30. Kennan G. Tent life in Siberia, and adventures among the Koraks and other tribes in Kamtchatka and Northern Asia. H.Y: G.P. Putnam & sons; L., S/ Low? Son & Marston, 1870. 425 p.

REFERENCES

1. Anuchin E. Materialy dlya ugolovnoy statistiki Rossii. Issledovanie o protsente soslannykh v Sibir [Materials for criminal statistics in Russia. Study on the percentage of those exiled to Siberia]. Tobolsk: Tobolskiy gubernskiy statisticheskiy komitet, 1866, 233 p. [in Russian].
2. Bilichenko L. Istoriia Mykolaivskoi katorzhnoi tiurmy (1907-1920 rr.) [History of the Nikolaev convict prison (1907-1920)]. Starozhytnosti Lukomoria, 2021, Nr 3, pp. 50-59. [in Ukrainian].
3. Bilichenko L. Katorzhni tiurmy Ukrainy u konteksti reformuvannia penitentsiarnoi systemy Rosiiskoi imperii (druga polovyna XIX–pochatok XX st.) [Forced prisons in Ukraine in the context of reforming the penitentiary system of the Russian Empire (second half of the XIX–beginning of the XX century)]. Eminak, 2021, 2 (34), pp. 95-104. [in Ukrainian].
4. Bilichenko L. Kharkivska peresylna v'iaznytsia yak punkt dlia tymchasovoho utrymanna katorzhnykh ta peresylnykh areshtantiv (druga polovyna XIX–pochatok XX st.) [Kharkiv Transit Prison as a temporary detention facility for convicts and deportees (second half of the 19th and early 20th centuries)]. Proceedings of VII International Scientific and Practical Conference Kharkiv: Kharkiv, 2022. pp. 1339-1346. [in Ukrainian].
5. Brodovskiy V. Katorzhnaya tyurma [Hard labor prison]. Herson: Tipo-litografiya naslednikov O. D. Hodushinoy, 1912, 47 p. [in Russian].
6. Voytinskiy B. Vne zhizni. Ocherki tyurmy i katorga [Beyond life. Essays on prison and penal servitude]. Sankt-Peterburg: Sankt-peterburgskoe izdatelstvo, 1914, 255 p. [in Russian].
7. Voronitsyn I. Istoriya odnogo katorzhanina [The story of one convict]. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe izdatelstvo, 1926, 231 p. [in Russian].
8. Gavrilov S., Lyubarov Yu. Nikolaev – 220 let: ocherki istorii zhizni goroda i gorozhan [Nikolaev – 220 years: essays on the history of the life of the city and citizens]. Nikolaev, 2009, 208 p. [in Russian].
9. Garteveld V. Katorga i brodyagi Sibiri [Hard labor and vagrants of Siberia]. Moskva: Delo, 1912, 192 p. [in Russian].
10. Gernet M. Istoriya tsarskoy tyurmy [The history of the royal prison]. V pyati tomah. T. 3. 1870–1900. Moskva: Gosud. izd-vo yurid. lit-ryi, 1961, 431 p. [in Russian].
11. Isaev M. Predstoyashee preobrazovanie katorga [The upcoming transformation of hard labor]. Pravo, 1911, Nr 6. pp. 321-332 [in Russian].
12. Lатышев V. Cherez Sahalin na Sahalin [Through Sakhalin to Sakhalin]. Vestnik Sahalinskogo muzeya. 2002. Nr 9, pp. 195-198. [in Russian].
13. Levchenko L. Mykolaivskiy pikluvalnyi pro tiurmy komitet yak orhan upravlinnia tiuremnym hospodarstvom ta opiky nad viazniamy [Mykolayiv Prison Trusteeship Committee as a Prison Management and Guardianship Authority]. Visnyk Penitentsiarnoi asotsiatsii Ukrainy, 2019, Nr 3. pp. 44-58. [in Ukrainian].
14. Liventsev D. Odesskiy port Rossiyskoy imperii kak glavniy punkt katorzhnoy peresyilki [Odessa port of the Russian Empire as the main point of hard labor]. Zhurnal Bereginia. 777.Sova, 2013, Nr 2(16). pp. 27-32. [in Russian].
15. Maksimov S. Katorga imperii [Empire hard labor]. Moskva: Eksmo-Press, 2002, 480 p. [in Russian].
16. Maksimov S. Ssyilnye i tyurmy [Exiles and prisons]. Sankt-Peterburg: tip. Mor. m-va, 1862, 359 p. [in Russian].
17. Malinin F. Zabytyiy proekt katorzhnykh rabot v Rossii [Forgotten hard labor project in Russia]. Tyuremnyy vestnik. 1906, Nr 2, pp. 136-151. [in Russian].
18. Mintslov R. Osobennosti klassa prestupnikov [Features of the class of criminals]. Yuridicheskiy vestnik, 1881, Nr 10. pp. 216-246. [in Russian].
19. Margolis A. Tyurma i ssylka v imperatorskoy Rossii [Prison and exile in imperial Russia]. Moskva: Laterna-Vita, 1995, 207 p. [in Russian].
20. Mironova I. Realizatsiia reformy skasuvannia tilesnykh pokaran u katorzhnykh tiurmakh Kharkivskoi gubernii (druga polovyna XIX – pochatok XX st.) [Implementation of the reform of the abolition of corporal punishment in penal prisons of Kharkiv province (second half of the XIX – early XX centuries)]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho, 2021, Tom 32 (71), Nr 4, pp. 69-76. [in Ukrainian].
21. Moshkina Z. Nerchinskaya politicheskaya katorga [Nerchinsk political penal servitude. Second half of the 19th century]. Vtoraya polovina XIX v. Chita: izd-vo ZabGPU, 1998, 112 p. [in Russian].
22. Purgin Ya. Vtsarstve katorga [In the realm of hard labor]. Sibirskie voprosy, 1912, Nr 5-6. pp. 28-35. [in Russian].
23. Sazhin M. (Arman Ross), Vospominaniya, 1860– 1880 gg. [Memoirs, 1860-1880] Moskva: Izd. O-va Politkatorzhan i Ssylnoposelentsev, 1925, 143 p. [in Russian].
24. Tarnovskiy E. Dannie russkoy ugolovnoy statistiki [Data of Russian criminal statistics]. Yuridicheskiy vestnik. 1885, Nr I, pp. 83-93. [in Russian].
25. Tokalenko P. Reaktsiina polityka tsaryzmu na pivdni Ukrainy u roky Pershoi rosiiskoi revoliutsii 1905-1910 rokiv: statystychnyi vymir [Reactionary policy of tsarism in the south of Ukraine during the First Russian Revolution of 1905-1910: a statistical dimension] Eminak, 2015, Nr 4, pp. 32-37. [in Ukrainian].
26. Foynitskiy I. Russkaya karatel'naya Sistema [Russian punitive system]. Sankt-Peterburg: tip. V. Bezobrazova i K^o, 1874, 48 p. [in Russian].
27. Hristova N. Tyuremnyy marshrut: gaupvahta, ostrog, «buhteevka», katorzhnaya tyurma [Prison route: guardhouse, jail, "buhteevka", hard labor prison]. Vecherniy Nikolaev, 2020, Nr 46, pp. 6-7. [in Russian].
28. Sheynis. Katorga v Nikolaeve. Po tyurмам. Sbornik vospominaniy [Hard labor in Nikolaev]. Moskva: Mospoligraf, 1925, pp. 167-172. [in Russian].
29. Schukin V. Obschestvennaya blagotvoritelnost i popechitelstvo v penitentsiarnykh uchrezhdeniyakh Rossiyskoy imperii [Public charity and guardianship in penitentiary institutions of the Russian Empire]. NaukovI pratsI NatsIonalnogo unIversitetu «Odeska yuridichna akademIya». 2021, T. 11, S. 456-463. [in Russian].
30. Kennan G. Tent life in Siberia, and adventures among the Koraks and other tribes in Kamtchatka and Northern Asia. H.Y: G.P. Putnam & sons; L., S/ Low? Son & Marston, 1870. 425 p.

УДК 323. 172 (477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-3>

Микола ГЕТЬМАНЧУК,

orcid.org/0000-002-2627-8161

доктор історичних наук,

професор кафедри політології та міжнародних відносин

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) hetmanchukm@ukr.net

Галина ЛУЦИШИН,

orcid.org/0000-0002-8434-071X

доктор політичних наук,

завідувач кафедри політології та міжнародних відносин

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) halyna.i.lutsyshyn@lpnu.ua

СТАВЛЕННЯ ПОЛІТИЧНОЇ ЕЛІТИ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ ДО НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ НА ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКИХ МІЖДЕРЖАВНИХ ВІДНОСИН (1991 – 2000 рр.)

У статті досліджуються особливості відображення в російській політичній думці процесу відокремлення та Акту проголошення незалежності Української держави після розпаду Радянського Союзу в 1991 р. На основі джерел та наукової літератури висвітлюється проблема ставлення російських політичних еліт до незалежності України та їх політика щодо становлення російсько-українських міждержавних відносин у першому десятиріччі ХХ століття. Показано ключові підходи до розуміння концептуальних основ реалізації політики російської політичної еліти щодо України досліджуваного періоду. Стверджується, що на початковому етапі становлення українсько-російських відносин вона характеризувалася як кризова, наповнена суперечностями, конфліктами та демаршами російської сторони, які стосувалися основних сфер співробітництва – політичної, соціально-економічної, гуманітарної. Здійснюючи жорстку імперську політику щодо України, тогочасна російська політична еліта активно використовувала важелі політико-дипломатичного, енергетичного та інформаційного тиску, проросійські настрої серед значної частини української владної еліти і суспільства. Дослідження проблеми засвідчило, що ключовою метою кремлівської владної еліти на цьому етапі став тиск на зовнішньополітичний курс незалежної Української держави, намагання закріпити проросійську складову у її внутрішній політиці, повністю підпорядкувати та втримати Україну у сфері впливу інтересів Російської Федерації. Показано, що російські владні еліти намагалися реалізувати політику розчленування України на окремі регіони та фактично заперечували українську національну ідентичність. Проаналізовано форми заперечення української національної ідентичності з боку РФ: 1) пропаганду штучності українства, яке рано чи пізно повинно зникнути; 2) заперечення історичної пам'яті про державотворчі зусилля та національно-визвольну боротьбу українського народу періоду ХVІІ – ХХ століть; 3) право українців на власну Православну церкву. Зроблено загальний висновок про причини, які впливали на вороже ставлення тогочасної політичної еліти РФ до незалежності України в умовах формування українсько-російських міждержавних відносин.

Ключові слова: Російська Федерація, Україна, російська політична еліта, українсько-російські відносини, євразійський фактор.

Mykola HETMANCHUK,

orcid.org/0000-002-2627-8161

Doctor of Historical Sciences, Professor;

Professor at the Department of Political Science and International Relations

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) hetmanchukm@ukr.net

Halyna LUTSYSHYN,

orcid.org/0000-0002-8434-071X

Doctor of Political Sciences, Professor;

Head of Department of Political Science and International Relations

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) halyna.i.lutsyshyn@lpnu.ua

THE ATTITUDE OF THE POLITICAL ELITE OF THE RUSSIAN FEDERATION TO THE INDEPENDENCE OF UKRAINE AT THE STAGE OF FORMATION OF UKRAINIAN-RUSSIAN INTERSTATE RELATIONS (1991 – 2000)

The article examines the peculiarities of the reflection in political thought of the process of separation and the Act of Independence of the Ukrainian state after the collapse of the Soviet Union in 1991. On the basis of sources and scientific

literature the problem of attitude of Russian political elites to the existence of independent Ukraine and their policy on the formation Ukrainian – Russian interstate relations in first decade of the twentieth century is studied. The key approaches to understanding the conceptual foundations of the policy of the Russian political elite towards Ukraine in the period of study are shown. It is claimed that at the initial stage of formation of Ukrainian – Russian relations the politics was characterized as a crisis, full of contradictions, conflict and demarches of the Russian side, which concerned the main areas of cooperation – political, socio – economic, humanitarian. Keeping tough imperial policy toward Ukraine, the Russian political elite used levers of political, diplomatic, energy, and informational pressure, and pro – Russian course among Ukraine’s ruling elite and society. The study of the problem showed that the key goal of the Kremlin’s ruling elite at this period was to put pressure on the Ukrainian state, efforts to consolidate the pro – Russian component in its domestic policy, fully subordinate and retain Ukraine in the sphere of influence of the Russian Federation. It is shown that the Russian ruling elites tried to implement the policy of dividing Ukraine into separate regions and in fact denied the Ukrainian national identity. Forms of denial of Ukrainian national identity by the Russian Federation are analyzed: 1) propaganda of the artificiality of Ukrainian, which sooner or later must disappear; 2) denial of the historical memory of state – building efforts and the national liberation struggle of the Ukrainian people of the seventeenth – twentieth centuries; 3) the right of Ukrainians their own Orthodox Church. A general conclusion is made about the reasons that influenced the political elite of the Russian Federation to the independence of Ukraine in the conditions of formation of Ukrainian – Russian interstate relations.

Key words: Russian Federation, Ukraine, Russian political elite, Ukrainian – Russian relations, Eurasian factor.

Постановка проблеми. Проголошення 24 серпня 1991 р. незалежності Української держави з – поміж інших країн пострадянського простору стало однією з найвідчутніших подій сучасності, важливим політико – філософським явищем. Поява незалежної України, зазначає відомий американський політолог З. Бжезінський, стала геополітичною невдачею для російської держави, яка зберігаючи контроль над Україною, могла б стати лідером упевненої в своїх силах євразійської імперії (Бжезінський, 2000: 92). В нових умовах для Російської Федерації, яка могла б стати фактором миру та стабілізації в Україні залишалися дві можливості – або перетворитися у національну державу, або спробувати організувати внутрішній опір в Україні, щоб повернути українські землі вже в новому статусі. Російська політична еліта не змирилася зі статусом України як держави, що відстоювала свій суверенітет. Для неї незалежність України стала лише епізодом з майже тисячолітнього протистояння двох народів, а неоголошену війну на знищення України, яку вели московські царі, російські імператори, більшовицькі уряди радянської Росії продовжили президенти Російської Федерації Б. Єльцин та В. Путін. У цьому контексті дослідження проблеми є безумовно актуальним, оскільки ретельне вивчення причин постійних зазіхань російської правлячої еліти на незалежну Українську державу допомагає краще зрозуміти зміст і характер як російсько – української гібридної війни 2014 р., так і масштабної війни проти України 2022 р.

Аналіз досліджень. Важливі аспекти досліджуваної проблеми висвітлюються у працях вітчизняних дослідників В. Горбуліна, Я. Грицака, Є. Магди, М. Дорошка, С. Кульчицького, В. Головка, Ю. Фігурного, Я. Потапенка, Л. Якубової та ін. Основна увага вчених зосереджується на дослідженні нової російської політичної еліти, яка зароджувалася у надрах старої радянської адміні-

стративно – управлінської еліти з її наступністю в структурі, способах управління, стратегії та тактиці дій щодо боротьби з українською незалежністю. Однак наукові праці вказаних дослідників не містять у повній мірі систематизованого та комплексно аналізу ставлення російської політичної еліти до незалежності Української держави під час становлення українсько – російських міждержавних відносин.

Мета статті – проаналізувати особливості сприйняття російською політичною елітою незалежності України після розпаду Радянського Союзу в умовах становлення українсько – російських міждержавних відносин 1991 – 2000 років.

Виклад основного матеріалу. Для російської правлячої еліти результати Всеукраїнського референдуму 1 грудня 1991 р., на якому понад 90% його учасників підтримали Акт проголошення незалежності України (Донбас – 80%, Крим – 54%, Одеська область – 85%), виявилися несподіваними. Спочатку, значна частина російського політикуму, болісно сприймаючи відокремлення України, свою ворожість до української незалежності демонструвала тільки тому, щоб піднести свій рейтинг. У заявах російських політиків почав ставитися під сумнів суверенітет України над Кримом та Одеською областю. Надзвичайно гостра реакція української сторони змусила російського президента Б. Єльцина вже 5 грудня 1991 р. зробити заяву про визнання незалежності України і бажання підписати новий міждержавний договір (Єльцин, 2008: 16). Міністр закордонних справ України А.М. Зленко (1991 – 1994 рр.), оцінюючи тодішні українсько – російські відносини відзначає, що антиукраїнська риторика, яка почала часто лунати від російських політиків на перших порах незалежності, являла собою насамперед «українську карту»: 1) заяви про територіальні претензії до України міністр закордонних справ РФ А. Козирев почав висловлювати вже у жовтні 1991 р.;

2) 23 січня 1992 р. Верховна Рада РФ запропонувала Верховній Раді України розглянути питання про конституційність акту 1954 р. про Крим, що суперечило Гельсінському Заключному акту; 3) створювалося враження, що уявлення російської сторони щодо утвореної Співдружності Незалежних Держав (СНД) майже не відрізняється від колишньої радянської моделі відносин (спільні кордони, спільна валюта, спільний внутрішній економічний простір тощо) (Зленко, 2003: 382).

Перший президент незалежної України Л.М. Кравчук відзначав, що під час зустрічей на численних заходах під егідою СНД російський президент Б.М. Єльцин поведився як повновладний господар. Він розраховував на подальше домінування Москви на одній шостій земної кулі і навіть думки не припускав про бодай формальну рівність країн, що входили до складу СНД. На всіх заходах СНД Б.М. Єльцин завжди прагнув домінувати і впливати, вважаючи нове утворення універсальним важелем, за допомогою якого він контролюватиме інші республіки (Кравчук, 2002:121). Російська політична еліта розглядала СНД як перспективну організацію, вбачаючи в ній лише перехідну форму до майбутньої повної інтеграції, тобто реанімації нової Російської імперії. Пропонувалася навіть «каскадна модель», яка передбачала поетапну, різноаспектну й різнорівневу інтеграцію, виходячи з підготовленості до неї різних країн СНД. Стверджувалося, що до цього готові насамперед Україна і Білорусь. Доцільність інтеграції України в євразійський простір московські політики обґрунтовували економічними чинниками (Арбатов, 1998: 30). Відмінності щодо поглинення України в російському суспільстві та в середовищі політичної еліти виникали лише в тактичних питаннях: 1) праві політичні сили виступали за активну експансію і перетворення України в губернію відродженої Російської імперії; 2) ліві – пропонували приєднати Україну і відновити СРСР. Такі позиції були характерними практично для всіх ідейно – політичних течій тодішньої РФ (Колосов, 2002: 164).

У період так званого «параду суверенітетів» радянських республік УРСР та РСФСР за часів СРСР уклали Договір про дружбу і співробітництво (19 листопада 1990 р.), де визнали суверенітет одна одній і заявили про бажання стати добрими сусідами. Згодом це було підтверджено у Договорі про дружбу, співробітництво і партнерство (31 травня 1997 р.). Розпад СРСР і фактична, а не формальна незалежність України стали серйозним випробуванням на щирість та серйозність цих намірів російської сторони. Для тодішньої

РФ, яка могла б стати фактором спокою та стабілізації в Україні залишалися дві можливості: 1) реформуватися у демократичну національну державу; 2) спробувати організувати внутрішній опір в Україні, щоб повернути собі українські землі, але вже в новому статусі. Уряд РФ кваліфікував російсько – українські відносини як «стратегічне партнерство», але вперто не хотів визначити його рівень та основні структурні елементи. Російська сторона вже 26 серпня 1991 р. зробила заяву про те, що вона залишає за собою право порушувати питання про перегляд кордонів республік колишнього СРСР (крім Прибалтики), які проголосили незалежність (Дорошко, 2018: 79).

Це засвідчувало очевидний факт, російська політична еліта не бажала миритися зі статусом України як незалежної держави, яка за законом «Про правонаступництво України» від 12 вересня 1991 р. відмежовувала свою територію від РФ і встановила з нею державний кордон (Головатий, Антонюк, 2005: 10). Перший віце – президент РФ О.В. Руцької (1991 – 1993 рр.), реагуючи на встановлення Україною кордону, 30 січня 1992 р. заявив, що історична свідомість росіян не дозволить нікому провести механічне суміщення кордонів Росії і РФ і відмовитися від того, що становить славні сторінки російської історії. Він також наголосив, що не дозволить лідерам «націонал – кар’єризму» зробити Росію жебраком в межах СНД і увігнати її в кордони ХІІ століття (Дорошко, 2018: 81). Мета подібних заяв не викликала сумнівів у тому, що РФ не буде висувати територіальних претензій до України при одній умові, якщо остання буде слухняно виконувати вказівки Москви і залишиться в орбіті російської політики. Ставало дедалі очевиднішим, зазначали у цей час вітчизняні дослідники, що навіть протилежні політичні течії Росії – від комуністів до демократів, від лібералів до відвертих фашистів, від «західників» до монархістів – мають одну спільну інтелектуально – політичну складову – імперський комплекс. Не варто розраховувати на те, констатували вони, що російська демократія чи російський лібералізм поширюватиметься на політику РФ у відносинах з Україною (Лосєв, 1998: 22).

Події засвідчували, що російська політична еліта, як і суспільство в цілому продовжували вважати РФ врятованим «ядром» Радянського Союзу і шкодували за втраченою імперією, не усвідомлюючи того, наскільки небезпечними для російського народу є спроби придушення національної енергії українців. У політичних доктринах московських царів та імператорів, комуністичних

вождів чи сучасних російських президентів можна виявити подібні ознаки, джерелом яких є російська імперська ідея «Москва – третій Рим», що видозмінювалася і трансформувалася під впливом історичних умов (Кучма, 2005: 26). Коли ідеали православ'я, самодержавства та слов'янофільства втратили свою привабливість та перестали відігравати функцію консолідації російського суспільства, вони були замінені на комуністичні ідеї та ідеали, які стали обґрунтуванням російської національної ідеї – «Москва – Третій Інтернаціонал». Не випадково російський філософ М. Бердяєв називав більшовизм третьою стадією розвитку Російської імперії. Він підкреслював, що Третій Інтернаціонал є не Інтернаціоналом, а російською національною ідеєю, трансформацією російського месіанізму (Бердяєв, 1990:125). Саме російські більшовики піднесли російську експансію на якісно вищий рівень, перетворили СРСР у другу наддержаву світу. Слід зазначити, що у міжвоєнний період представники російської еміграції М. Трубецької, П. Савицький та ін. започаткували нову месіанську ідейно – політичну течію – євразійство, яка використовуючи методологію геополітики, обґрунтовувала домінуючу роль Росії на Євразійському континенті. Характерним було те, що вони прямо вказували на тісний ідеологічний взаємозв'язок між російським більшовизмом та ідеологією російського самодержавства (Головатий, Антонюк, 2005: 266). СРСР розглядався ними як модель євразійської «ідеальної держави», яка протиставлялася «фальшивій» західноєвропейській державі. За подібною логікою поневолені Росією народи не мали права на державне самовизначення, а світ мав бути зацікавленим у відновленні Російської імперії в кордонах СРСР.

Зарубіжні дослідники образно назвали це ідеологічним коктейлем, що об'єднував протилежності: царів і більшовиків, російське православ'я і слов'янсько – арійське неоязичництво, моральний консерватизм церкви і революційні проповіді О. Дугіна (щось на кшталт фашизму). Єдиною об'єднуючою силою для РФ, вказували вони, як і раніше в умовах тоталітарного СРСР, постає створений росіянами смертельний ворог на всі випадки життя: це Захід із його п'ятьма колонами, які звинувачують у всіх смертних гріхах (Аржаковський, 2015: 20). Можна констатувати, що на цьому етапі в РФ розпочався процес повної реабілітації тоталітарного радянського минулого, попри сталінські репресії та мільйони безневинно знищених людей. Вказані причини призвели до того, що російське суспільство було не в змозі простежити причинно – наслідковий зв'язок між

офіційною політикою Москви і зростаючою ворожістю міжнародного співтовариства. Єдиною причиною цієї ворожості росіяни вбачали у тому, що їхня країна оточена виключно ворогами.

Російська політична еліта усвідомлювала, що: 1) суверенізація союзних республік, особливо України, це лише перший крок подальшого розпаду імперії (СРСР); 2) наступним етапом стане розпад Російської Федерації за національним, а згодом і регіональним принципами. Представники російського політикуму не приховували основну «хворобу» Росії, виступаючи із заявами про те, що вона зумовлена втратою «споконвічних» російських територій. Офіційні російські політологи почали залякувати світову громадськість тим, що ця хвороба може перекинутися на інші держави, перетворивши Росію в імперських межах на гігантські «Балкани», невичерпне джерело воєнних конфліктів. За термінологією кремлівських політиків до цього може призвести «агресивний націоналізм». Домагаючись особливої ролі у світі, офіційна Москва практикувала подвійну мірку моралі: одну для себе, а іншу для сусідів. У Москві відкрито проголошувалося, що РФ має право законно претендувати на чужі для неї території Криму і Східної України. Прихильники такої подвійної моралі вказували, що вся територія колишнього СРСР є військово – стратегічним простором РФ і це потрібно довести до свідомості НАТО (Нарочницькая, 1993: 49). Однак зазначалося, що між Україною та РФ існують перешкоди щодо співпраці в оборонній сфері, оскільки для них відсутній спільний ворог. Тодішній етап міжнародних відносин унеможлилював застосування РФ військового насильства проти України після проголошення незалежності. Тому перемогла стратегія і тактика втягнення України в євразійський простір за допомогою політики економічної експансії, де особлива роль відводилася запровадженню на пострадянському просторі проекту Єдиного економічного простору, що став своєрідною формою відновлення та подальшого існування «великої» Росії (Ющенко, 2014:147). Щоб зберегти за собою панівну роль на пострадянському просторі, РФ почала запроваджувати радикальні ринкові реформи, насамперед, за рахунок лібералізації цін та підвищення їх до рівня світових. Це дало їй можливість за короткий термін здійснити різкий перерозподіл національного багатства України на свою користь. Російські демократичні сили, за винятком окремих представників – Ю. Афанасьєва, О. Бонер, В. Буковського, що були не причетні до владних структур, не опротестовували імперських претензій РФ до

України. Аналізуючи позицію тодішньої російської політичної еліти щодо незалежності України, висловленої в офіційних виданнях та напів-офіційних промовах мера Москви Ю. Лужкова, В. Жириновського, К. Затуліна, прес – секретаря президента РФ П. Вошанова та ін., З. Бжезінський зробив висновок: «Більша частина російської політичної еліти вважає Україну неправомірно утвореною державою, не лише незаконним, а й неприродним державним утворенням. Український націоналізм вважається штучним, таким, що не має під собою основи, і взагалі провінційним збоченням, що відриває Україну від великих російських традицій» (Бжезінський, 2000: 11). Соціологічні дослідження громадської думки в РФ свідчили, що російське населення виступає за створення єдиної держави, до складу якої б увійшли Росія і Україна, однак виступає за утворення цієї держави мирним шляхом, і за умови, що це не призведе до зниження життєвого рівня росіян. Лише 5,5 % респондентів у Росії погоджувалися беззастережно визнати незалежність України і відмовитися від претензій на Крим та Севастополь (Башкірова, 1999: 135). У цьому контексті другий президент України Л. Кучма відзначав, що погляди переважної більшості представників російської політичної еліти мало в чому відрізняються «від уявлень колишнього функціонера КПРС зі Старої площі»: «Цей погляд у сухому залишку зводиться до того, що Україна – історично невід’ємна частина Росії, яка відокремилася лише через якесь дивне непорозуміння або навіть чудацтво, що вона просто дитина, яка заблукала. Дитина скоро стомиться блукати по байраках і повернеться до мамки, щаслива, що все обійшлося. Росіяни... бачать в українцях таку собі сільську рідню – досить симпатичну, співучу (це відзначається неодмінно), зі своїми гастрономічними пристрастями, своєрідним гумором та кумедною сільською вимовою. Але саме рідню – тобто, з деякими припущеннями, знову ж таки тих самих росіян. Та ось ця славна рідня дала задурити собі голову якимось там «бандерівцям» (Кучма, 2003:11). Російські впливові політичні сили, які є прихильниками євразійства, вказує Л. Кучма, трактують самий факт існування незалежної України як оголошення РФ геополітичної війни, а тому намагаються за всяку ціну позбавити її функціональних ознак суверенітету. Проста інтеграція Москви з Києвом, на думку кремлівського керівництва, неможлива і не дасть стійкої геополітичної структури, навіть якщо це відбудеться всупереч об’єктивним перешкодам. Вони прагнуть включити РФ у процес перевлаштування

українського простору у відповідності до євразійської геополітичної моделі, яка передбачає домінування Москви над Євразією (Жданова, 2001: 6). Російські науковці за невеликим винятком не вважали Україну самостійним геополітичним утворенням, а свого роду «прикордонним регіоном» РФ. Національний суверенітет України, з їхньої точки зору, становить велику небезпеку для всієї Євразії і може легко спровокувати збройний конфлікт. Подальше існування унітарної України, проголошував російський політолог О. Дугін, є абсолютно неприйнятне: «Ця територія має бути поділена на декілька поясів, що відповідають гамі геополітичних та етнокультурних реальностей» (Дугін, 1999: 379). Українські дослідники відразу почали звертати увагу на очевидний факт, що поява книги О. Дугіна – не випадок, а певний синтез суспільної свідомості Росії. Підтримка Генштабу РФ і статус навчального посібника для вузів свідчило про те, що це видання не обмежується приватною ініціативою та особистими патріотичними поривами автора (Зінченко, 1998: 33).

Слід відзначити, що із проголошенням незалежності України російські науковці, за прямим завданням кремлівської еліти, розпочали активну кампанію критики українського націоналізму періоду національно – визвольних змагань у ХХ ст. як ірраціональної сили, яка своїм руйнівним характером призвела до чисельних людських жертв. Відштовхуючись від цього, вони почали обґрунтовувати потребу необхідності боротьби з українством і доказували штучність українського питання. Для Росії українське питання – небезпечний політичний феномен наших днів, проголошує Є. Морозов, і доводить, що українське питання це свого роду «диявольський гомункулус» із таємних лабораторій Бісмарка і Мольтке, Андраші і Гетцендорфа, що зажив власним життям на величезному просторі між Доном і Карпатами, і тепер можна скільки завгодно заперечувати його органічність та ідентичність, але як реальність сучасності, а не історії, його визначити необхідно, якщо РФ хоче проводити реальну політику. При цьому наголошувалося саме сучасності, оскільки історичних вимірів українського питання немає (Морозов, 2004: 9). Почала проповідуватися навіть теза про «насилницьку українізацію малоросійського народу».

У працях російських авторів особливо наголошувалося на тому, що формально український націоналізм перемиг лише завдяки підтримці зовнішніх сил: 1) Перша світова війна і більшовицька революція допомогли йому «заїхати» в історію; 2) Друга світова війна завершила

створення соборної України, включивши до її складу Галичину, Буковину, Закарпаття і Крим. Все це здійснювалося, підкреслює російський дослідник М. Ульянов, виключно «шляхом суспільного насильства та інтриг» (Морозов, 2004: 39). Російські політичні сили, починаючи із середини 90-х років, особливі надії покладали на майбутній розвал Української держави, який обумовлювався вищезгаданими причинами (В поісках..., 1997:69). Почали описуватися та широко пропагуватися сценарії дроблення України на чотири складові частини: 1) власне Україна (Малоросія) в кордонах, які в минулому були визначені Зборівським договором 1649 р.; 2) сучасна Галичина (Червона Русь) в межах кордонів до 1939 р.; 3) Закарпаття (Карпатська Русь) в межах кордонів 1945 р.; 4) південні і східні регіони України, включаючи Крим (Новоросія) (Морозов, 2004: 81).

Оскільки розвал України, на думку представників російської політичної еліти і науковців є очевидним, то їх почала турбувати лише одна проблема, що ж у цьому випадку робити з українськими землями.

Згідно описаного вище сценарію поділу України – Донбас і Крим повинні безумовно «увійти» до складу РФ, а територія «Новоросії» на правах федерації, і вся «Малоросія» на правах конфедерації. В цей же час відверто та неприховано зазначалося, що «Малоросія», як в часи Російської імперії, так і колишнього СРСР, повинна виконувати свою основну функцію – постачати в РФ капітали і робочу силу та забезпечувати російське населення сільськогосподарською продукцією. При цьому висловлювалася думка про те, що коли із ідеологічного простору РФ буде усунуто «українство», то існуючі проблеми з підпорядкуванням «новоросів і малоросів» зникнуть самі по собі. У російських політиків та політологів існували лише розбіжності щодо статусу Східної Галичини, яку було прийнято називати «гадючником» та експортером «українства» на східноукраїнські землі, а галичан «етнічними мутантами», «ворогами православного і слов'янського світу». Тільки їй РФ може «дозволити» бути незалежною в якості «задвірків Європи», однак при умові збереження російського контролю над транспортними магістралями постачання нафти і газу на Захід (Морозов, 2004: 83).

Після проголошення незалежності України російська правляча еліта розпочала наступ на заперечення національної ідентичності українців. Особлива увага зверталася на сприйняття українства як хвороби або девіації російського національного розвитку, а незалежність України ква-

ліфікували лише як епізод «антиросійського руху сепаратистів» (Родин, 2010: 28). Слід відзначити й те, що тогочасна українська правляча верхівка України на чолі з президентами Л. Кравчуком та Л. Кучмою, яку дбайливо виростили кремлівські селекціонери, політично малодосвідчена і економічно залежна від пострадянської РФ, не спромоглася у повній мірі ефективно протистояти російській імперській політиці (Кучма, 2003: 24). Це особливо проявилось при розв'язанні вузлових проблем в українсько – російських відносинах: 1) 1992 – 1993 рр. – висуненні РФ територіальних претензій на Крим і Севастополь і свого права «захищати інтереси росіян, де б вони не проживали»; 2) 14 вересня 1995 р. – прийнятті документу «Стратегічний курс Росії з державами – учасниками СНД», у якому оголошувалася територія країн Співдружності простором інтересів РФ і визначалися експансіоністські цілі російської зовнішньої політики; 3) 28 травня 1997 р. – підписанні трьох угод стосовно статусу та умов перебування Чорноморського флоту у Криму (розподіл флоту, взаємне списування боргів та компенсації, термін перебування флоту у Криму); 4) 31 травня 1997 р. – підписанні Договору про дружбу, співробітництво і партнерство між Україною та РФ (Дорош та ін., 2021: 122).

Для реалізації на практиці своєї політики щодо України, керівництво РФ намагалось долучити та використати інші країни, перш за все ті, що знаходилися в політичній та економічній залежності від Москви. До них передусім належали держави – учасники міжнародних політичних, економічних та військових об'єднань на пострадянському просторі, які підпорядковувалися та контролювалися РФ. Російська правляча еліта особливу увагу почала приділяти створенню наднаціональних органів, проти чого постійно виступала Україна. Слід відзначити, що саме у цей період РФ свою політику почала скеровувати на закріплення як в Україні, так і в інших державах пострадянського простору «фасадних демократій», «формальних демократій», «електоральних демократій», «напівдемократій» і формування в них лояльних до Москви «режимів домінуючої влади», напівавторитарних політичних режимів (Україна на міжнародній арені, 1998:186). У тих пострадянських країнах, зокрема, в Україні, де підтверджувалася теорія демократичного транзиту, політика РФ згодом була направлена на створення зон заморожених конфліктів, організацію «керованого хаосу».

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що Україні в 1991 – 2000 рр. не довелося розраховувати на зміну зовнішньополі-

тичної стратегії РФ. Відразу після розпаду Радянського Союзу нова єльцинська «номенклатурна» російська політична еліта почала активно протидіяти утвердженню незалежності України та становленню рівноправних українсько – російських міждержавних відносин. Перший президент РФ Б. Єльцин, попри показну публічну підтримку української незалежності, постійно вів свою неоголошену війну на знищення української державності з моменту проголошення незалежності України 24 серпня 1991 р. В цих умовах однією з переваг, які мала Україна і яких, проте, бракувало в РФ, Білорусії та інших пострадянських державах, відзначає відомий американський дослідник Ф. Фукуяма, стало активне громадянське суспільство. Дві події – Помаранчева революція та Революція гідності, підкреслює він, не дали Україні знову повернутися на клептократичну російську орбіту (Фукуяма, 2019: 10). Політику фактичного

заперечення української незалежності із 1999 р. продовжив новий президент РФ В. Путін, який постійно наголошував на тому, що «росіяни та українці один народ», Україна є «частиною російського світу (руського мира)», вона практично позбавлена самостійного історичного і культурного значення. Розпочавши гібридну війну проти України 2014 р. та повномасштабну війну 2022 р. В. Путін та його оточення перетворили українську державність на предмет суперечностей та конфліктів не лише в українсько – російських відносинах, але й у відносинах РФ – США, РФ – Європейський Союз, РФ – НАТО. В умовах російської агресії Україна, зазнаючи непоправних людських втрат та руйнувань, потребує в нових умовах розроблення чіткої військової та зовнішньополітичної доктрини, підпорядкованої збереженню суверенітету та спрямованої на відновлення територіальної цілісності держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арбатова А.Г. Российская национальная идея и внешняя политика. М.: МОНФ, 1998. 62 с.
2. Аржаковський А. Розбрат України з Росією: стратегія виходу з піке. Погляд з Європи. Харків: Віват, 2015. 256 с.
3. Башкирова Е., Федоров Ю. Лабиринты посттоталитарного сознания. *Pro et Contra. Преобразования в России: итоги десятилетия*. М.: Весна, 1999. С. 120 – 143.
4. Бжезінський З. Велика шахівниця. Львів – Івано – Франківськ: «Лілея – НВ», 2000. 236 с.
5. Бжезінський З. Україна та Європа. *Національна безпека і оборона*. 2000. № 7. С. 11 – 15.
6. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: ООО «Издательство АСТ», 1990. 224 с.
7. Бердяев Н.А. Русская идея. М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2005. 832 с.
8. В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией: *Хрестоматия по истории российской общественной мысли XX и XX веков*. 2-е изд. М.: Логос, 1997. 752 с.
9. Дорош Л.О., Івасечко О.Я., Турчин Я.Б. Зовнішня політика України: навч. Посібник. Львів: Видавництво Львівська політехніка, 2021. 348 с.
10. Дорошко М. Неоголошені війни Росії проти України у XX – на початку XXI ст.: Причини і наслідки. К.: Ніка – Центр, 2018. 196 с.
11. Дугин А. Основы геополитики. Геополитическое будущее России. Мыслить пространством. М.: Арктогея – центр, 1999. 928 с.
12. Єльцин Б. Президентский марафон. Размышления, воспоминания, впечатления. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2008. 375 с.
13. Жданова І. Євразійське вторгнення: ідеологія без берегів. Критика. 2001. № 3. С. 6 – 9.
14. Жизнеспособность России / Под ред. А. Володина, А. Колесса, С. Лунева. М.: Академия, 1996. 88 с.
15. Зінченко А. «Ангел інтеграції» над абсолютною аномалією. *Політика і час*. 1998. № 1. С. 32 – 41.
16. Зленко А.М. Дипломатія і політика. Україна в процесі динамічних геополітичних змін. Харків: Фоліо, 2003. 559 с.
17. Концепция внешней политики Российской Федерации. *Дипломатический вестник*. 2000. № 8. С. 3 – 11.
18. Колосов В.А., Мироненко Н.С. Геополитическая и политическая география. М.: Аспект Пресс, 2002. 479 с.
19. Кравчук Л.М. Маємо те, що маємо. Спогади і роздуми. К.: Століття, 2002. 392 с.
20. Кульчицький С., Якубова Л. Кримський вузол. – Вид. 2-ге. К.: ТОВ Видавництво «КЛЮ», 2019. 496 с.
21. Кучма Л.Д. Україна не Росія. М.: Время, 2003. 560 с.
22. Кучма Л.Д. После майдана: Записки президента. 2005 – 2006. К.: Довира; М.: Время, 2007. 688 с.
23. Лосев І. Російська присутність у Криму: анатомія впливів. Розбудова держави. 1998. № 11-12. С. 22 – 29.
24. Морозов Е. В желто – голубом тумане // Украинский сепаратизм. Идеологические истоки самостийности. М.: Эксмо; Алгоритм, 2004. С. 3 – 84.
25. Нарочницкая Н. Россия – это не Восток и не Запад. Она нужна миру как Россия и должна оставаться ею. *Международная жизнь*. 1993. № 9. С. 39 – 50.
26. Нариси історії Росії / Б.В. Ананьїч, І.Л. Андреев, Є.В. Анісімов та ін.; пер. з рос. К.: Ніка – Центр, 2007. 800 с.
27. Політологічний словник: Навчальний посібник / За ред. М.Ф. Головатого та О.В. Антонюка. – К.: МАУП, 2005. 792 с.
28. Родин С. «Українці». Антирусское движение сепаратистов в Малороссии 1847 – 2009. СПб.: Издательство Русского Имперского Движения, 2010. 448 с.

29. Русская идея. М.: Республика, 1992. 498 с.
30. Світова гібридна війна: український фронт / За заг. ред. В.П. Горбуліна. Харків: Фоліо, 2017. 496 с.
31. Україна на міжнародній арені: Збірник документів і матеріалів 1991 – 1995 рр. У 2 кн. К.: Юрінком Інтер, 1998. Кн. 1. 734 с.
32. Фукуяма Ф. Політичний порядок і політичний занепад. Від промислової революції до глобальної демократії. К.: Наш формат, 2019. 608 с.
33. Шаклейна Т.А. Российская внешнеполитическая мысль: в поисках национальной стратегии. – М.: МОНФ, 1997. 190 с.
34. Ющенко В.А. Недержавні таємниці: нотатки на берегах пам'яті. Харків: Фоліо, 2014. 511 с.

REFERENCES

1. Arbatov A.G. Rossiyskaya natsionalnaya ideya i vneshnyaya politika [Russian national idea and foreign policy]. М.: МОНФ, 1998, 62 p. [in Russian].
2. Arzhakovskiy A. Rozbrat Ukrainy z Rosiieiu: stratehiia vykhodu z pike. Pohliad z Yevropy. [The discord between Ukraine and Russia: a strategy to overcome the peak. View from Europe]. Kharkiv: Vivat, 2015, 256 p [in Ukrainian].
3. Bashkyrova E., Fedorov Yu. Labyrynty posttotalitarnoho soznanyia. [Labyrinths of post-totalitarian consciousness]. Pro et Contra. Preobrazovaniya v Rossyy: ytohy desiatyetyia. М.: Vesna, 1999, pp. 120 – 143. [in Russian].
4. Bzhezinskiy Z. Velyka shakhivnytsia. [The Great Chessboard]. Lviv – Ivano – Frankivsk: «Lileia – NV», 2000, 236 p. [in Ukrainian].
5. Bzhezinskiy Z. Ukraina ta Yevropa. Natsionalna bezpeka i oborona. [Ukraine and Europe. National security and defense], 2000, Nr. 7. pp. 11 – 15. [in Ukrainian].
6. Berdyaev N.A. Istoki i smysl russkogo kommunizma [The origins and meaning of Russian communism]. М.: ООО «Izdanielstvo AST», 1990, M, 224 p. [in Russian].
7. Berdyaev N.A. Russkaya ideya [Russian idea]. М.: Eksmo; SPb.: Midhard, 2005, 832 p. [in Russian].
8. V poiskah svoego puti: Rossiya mezhdru Evropoy i Aziy [In Search of Your Way: Russia Between Europe and Asia]. Hrestomatiya po istorii rossiyskoy obschestvennoy myisli HH i HH vekov. 2-e izd. М.: Logos, 1997, 752 p. [in Russian].
9. Dorosz L.O., Ivaseczko O.J., Turczyn J.B. Zovnisznja polityka Ukrainy: navcz. Posibnyk. [Foreign policy of Ukraine: textbook]. Lviv: Wydavnyctvo Lvivska politechnika, 2021, 348 p. [in Ukrainian].
10. Doroshko M. Neholosheni wijny Rossii proty Ukrainy u XX – XXI st.: prychny i naslidky. [Undeclared wars of Russia against Ukraine in the XX - early XXI centuries: Causes and consequences]. К.: Nika – Centr, 2018, 196 p. [in Ukrainian].
11. Dugin A. Osnovy geopolitiki. Geopoliticheskoe buduschee Rossii. Myisli prostranstvom [Fundamentals of geopolitics. Geopolitical future of Russia. Think in space]. М.: Arktogeya – tsentr, 1999, 928 p. [in Russian].
12. Eltsin B. Prezidentskiy marafon. Razmyishleniya, vospominaniya, vpechatleniya [Presidential marathon. Reflections, memories, impressions]. М.: «Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya» (ROSSPEN), 2008, 375 p. [in Russian].
13. Zdanova I. Evrazijske wtorhnennia: ideolohija bez berehiv. [Eurasian invasion: ideology without shores]. Krytyka. 2001. Nr. 3, pp. 6 – 9. [in Ukrainian].
14. Zhiznesposobnost Rossii / Pod red. A. Volodina, A. Kolessa, S. Luneva [Viability of Russia / Ed. A. Volodin, A. Kolessa, S. Lunev]. М.: Akademiya, 1996, 88 p. [in Russian].
15. Zinczenko A. «Anhel intehracii» nad absolutnoyu anomalijeyu. [Angel of Integration" over the absolute anomaly]. Polityka i czas, 1998. Nr. 1, pp. 32 – 41. [in Ukrainian].
16. Zlenko A.M. Dyplomatija i polityka. Ukraina w procesi dynamicznych heopolitycznych zmin. [Diplomacy and politics. Ukraine is in the process of dynamic geopolitical changes]. Charkiv: Folio, 2003, 559 p. [in Ukrainian].
17. Kontsepsiya vneshney politiki Rossiyskoy Federatsii. [The concept of foreign policy of the Russian Federation]. Diplomaticeskij vestnik. 2000, Nr 8, pp. 3 – 11. [in Ukrainian].
18. Kolosov V.A., Mironenko N.S. Geopoliticheskaya i politicheskaya geografiya. [Geopolitical and political geography]. М.: Aspekt Press, 2002, 479 p. [in Russian].
19. Kravchuk L.M. Maiemo te, shcho maiemo. Spohady i rozdumy. [We have what we have. Memories and reflections]. К.: Stolittya, 2002, 392 p. [in Ukrainian].
20. Kulchitskiy S., Yakubova L. Krimskiy vuzol [Crimean knot]. Vid. 2-ge. К.: TOV Vidavnistvo «KLIIO», 2019, 496 p. [in Ukrainian].
21. Kuczma L.D. Ukraina ne Rosiya . М.: Wremia, 2003. [Kuchma LD Ukraine is not Russia. М.: Vremya, 2003]. 560 p. [in Russian].
22. Kuchma L.D. Posle maydana: Zapiski prezidenta 2005 – 2006. [After the Maidan: Notes of the President. 2005 – 2006.]. М.: Vremya, 2007, 688 p. [in Russian].
23. Losiev I. Rosiiska prysutnist u Krymu: anatomiiia vplyviv. Rozbudova derzhavy. [Russian presence in Crimea: anatomy of influences. State building]. 1998, Nr. 11, 12, pp. 22 – 29. [in Ukrainian].
24. Morozov E. V zhelto – golubom tumane [In the yellow-blue fog]. Ukrainskiy separatizm. Ideologicheskije istoki samostiynosti. М.: Eksmo; Algoritm, 2004. pp. 3 – 84. [in Russian].
25. Narochnitskaya N. Rossiya – eto ne Vostok i ne Zapad. Ona nuzhna miru kak Rossiya i dolzhna ostavatsya eyu. [Russia is neither the East nor the West. The world needs it like Russia and must remain so]. Mezhdunarodnaya zhizn. 1993, Nr. 9, pp. 39 – 50. [in Russian].
26. Narisy istorii Rosii / B.V. Ananich, I.L. Andrieiev, Ye.V. Anisimov ta in.; per. z ros. [Essays on the history of Russia]. К.: Nika – Tsentr, 2007, 800 p. [in Ukrainian].

27. Politologichnyi slovnyk: Navchalnyi posibnyk / Za red. M.F. Holovatoho ta O.V. Antoniuka. [Political Science Dictionary: Textbook]. К.: МАУП, 2005, 792 p. [in Ukrainian].

28. Rodin S. «Ukraintsy». Antiruskoe dvizhenie separatistov v Malorossii 1847 – 2009. [Ukrainians". Anti-Russian movement of separatists in Little Russia 1847 - 2009.] SPb.: Izdatelstvo Russkogo Imperskogo Dvizheniya, 2010, 448 p. [in Russian].

29. Russkaya ideya.[Russian idea]. М.: Respublika, 1992, 498 p. [in Russian].

30. Svitova hibrydna viina: ukrainskyi front / Za zah. red. V.P. Horbulina. [World hybrid war: the Ukrainian front]. Kharkiv: Folio, 2017, 496 p. [in Ukrainian].

31. Ukraina na mizhnarodnii areni: Zbirnyk dokumentiv i materialiv 1991 – 1995 rr. U 2 kn. [Ukraine in the international arena: Collection of documents and materials 1991 - 1995. In 2 books]. К.: Yurinkom Inter, 1998. Кн. 1, 734 p. [in Ukrainian].

32. Fukuiama F. Politychnyi poriadok i politychnyi zanepad. Vid promyslovoi revoliutsii do hlobalnoi demokratii. [Political order and political decline. From the industrial revolution to global democracy]. К.: Nash format, 2019, 608 p. [in Ukrainian].

33. Shakleina T.A. Rossiyskaya vneshnepoliticheskaya myisl: v poiskah natsionalnoy strategii.[Russian Foreign Policy Thought: In Search of a National Strategy]. М.: MONF, 1997, 190 p. [in Russian].

34. Yushchenko V.A. Nederzhavni taiemnytsi: notatky na berehakh pamiati. [Non-state secrets: notes on the shores of memory] Kharkiv: Folio, 2014, 511 p. [in Ukrainian].

УДК 719:061.2-048.67+908-0.48.67](477.84) «1925/1939»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-4>

Святослав ІВАНЬО,
orcid.org/0000-0002-2263-7155
аспірант катедри історії, музеєзнавства та культурної спадщини
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) sviatoslavivano@gmail.com

ПРОПОЛЬСЬКІ НАРАТИВИ ВИВЧЕННЯ ТА ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІСТОРІЇ ЛЬВОВА ЯК КЛЮЧОВИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА ЛЮБИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ЛЬВОВА (1906 – 1939)

У статті на основі архівних джерел, періодичної преси та наукових досліджень висвітлено причини створення та особливості діяльності Товариства любителів історії Львова (ТЛІЛ). Товариство існувало протягом 1906-1939 рр. Основним завданням діяльності Товариства була популяризація історико-культурної спадщини Львова як винятково польського міста. Давньоруська спадщина Львова нівелювалась, оскільки Товариство вивчало історію міста тільки від часу захоплення Галичини Казимиром III у 1349 р.

Основними напрямками діяльності ТЛІЛ було видання серії науково-популярних праць «Львівська бібліотека»; проведення лекцій (у тому числі публічних) про різні епохи історії Львова; організація курсів екскурсів; захист історико-культурної спадщини міста та популяризація її вивчення.

Діяльність Товариства пережила декілька етапів. Найбільш плідними для Товариства були 1906-1914 та 1926-1936 рр. Найбільше учасників було перед Першою світовою війною, тоді налічувалося 354 особи. Станом на 1937 р. кількість учасників становила 194 особи, що все одно менше, аніж довоєнні показники. Задля збільшення учасників та покращення ефективності проведення лекцій та публічних заходів ТЛІЛ співпрацювало з іншими організаціями зі схожими цілями – наприклад, з Союзом польських вчителів та Союзом оборонців Львова.

У дослідженні показано, що, окрім членських внесків та доходів від продажу видань та організації екскурсій, значну фінансову підтримку ТЛІЛ надавала Рада міста Львова і Міністерство віросповідань та публічної освіти. Діяльність Товариства характеризувалась тотальною пропольською спрямованістю, позаяк учасники Товариства вважали Львів споконвіків польським містом, а будь-які претензії українців щодо необ'єктивності такої позиції вважали некоректними і безпідставними.

Ключові слова: Товариство любителів історії Львова, міжвоєнний Львів, збереження та захист історико-культурної спадщини.

Sviatoslav IVANO,
orcid.org/0000-0002-2263-7155
Postgraduate student at the Department of History, Museum Studies and Cultural Heritage
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) sviatoslavivano@gmail.com

PROPOLAN NARRATIVES OF STUDYING AND POPULARIZATION OF THE HISTORY OF LVIV AS A KEY ASPECT OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE SOCIETY OF LVIV HISTORY LOVERS

The article is based on archival sources, periodicals and scientific research. It highlights the reasons for the creation and features of the Society of Lviv History Lovers (SLHL). The Society existed during 1906-1939. The main task of the Society was to promote the historical and cultural heritage of Lviv as an exclusively Polish city. The ancient Rus' heritage of Lviv was leveled, as the Society studied the history of the city only from the time of the conquest of Galicia by Casimir III in 1349.

The main activities of SLHL were the publication of a series of popular science works "Lviv Library"; conducting lectures (including public ones) on different epochs of Lviv's history; organization of guide courses; protection of the historical and cultural heritage of the city and popularization of its study.

The activity of the Society has gone through several stages. The most effective for the Society were 1906-1914 and 1926-1936. The largest number of participants was before the First World War, when there were 354 people. As of 1937, the number of participants was 194, which is still less than the pre-war figures. In order to increase the number of participants and improve the efficiency of lectures and public events, SLHL cooperated with other organizations with similar goals - for example, the Union of Polish Teachers and the Union of Defenders of Lviv.

The study shows that, in addition to membership fees and income from the sale of publications and tour organizations, significant financial support for SLHL was provided by the Lviv City Council and the Ministry of Religion and Public Education. The activities of the Society were characterized by a total pro-Polish orientation, as the members of the Society considered Lviv to be a Polish city from time immemorial, and any claims of Ukrainians about the bias of such a position were considered incorrect and unfounded.

Key words: Society of admirers of Lviv's past, interwar Lviv, preservation and protection of historical and cultural heritage.

Постановка проблеми. Товариство любителів історії Львова (ТЛІЛ) засновано у 1906 році. Мета діяльності Товариства полягала у дослідженні та популяризації історії Львова та захисті історико-культурної спадщини. Учасники Товариства використовували пропольські політичні наративи, розглядаючи Львів як винятково польське місто, «забуваючи» про давньоруську спадщину. Для найбільш зручного пропагування тез польськості Львова учасники товариства висвітлювали історію міста тільки від часу незаконної окупації Галичини Казимиром III у 1349 р., який «визволив» Червенську Русь від монголо-татарів. Зважаючи на пропольську спрямованість товариства та поширення неоромантичних історичних мітів, створення та діяльність ТЛІЛ особливо підтримували поляки та польська преса, а Міністерство віросповідань та публічної освіти і Рада міста Львова фінансово підтримували функціонування ТЛІЛ. Схоже за діяльністю товариство діяло у Кракові (Товариство шанувальників історії та пам'яток Кракова). Метою діяльності товариств було передусім популяризувати історію серед місцевих мешканців, наголошуючи на тому, що Галичина – це споконвіків польський регіон, ніяких альтернатив бути не може (Масик, 2010). Відповідно до статуту Товариства, для досягнення поставлених цілей застосовувались найрізноманітніші методи: проведення наукових зібрань; видання науково-популярних праць про історію Львова та суспільно-політичну ситуацію регіону; спорудження пам'ятників та меморіальних дощок, присвячених певним історичним подіям з історії міста; поповнення експозицій музеїв. Окрім цього, при товаристві успішно діяли курси екскурсодів.

Аналіз дослідження. Діяльність Товариства любителів історії Львова досліджена вкрай мало. Вивченням цієї тематики займався Р. Масик (Масик, 2010). У контексті висвітлення історії вірмен опосередковано згадував про Товариство любителів історії Львова польський історик А. Зємба (Zięba, 2015). К. Хахай вивчав науково-популярне видання Товариства «Львівська бібліотека» (Chacha, 2006). Джерелами щодо цієї теми слугують фонди Державного архіву Львівської області, періодична преса міжвоєнного періоду та опубліковані документи Товариства.

Мета статті – використовуючи архівні джерела, періодичну пресу міжвоєнного періоду та наукові дослідження, висвітлити особливості та специфіку наукової, просвітницької та популяризаторської роботи Товариства.

Виклад основного матеріалу. ТЛІЛ існувало протягом 1906–1939 рр. На перших установчих

зборах, які відбулися 19 жовтня 1906 р., складено статут Товариства та обрано перший Виділ Товариства на чолі з Людвіком Кубалою. Цей статут діяв до 25 серпня 1927 р. – тоді було затверджено новий статут (Масик, 2010: 265). Статути 1906 і 1927 років визначили адміністрацією Товариства Загальні збори, управління та ревізійну комісію. Загальні збори скликалися Управлінням не пізніше трьох місяців після закінчення кожного адміністративного року (адміністративний рік відповідає календарному) (ДАЛО, ф. 97, спр. 13, арк. 4). Правління також могло скликати позачергові Загальні збори у разі потреби та було зобов'язане скликати не менше 30 членів ТЛІЛ протягом 14 днів на письмову вимогу, які повинні заздалегідь надати порядок денний для цих зборів. Вибори проводилися Загальними зборами більшістю голосів при голосуванні картками, якщо інше не вирішено шляхом акламації (Statut Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa, 1906; Statut Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa, 1927).

До компетенції Загальних зборів входило:

- ухвалення звітів управління та ревізійної комісії;
- обрання нового правління і ревізійної комісії;
- обрання почесних членів;
- ухвалення змін статуту;
- отримання резолюції та рішення з усіх адміністративних питань Загальних зборів або передання цих справ для вирішення управлінню (ДАЛО, ф. 97, спр. 13, арк. 4-5).

Управління складалось з Голови та 13-ти членів. Президія міста Львова мала право делегувати свого представника до складу управління як повноцінного члена. Для здійснення поставлених завдань управління ТЛІЛ формувало спеціальні секції: наукову, видавничу, викладацьку, освітню, молодіжну, екскурсійну тощо. Кожна секція діяла на основі власних правил, ухвалених управлінням (ДАЛО, ф. 97, спр. 13, арк. 4).

Ревізійна комісія складалась з трьох членів, головою комісії був найстарший учасник. Мета діяльності ревізійної комісії полягала у слідкуванні за використанням коштів (ДАЛО, ф. 97, спр. 13, арк. 5).

Обране на перших установчих зборах керівництво ТЛІЛ виконувало свої обов'язки аж до початку Першої світової війни. Про це написано у низці газет («Chwila», «Gazeta poranna», «Kurier Lwowski», «Wiek», «Gazeta Lwowska») за березень 1932 р., оскільки тоді учасники товариства святкували подвійний ювілей: 25-ти річчя від

часу заснування ТЛЛЛ та 40-ка річчя наукової та просвітницької роботи А. Чоловського. Польська преса активно висвітлювала ці події, описуючи шлях створення та ключові аспекти діяльності ТЛЛЛ (ДАЛО, ф. 97, спр. 18, арк. 1-25).

Варта уваги стаття у «Gazeta poranna» під назвою «Улюблене місто – улюблені люди» за 14 березня 1932 р., оскільки автор досить детально описує історію ТЛЛЛ від дня заснування. Про святкування ювілею товариства вказано наступне: «Сьогодні Львів святкує подвійний ювілей, який відіграє велике значення в історії життя та розвитку міста: 40-ка річчя наукової та культурної діяльності директора міського архіву д-ра Александра Чоловського – видатного історика, співзасновника та директора ТЛЛЛ від часу його заснування, найзавзятішого організатора та натхненника... Його ініціативність, а також наукова та музейна праця, створили незламну основу для діяльності товариства... Всі, кому дороге наше місто, його минуле та подальший розвиток, мають взяти жваву участь у цьому святкуванні... Люди, які пов'язані зі створенням товариства, найяскравіше закарбовані в історії Львова та польській науці...» Далі автор описує ключові моменти щодо створення товариства: «...На перших установчих зборах ТЛЛЛ у 1906 р., які відбулись за підтримки першого віцепрезидента міста Т. Рутовського, А. Чоловський презентував програму діяльності товариства. Першим президентом Товариства став видатний історик, автор «Історичних нарисів» Людвік Кубала» (*Kochane miasto – kochani ludzie. Dwa miłe jubileusze. Gazeta poranna, 1932, s. 4.*)

У газеті «Kurier literacko-naukowe» у додатку до номера 74 за 14 березня 1932 року опублікована велика стаття про особливості діяльності товариства. Окрім історичних передумов для створення ТЛЛЛ та виокремлення найактивніших науковців, автор статті пише, що «...Прагнення зберегти зникаючу красу «Старого Львова», всі сліди рідної культури та єдиний характер старого міста було їхньою провідною ідеєю» (*Kurier literacko-naukowe, W dwudziestopięciolecie Towarzystwa miłośników Lwowa, s. 1*). Чи не у всіх статтях у пресі автори зазначали, що метою створення ТЛЛЛ було бажання врятувати красу «Старого Львова» та пробудити у громадськості розуміння важливості пам'яток мистецтва та культури і захистити їх від руйнування.

У ряді засновників ТЛЛЛ, як подає преса, бачимо також прізвища В. Лозинського (Wł. Łozińskiego), В. Абрагама (Wł. Abrahama), О. Бальцера (O. Balzera), М. Балабана (M. Bałabana), Є. Барвінського (E. Barwińskiego),

Ф. Бостла (F. Bostla), Ю. Бялині-Холодецького (J. Białynia-Chołodeckiego), Б. Чарніка (B. Czarnika), Л. Фінкля (L. Finkla), Б. Губриновича (B. Gubrynowicza), Ф. Яворського (F. Jaworskiego), А. Лісевича (A. Lisiewiczza), Т. Рубковського (T. Rybkowskiego), Г. Швілінського (H. Śliwińskiego) (ДАЛО, ф. 97, спр. 18, арк. 4).

Внаслідок Першої світової війни товариство суттєво втратило свої позиції. Багато планів, зокрема тих, які стосувались видавництва, залишилось нереалізованими. У перші повоєнні роки кількість членів товариства суттєво зменшилась у порівнянні з довоєнним періодом: перед Першою світовою війною налічувалося 354 особи, а у 1927 р. – всього 28 (Масик, 2010: 267). Понад 12 років ТЛЛЛ фактично не функціонувало, однак частково його роль виконувало інше новостворене товариство – Об'єднання шанувальників Львова (ОШЛ), засноване 28 листопада 1921 р. за ініціативою Культурно-освітньої секції Польського Білого Хреста. При ОШЛ діяла секція самоосвіти. Завдання учасників секції полягало у популяризації маловідомих фактів про історію Львова. ОШЛ в основному успішно організовувало курси екскурсиводів. Головою ОШЛ був Міхал Літинський. На перших Загальних зборах ТЛЛЛ під керівництвом Бялині Холодецького після довготривалої перерви, які відбулись 12 червня 1926 р., внесено поправки до статуту 1906 р. та ухвалено рішення про те, що ОШЛ функціонуватиме у складі ТЛЛЛ як окрема секція. Станом на 1926 р. в ОШЛ працював 151 дослідник. У зборах взяли участь 23 учасники (ДАЛО, ф. 97, спр. 25, арк. 8-10). Керівництво ТЛЛЛ обирали тричі з інтервалом у 5 років: 12 червня 1926 р., 17 червня 1931 р. та 25 червня 1936 р. Головою товариства незмінно залишався А. Чоловський. Центром ТЛЛЛ був Міський архів. Управа товариства засідала у залі Корнякта в Королівській кам'яниці на площі Ринок (Масик, 2010: 266).

Товариство отримувало доходи з членських внесків, добровільних пожертв, субвенцій, підприємницької діяльності (продаж видань, проведення екскурсій тощо). Доходами та всім майном розпоряджалась Управа відповідно до статуту, подаючи щорічні звіти на розгляд Ревізійної комісії. Фінансовий стан Товариства після повноцінного відновлення діяльності був вкрай важкий у порівнянні з довоєнним періодом. Органи місцевої влади, зокрема Галицький крайовий сейм та Рада міста Львова, фінансово підтримували ТЛЛЛ від часу створення до 1914 р.: розмір субвенцій становив 500 корон на рік. Протягом цього періоду (1906-1914) сума членських внесків становила

12875 корон. Фінансовий стан Товариства після Першої світової був важким з декількох причин: по-перше, у зв'язку з фінансовою кризою та девальвацією валюти державні інституції не поспішали виділяти кошти на діяльність освітнього товариства; по-друге, ті кошти, які залишились на балансі Товариства, після війни втратили свою цінність; кількість учасників Товариства суттєво зменшилась, відповідно зменшились надходження членських внесків (Масик, 2010: 267). Видання томів «Львівської бібліотеки» не було фінансово вигідним, оскільки витрати на їхній друк був більший, аніж прибуток від продажу.

Після відродження Товариства у 1926 р. простежується позитивна динаміка щодо фінансування, позаяк субвенції державних інституцій, зокрема Ради міста Львова та Міністерства віросповідань та освіти, протягом 1926-1930 рр. становили понад 10 тис. злотих (ДАЛО, ф. 97, спр. 25, арк. 12-14). Зважаючи на ріст учасників Товариства, збільшились надходження від членських внесків: за період 1926-1930 рр. надходження склали понад 2 тисячі злотих (102 зл. за 1926-1928; 453 зл. за 1929; 1590 зл. за 1930) (ДАЛО, ф. 97, спр. 15). Упродовж 1926-1928 рр. витрати Товариства становили 7 855,27 зл., з яких 6500 – субвенція. У 1929 р. ця сума збільшилась до 9 511,46 зл., субвенція складала 3600 зл. У 1930 р. видатки становили 8 343,45 зл. На кінець 1930 р. Товариство налічувало 144 члени (Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1926 do 1930, 1931, s. 12-14). До кінця 1935 р. кількість членів збільшилась до 176. Станом на 1937 р. кількість учасників становила 194 особи, проте це все одно менше, аніж довоєнні показники (Масик, 2010: 267).

Одним з пріоритетних напрямків діяльності ТЛІЛ було видання томів «Львівської бібліотеки» (Chachaj, 2006). Учасникам Товариства розсилали видання безкоштовно. За період 1931-1935 рр. ТЛІЛ витратило 22 527,34 зл, з яких 16 895,38 на видавництво друкованої продукції (Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1931 do 1935, s. 8).

Протягом 1931-1935 рр. Товариство видало низку праць різних авторів:

- «Нариси з минулого Львова» Мечислава Опалека, 1931 (Mieczysław Opalek „Obrazki z przeszłości Lwowa”);

- XXXI/XXXII ювілейний том «Львівських Студій», виданих під редакцією Кароля Бадецького при співпраці з Луцією Харевич та Йозефом Бялинею Холодецьким для відзначення 25-ти ліття існування ТЛІЛ та 40-ка річчя наукової

роботи Александра Чоловського. Том містить 22 статті під редакцією 21 автора;

- XXXIII том містить працю Казимира Соханевича «Герб міста Львова», 1933 (Kazimierz Sochaniewicz „Herb miasta Lwowa”);

- XXXIV том. Праця Зигмунта Зигмунтовича «Йозеф Пілсудський у Львові», 1934 (Zygmunt Zygmuntowicz „Józef Piłsudski we Lwowie”);

- XXXV том. Праця Луції Харевич «Чорна кам'яниця та її мешканці», 1935 (Łucja Charewiczowa „Czarna Kamienica i jej mieszkańcy”).

За звітний період 1931-1935 рр. регулярно виходив один том Львівської бібліотеки. Загальний обсяг публікацій – 861 сторінка з 151 ілюстрацією (Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1931 do 1935, s. 5).

Окрім видавничої діяльності, Управління здійснювало пропаганду цілей та завдань за допомогою звернень до громадськості. Два звернення 1932, опубліковані у журналах та розіслані тиражем у 1000 екземплярів, закликали до матеріальної підтримки товариства. Третє звернення 1934 р. закликала до співучасті у процесах розкриття та збереження історичної забудови центру міста, що є важливим аспектом у контексті збереження історико-культурної спадщини (ДАЛО, ф. 97, спр. 25, арк. 4). Також члени Товариства брали активну участь у процесі реставрації Вірменської катедри та костелу Марії Магдалини, а також здійснювали охорону цвинтарних пам'ятників міста (Масик, 2010: 274).

З ініціативи ТЛІЛ у червні 1932 р. організовано виставку вірменських пам'яток. Основу виставки склали збережені у Польщі вірменські пам'ятки (ДАЛО, ф. 97, спр. 21, арк. 13). Метою цієї виставки було заснування вірменського музею у Львові, позаяк організатори акцентували увагу на тривалій співпраці вірменського та польського народів (Гаюк І., 2021, 34 с.; Zięba, 2015, s. 168-169).

Користувався попитом розпочатий у 1932 р. «Курс знань про Львів», організацією якого займалась екскурсійна секція Товариства (колишнє ОШЛ). ТЛІЛ організували лекції про історію Львова для Товариства робітничого університету („TUR”). ТЛІЛ співпрацювало з іншими організаціями: разом з Союзом польських вчителів (Związek Nauczycielstwa Polskiego) було організовано цикл лекцій «Пізнай наше місто»; у співпраці зі Спілкою Оборонців Львова (Związek Obrónców Lwowa) протягом 23 лютого – 11 травня 1934 р. відбувався цикл лекцій на тему: «Наш Львів» (Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1931 do 1935, s. 5). Для участі

потрібно було сплатити за вхід, розцінки були такі: для молоді (школярів та студентів), військових, членів Союзу оборонців Львова та ТЛЛЛ вхід становив 20 грош, для всіх інших – 50 грош. Була можливість придбати вхід на всі лекції – для учнів та студентів вартість становила 1 злотий, для всіх інших – 2,5 зл. Лекції відбувались кожного тижня у п'ятницю, о 19 год у приміщенні Ратуші. Упродовж цього періоду було проведено низку лекцій, зокрема на таку тематику:

- «Передісторія Львова та його заснування» А. Чоловського (A. Czołowski „Pradzieje Lwowa i jego założenie”);

- «Види Львова у минулому та сьогоденні» Йозеф Венсовича (Józef Wąsowicz „Krajobraz Lwowa dawniej a obecnie”);

- «Львів за расово-етнічним складом» Станіслава Земо-Зеймиса (Stanisław Żemo-Żejmis „Lwów pod względem rasowo-etnicznym”);

- «Культурно-економічна роль Львова до розділів Польщі» Луції Харевич (Łucja Charewiczowa „Rola kulturalno-gospodarcza przedrozbiorowego Lwowa”);

- «Господарський розквіт Львова у передвоєнний період» Проф. Станіслав Лемпіцький (Stanisław Łempicki „Rozkwit gospodarczy Lwowa w okresie przedwojennym”);

- «Львів у період останньої збройної боротьби» Болеслава Поповича (Bolesław Popowicz: „Lwów w czasie ostatnich zmagañ wojennych”);

- «Львів у незалежній Польщі» В. Кубала (Wawrzyniec Kubala: „Lwów w Polsce Niepodległej”) та ін. (ДАЛО, ф. 97, арк. 22-23).

На додачу до цього, ТЛЛЛ організувало безкоштовні публічні лекції на таку тематику:

- «Останній візит Яна III Собеського до Львова» А. Чоловського (A. Czołowski: „Ostatni robyt króla Jana III we Lwowie”);

- «Висвітлення боротьби за Львів у 1918 р. у найновішій українській літературі» Станіслава Петри (Stanisław Petry: „Walki o Lwów w r. 1918 w oświetleniu najnowszej literatury ukraińskiej”);

- «Жінки давнього Львова» Луції Харевич (Łucja Charewiczowa: „Kobiety dawnego Lwowa”) (ЦДІАЛ, ф. 710, спр. 7, арк. 8);

- «Подорож львівського вірменина до Персії у 1601 р.» Тадеуша Маньковського (Tadeusz Mańkowski: „Podróż Ormianina lwowskiego do Persji w 1601 r.”);

- «Замок у Підгірцях у минулому і сьогоденні» Зигмунта Морвіца (Zygmunt Morwitz: „Zamek w Podhorcach dawniej i dzisiaj”);

- «Нове архітектурне обличчя площі Ринок» Мар'яна Осінського (Marjan Osiński: „Nowe oblicze architektoniczne Rynku Lwowskiego”).

Відбулось також дві радіолекції, які прочитав А. Чоловський та С. Лемпіцький (Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1931 do 1935, s. 5-6).

Субвенції серйозно підтримували діяльність Товариства. Однак до 1939 рр. фінансова підтримка Товариства значно зменшилась, що унеможливило активну наукову та просвітницьку діяльність. У 1936 р. субвенція міста Львова склала 200 зл., у 1937 та 1938 – 100 та 120 зл. відповідно (Масик, 2010: 268). Коштів вкрай не вистачало, що спричинило зупинку активних дій зі сторони учасників Товариства. Початок Другої світової війни остаточно зупинив діяльність Товариства любителів історії Львова.

Висновки. Товариство любителів історії Львова – одне з найбільших та найпопулярніших історичних товариств, яке діяло протягом 1906-1939 рр. У діяльності ТЛЛЛ були деякі перерви, зумовлені несприятливою суспільно-політичною ситуацією. Найактивніше Товариство функціонувало протягом 1906-1914 та 1926-1936 рр. Основною метою діяльності Товариства було пропагування історії Львова як винятково польського міста. Давньоруська спадщина Львова нівелювалась, оскільки Товариство вивчало історію міста тільки від часу його захоплення королем Казимиром III у 1349 р.

Важливою складовою функціонування Товариства було видання томів «Львівської бібліотеки», у яких в основному опубліковували різносторонні дослідження, пов'язані з історією Львова. Курси екскурсів, організовані на основі ОШЛ, відіграли важливу роль у якісній підготовці власних кадрів для популяризації історії міста серед його мешканців та гостей. Захист історико-культурної спадщини міста був одним із пріоритетних завдань – у зверненні до громадськості члени ТЛЛЛ закликали до співучасті у процесах розкриття та збереження історичної забудови центру міста. Проведення лекцій, у тому числі публічних та у радіоформаті, сприяло збільшенню популярності Товариства та залученню нових учасників. Зменшення фінансування після 1935 р. сповільнило активну діяльність Товариства, а початок Другої світової війни остаточно зупинив його.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний архів Львівської області (далі ДАЛО). Ф. 97 (Товариство любителів Львова). Оп. 1. Спр. 13. 25 арк.
2. ДАЛО. Ф. 97. Оп. 1. Спр. 15. 21 арк.

3. ДАЛО. Ф. 97. Оп. 1. Спр. 18. 25 арк.
4. ДАЛО. Ф. 97. Оп. 1. Спр. 20. 14 арк.
5. ДАЛО. Ф. 97. Оп. 1. Спр. 21. 30 арк.
6. ДАЛО. Ф. 97. Оп. 1. Спр. 25. 14 арк.
7. Центральний державний історичний архів Львова. Ф. 710 (Харевич Луція). Оп. 1. Спр. 7. 8 арк.
8. Гаюк І. Специфіка історичного розвитку культури вірменської діаспори в Україні: автореф. дис. ... д-ра культури : 26.00.04. Харків. Державна академія культури. Харків, 2021. 34 с.
9. Масик Р. Товариство шанувальників минувшини Львова. Наукові зошити історичного факультету Львівського університету. 2010. №11. С. 263-280.
10. Zięba A. Bohdan Janusz albo Astwadzadur Howhanian: żywot lwowskiego miłośnika historii Ormian polskich. *Lehahayer*. 2015. №3. S. 133–176.
11. Kochane miasto – kochani ludzie. Dwa miłe jubileusze. *Gazeta Poranna*. 14 marca 1932. S. 4.
12. Cenne wydawnictwo. *Gazeta Lwowska*. 13 marca 1932. S. 6
13. W dwudziestopięciolecie Towarzystwa miłośników Lwowa. *Kurier literacko- naukowy*. 14 marca 1932. S. 1.
14. Podwójny jubileusz we Lwowie. *Wiek*. 16 marca 1932. S. 6.
15. Święto tradycji Lwowa. *Chwila*. 14 marca 1932. S. 11.
16. Piękna uroczystość w Ratuszu. *Chwila*. 15 marca 1932. S. 4.
17. Laus Leopoli. Dwudziestopięciolecie Towarzystwa Przeszłości Lwowa. *Kurier Lwowski*. 14 marca 1932. S. 1-2.
18. Statut Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa. Nakładem Towarzystwa miłośników przeszłości Lwowa. 1906. 10 s.
19. Statut Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa. Nakładem Towarzystwa miłośników przeszłości Lwowa. 1927. 15 s.
20. Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1926 do 1930. Sprawozdanie zarządu. Lwów, 1931. S. 16
21. Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1931 do 1935. Sprawozdanie zarządu. Lwów, 1936. S. 8
22. Sprawozdanie Zarządu z czynności za czas od 01.01.1931 do 31.12.1932. Published by the Society of the Lovers of Lviv's Past. 1932. S. 5.

REFERENCES

1. Derzhavnyy arkhiv L'vivs'koyi oblasti (dali DALO) [State Archives of Lviv Region (hereinafter referred to as DALO)]. F. 97 (Lviv Lovers' Society). Op. 1. Ref. 13. 25 sheets [in Ukrainian].
2. DALO. F. 97 (Lviv Lovers' Society). Op. 1. Ref. 15. 21 sheets [in Ukrainian].
3. DALO. F. 97 (Lviv Lovers' Society). Op. 1. Ref. 18. 25 sheets [in Ukrainian].
4. DALO. F. 97 (Lviv Lovers' Society). Op. 1. Ref. 20. 14 sheets [in Ukrainian].
5. DALO. F. 97 (Lviv Lovers' Society). Op. 1. Ref. 21. 30 sheets [in Ukrainian].
6. DALO. F. 97 (Lviv Lovers' Society). Op. 1. Ref. 25. 14 sheets [in Ukrainian].
7. Tsentral'nyy derzhavnyy istorychnyy arkhiv Lvova [Central State Historical Archive of Lviv]. F. 710 (Harevich Lucia). Op. 1. Ref. 7. 8 sheets [in Ukrainian].
8. Hayuk I. Spetsyfika istorychnoho rozvytku kul'tury virmens'koyi diaspory v Ukrayini: avtoref. dys. ... d-ra kul'turolohiyi [Specifics of historical development of Armenian diaspora culture in Ukraine]: author's ref. dis. ... Doctor of Cultural Studies: 26.00.04. Kharkiv. State Academy of Culture. Kharkiv, 2021. 34 p. [in Ukrainian].
9. Masyk R. Tovarystvo shanuval'nykiv mynuvshyny L'vova [Society of admirers of Lviv's past]. Scientific notebooks of the historical faculty of Lviv University. 2010. №11. Pp. 263-280 [in Ukrainian].
10. Zięba A. Bohdan Janusz albo Astwadzadur Howhanian: żywot lwowskiego miłośnika historii Ormian polskich [Bohdan Janusz or Astwadzadur Howhanian: the life of a Lviv lover of the history of Polish Armenians]. *Lehahayer*. 2015. № 3. Pp. 133–176 [in Polish].
11. Kochane miasto – kochani ludzie. Dwa miłe jubileusze [Dear city - dear people. Two nice anniversaries]. *Poranna newspaper*. March 14, 1932. P. 4 [in Polish].
12. Cenne wydawnictwo [A valuable publication]. *Lviv newspaper*. March 13, 1932. P. 6 [in Polish].
13. W dwudziestopięciolecie Towarzystwa miłośników Lwowa [On the 25th anniversary of the Society of Lviv Lovers]. *Literary and scientific courier*. March 14, 1932. P. 1 [in Polish].
14. Podwójny jubileusz we Lwowie [Double jubilee in Lviv]. *Age*. March 16, 1932. P. 6 [in Polish].
15. Święto tradycji Lwowa [Feast of Lviv traditions]. *Moment*. March 14, 1932. P. 11 [in Polish].
16. Piękna uroczystość w Ratuszu [A beautiful celebration at the Town Hall]. *Moment*. March 15, 1932. P. 4 [in Polish].
17. Laus Leopoli. Dwudziestopięciolecie Towarzystwa Przeszłości Lwowa [Laus Leopoli. Twenty-fifth anniversary of the Lviv Past Society]. *Lviv courier*. March 14, 1932. Pp. 1-2 [in Polish].
18. Statut Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa [The statute of the Society of the Lovers of the Past of Lviv]. Published by the Society of the Lovers of Lviv's Past. 1906. 10 p. [in Polish].
19. Statut Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa [The statute of the Society of the Lovers of the Past of Lviv]. Published by the Society of the Lovers of Lviv's Past. 1927. 15 p. [in Polish].
20. Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1926 do 1930. Sprawozdanie zarządu [Society of the lovers of Lviv's past in the years 1926 to 1930. Report of the board]. Lviv, 1931. 16 p. [in Polish].
21. Towarzystwo miłośników przeszłości Lwowa w latach 1931 do 1935. Sprawozdanie zarządu [Society of the lovers of Lviv's past in the years 1931 to 1935. Report of the board]. Lviv, 1936. 8 p. [in Polish].
22. Sprawozdanie Zarządu z czynności za czas od 01.01.1931 do 31.12.1932 [Management report on activities for the period from 01/01/1931 to 31/12/1932]. Published by the Society of the Lovers of Lviv's Past. 5 p.

УДК 94 (477.4) „1922 – 1927” (092)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-5>

Денис КРАСНОСІЛЕЦЬКИЙ,
orcid.org/0000-0001-7163-5239
кандидат історичних наук,
доцент соціально-гуманітарної кафедри
Університету економіки і підприємництва
(Хмельницький, Україна) DK_24@i.ua

ПЕРІОД УВ'ЯЗНЕННЯ ТА ЗАСЛАННЯ ДРУЖИНИ ОТАМАНА ЯКОВА ГОЛЬЧЕВСЬКОГО МАРІЇ ШУМАТІЙ (1922 – 1927)

Статтю присвячено біографічному дослідженню Марії Шуматій (Жуматій, Гальчевська, Галічевська, Гольчевська), яка була першою дружиною отамана Поділля, командувача антибільшовицьких повстанських загонів Правобережної України, Якова Гольчевського (Гальчевський, «Орел»). Рух проти більшовиків під проводом цього отамана відбувся в період з січня 1921 по вересень 1922 рр. Збільшення у Подільській губернії радянських військових змусило повстанців втекти у Польщу. У вересні 1922 р. чекісти заарештували дружину деяких старшин та отамана. Їх діяльність носила диверсійний характер. Гольчевський став найненавистішим супротивником і опонентом більшовицької влади, яка до 1925 р. витратила значні ресурси на його локалізацію. Цей короткий період життя Я. Гольчевського й приніс йому славу, честь і пошану (в обмін на сімейний затишок, душевний спокій, матеріальне благополуччя).

Зроблено аналіз періоду життя Марії Гольчевської в період від арешту до винесення вироку, а також порушено питання її перебування у засланні, за межами Радянської України, на Соловках та в Узбекистані. Зосереджено увагу на обставинах перебування Марії в ув'язненні, неодноразовому голодуванню, на її незламності, незважаючи на тортури, на підступні пропозиції та злочинні дії більшовиків. Також зазначено й про свідчення щодо М. Гольчевської сотників повстанського загону Я. Гольчевського (І. Кохан, Ф. Шмалій, Є. Добровольський), які також опинилися під пильним контролем більшовиків. Надано інформацію щодо заслання Марії та про деякі спроби Якова визволити її та вивести у Польщу. Підкреслено, що причетність Марії Гольчевської до антибільшовицького повстанського руху не доведено. Більшовики використали Марію, як приманку, щоб ліквідувати її чоловіка Якова Гольчевського.

Ключові слова: Марія Шуматій, Жуматій, Гальчевська, повстанці, антибільшовицький рух.

Denys KRASNOSILETSKYI,
orcid.org/0000-0001-7163-5239
Candidate of Historical Sciences,

Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
University of Economy and Businesses
(Khmelnyskyi, Ukraine) DK_24@i.ua

PERIOD OF CONCLUSION AND REFERENCE OF WIFE OF ATAMAN OF YAKIV HOLCHEVSKYI OF MARIA SHUMATIYI (1922 – 1927)

The article is sanctified to biographic research of Maria Shumatiyi (Zhumatiyi, Halchevska, Halichevska, Holchevska), the first wife of ataman of Podillya, commander of antibolshevist insurgent detachments of Right-bank Ukraine, Yakiv Holchevskiy (Halchevskiy, «Eagle»). The motion against bolshevists under the direction of this ataman took place in a period from January 1921 for September 1922. Increase in the Podolsk province of soviet soldiery compelled insurgents to escape to Poland. In September in 1922 the officials of cheka arrested the wives of some petty officers and ataman. From October in 1922 Yakiv Vasylovykh resorted to realization of raids of compatible underground workers from territory of Poland to Ukraine. Their activity carried diversionary character. Holchevskiy became the most hateful opponent and opponent of bolshevist power that 1925 to spent considerable resources on his localization. This short period of life of Y. Holchevskiy and brought to him glory, honour and respect (in an exchange on a domestic comfort, peace of mind, material prosperity).

The analysis of period of life of Maria Holchevska is done in a period from an arrest to the pronouncement of sentence, and also the question of her stay is affected in reference, outside Soviet Ukraine, on Solovkis and in Uzbekistan. Attention is concentrated on the circumstances of stay of Maria in a conclusion, to the repeated starvation, on her unshakableness, without regard to tortures, on insidious suggestions and criminal acts of bolshevists. It is also marked about a certificate in relation to Maria Holchevska of petty officer of insurgent detachment of Y. Holchevskiy (I. Kohan, F. Shmaliyi, Ye. Dobrovolskiyi), that also appeared under intent control of bolshevists. Information is given on reference of Maria and about some attempts of Yakiv to free her and show out to Poland. Underline, that involvement of Maria Holchevska to antibolshevist insurgent motion is not well-proven. Bolshevists used Maria, as a lure to liquidate her husband of Yakiv Holchevskiy.

Key words: Maria Shumatiyi, Zhumatiyi, Halchevska, insurgents, antibolshevist motion.

Постановка проблеми. Марія Оксентіївна Шуматій (Жуматій) – перша дружина відомого державного діяча періоду Директорії УНР Якова Гольчевського (Гальчевський, «Орел»), подільського отамана повстанського руху, командувача повстанськими загонами Правобережної України, який вів запеклу боротьбу проти більшовицької влади у 1919 – 1925 рр.

Аналіз досліджень. В сучасний період, у вузьких наукових колах, все більшої популярності набуває дослідження її життя і діяльності. Чимало науковців, краєзнавців, письменників (Р. Коваль, К. Завальнюк, Л. Філонов, В. Резнік, В. Вовкодав, М. Рущкий, Б. Демків, С. Бортник, В. Борисов, Т. Слободянюк, В. Мацько, М. Стрельбицький, В. Покровський та інші) здебільшого фрагментарно висвітлили аспекти цієї проблеми.

Метою статті є дослідження періоду життя Марії Гольчевської від арешту до винесення вироку, а також питання її перебування у засланні, за межами Радянської України.

Виклад основного матеріалу. Яків Гольчевський став найзапеклішим ворогом більшовицької влади, оскільки відзначився вдалим організатором антибільшовицького руху на Поділлі. Всі більшовицькі заходи, які були жорстокими та підступними, у боротьбі з повстанцями не мали успіху. Отаман «Орел» був для них не вловимим. Вранці 2 вересня 1922 р. Яків Гольчевський відступив з невеличким повстанським загonom у Польщу (Завальнюк, 2012 : 130–131). Тож більшовики вдалися до мстивої розправи над його дружиною, Марією Гольчевською, яку Яків не зміг забрати з собою за кордон.

21 вересня 1922 р. Марія вирушила з Вовковинських хуторів на х. Згар Подільської губернії до Ф. Голубенка, ніч провела у лісі. 22 вересня її затримав один селянин і відвів до сільради, а потім її передали оперативній трійці (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 5 зв., 18). На Голубенка вказала Ольга Дашенко-Радзієвська. Його заарештували. А його родич Худенко та інші селяни зробили у будинку Голубенка засідку, де й затримали Марію. Гольчевська не зізналася хто вона така, представилася під іншим прізвиськом, сказала, що вона потерпає від голоду. Але Худенко опізнав її, через що Марію відвезли до штабу надзвичайної оперативної трійки у м. Вовковинці (Дело по обвинению Конопенко, 1922–1923: 117).

22 вересня вона дала свідчення про себе та етапи свого життя (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 17 зв., 3, 3 зв.). 23 вересня їй влаштували допит щодо осіб причетних до антибільшовицького руху: Савіцького (начальник

чи помічник поштового відділення у м. Вовковинці, який хотів через Костянтина Дашенка мати зв'язок з повстанцями, постачати їх зброєю), Паламаренка (воєнком Багринівської волості, який злякавшись вбивства у с. Майдан декількох заручників більшовицької влади, деякий час був у повстанському загоні, а по поверненню був убитий червоноармійцями) та Олександра Ямкового (підпільник з Бердичівського повіту) (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 9). 24 вересня Гольчевська знову дала покази, заперечуючи причетність до антибільшовицького руху та заявляючи про вимушене переховування то в одній, то в іншій садибі у Київській губернії. Яків не долучав її до справ повстанців, але й боявся її втратити, якщо вона повернеться до батьків (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 13).

28 вересня 1922 р. засуджено до розстрілу з конфіскацією майна «як злочинних і не виправних ворогів радянської влади» Костянтина Дашенка, Івана Яворського (Дело по обвинению Конопенко, 1922–1923: 117), Антона Покарта та його дітей Анастасію та Петра, Поліну Петрушевську (Аполіна Петрашевська, Пітрушевську, сестра Тетяни Конопенко), Федора Голубенка, Йосипа Гуди та його сина Івана, Кароля Щепковського та його сина Миколу. Вони були причетні до переховування Марії на Поділлі. Марію Гольчевську і Тетяну Конопенко залишали для подальших слідчих дій. Їх готували до переведення у Подільський губернський відділ Державного політичного управління (ДПУ) (Дело по обвинению Конопенко, 1922–1923: 119).

5 жовтня 1922 р. Марія прибула до м. Вінниці в губернській відділ ДПУ, під варту у допр, а згодом в тюрпод і в'язницю (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 14). Також, 5 жовтня, Марії Гольчевській висунули обвинувачення за 76-ю статтею Кримінального кодексу УССР. Слідство провадив китасць Стань Юлан. Оскільки отамана «Орла» більшовики ніяк не могли заарештувати, то його дружину продовжували утримувати у в'язниці і тоді, коли всі передбачені законом терміни вже вичерпалися. Влада намагалася використати Марусю у своїх агентурних розробках. Підстави до цього були досить не певними (Коваль, 2000: 224).

14 жовтня 1922 р. Марія дала покази про те, як після прибуття з Київської губернії Яків переховував її у садибах довірених осіб у населених пунктах Подільської губернії (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 15–15 зв.).

На Марію завели слідчу справу за № 1303. Постановою Подільського губернського відділу

ДПУ від 28 жовтня 1922 р. прийнято запобіжні міри залишати Марію під вартою до завершення слідчих дій (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 19). Іншою постановою від цієї ж дати Марію звинувачено в контр-революції, в підпільній роботі та зв'язку з повстанцями Гольчевського (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 20). Постановою Подільського губернського відділу ДПУ від 9 травня 1923 р. визначалося продовження строку її утримання під вартою у Вінницькому допрі (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 21). 6 липня 1923 р. начальник Подільського губернського відділу ДПУ Ізраїль Леплевський та начальник КРО Галицький звернулися до губернського прокурора з проханням продовжити термін утримання під вартою Марії Гольчевської (Коваль, 2000: 224).

Про перебування Марії у ДПУ (тюрподі) і в'язниці залишив свідчення Юрій Городянин-Лісовський (Горліс-Горський), який влітку 1923 р. потрапив у Вінницьку в'язницю. Він оповідав: «Інший напис (на стіні) залишила дружина отамана Орла-Гальчевського – найсвітліший образ жінки, який довелося мені зустріти у своєму житті: «Знову привезли в це прокляте місце... Боже! Коли це вже скінчиться? Чого вони від мене хочуть? Як гарно було б, якби сьогодні вже розстріляли... Маруся Гальчевська».

Два роки тримало ДПУ бідну Марусю в тюрподі, відвозячи періодично на деякий час до в'язниці. Вимагали, щоб видала людей, які під час повстань були пов'язані з її чоловіком. Щоб написала листа до нього за кордон з метою заманити в Україну, в засідку ДПУ. Знаючи, як сильно любить Гальчевський свою дружину і сподіваючись через неї піймати його, пропонували їй звільнення, якщо вона погодиться вийти заміж за когось із чекістів і буде з ним жити. Але всі бажання ДПУ розбивалися об незламну волю, моральну чистоту й висоту молоденької Марусі. Обдерши на собі за два роки одяг – не взяла ні одного шматка з вбрання й білизни, що їх купило для неї ДПУ; голодна на тюрподівському пайку – ніколи не доторкнулася до обіду, який часом приносили для неї чекісти з ресторану.

Коли її, виснажену, привозило ДПУ на деякий час на відпочинок до в'язниці, Маруся діставала через лікаря Зейфмана трьохгодинну прогулянку. Із закам'єнілим обличчям, з упертим в одну точку поглядом, всі три години непорушно сиділа вона під в'язничним муром. Ніколи ніхто не бачив на її личку хоч би сліду усмішки.

А по другому боці високого муру, іноді довгі години, в застиглим образі смутку й жалю, непо-

рушно сиділа бідна вдова – мати Гальчевського, яка довідавшись, що Маруся у в'язниці (в ДПУ не дозволяли), приходила пішки за десятки кілометрів і приносила їй буханець черствого чорного хліба.

Більше сама нічого не мала... Побачення не давали, і вона, посидівши півдня на рові, з похилою головою вирушала у зворотну дорогу, щоб через тричотири дні знову з'явитися під в'язничним муром. Не заставши відведеної до ДПУ Марусі, передавала хлібину бідним в'язням й обнявши голову руками на колінах, відсиджувала на рові свої години...

Як попадався вартовий, що не виганяв і не стріляв по вікнах, Маруся під час «відвідин матері» сиділа на вікні своєї камери. Тоді дві жінки, кожна зі своїм горем, із спільною думкою про «нього» – сина й чоловіка, мовчки дивилися одна на одну і тихо плакали...

Мені довелося чути, що рідні батьки Марусі – багаті люди, відмовилися були від неї тільки через те, що вона проти їх бажання одружилася з бідним учителем Гольчевським. Коли ж потім до в'язниці вони прислали їй одягу й харчі – вона не прийняла. Одна дозорчиня, своя людина, що ризикуючи робила нам немало послуг, вговорювала її: «Марусю! Погодись з тим, що тобі пропонує ДПУ. «Виходь заміж» за якого-небудь чекіста. Поживеш із ним кілька днів і втечеш. Доберешся як-небудь за кордон до чоловіка. Він тебе за це не осудить, бо що ж для нього за радість, коли тебе розстріляють, або вишлють на Соловки. – Але ж я мусила би хоч не щиро стискати руку, що вбивала наших... Хоч один день жити з ним, як з чоловіком... Краще смерть... – Ти через свою упертість сама відбираєш собі все... На Соловках, як буде пізно, пожалкуєш... З мене досить любові до України й чоловіка... З думкою про те, що я залишаюся їм вірною, я буду щасливою і на Соловках... Роздобувши за допомогою тієї дозорчині й київського жида Фіми Салганіка (розстріляний в 1924 році) трохи потрібної одягу та речей, ми відправили Марусю на п'ять років на Соловки...» (Горліс-Горський, 1977: 117–119).

Я. Гольчевський домігся від члена Летичівського повітового виконавчого комітету, заступника командира загону особливого призначення (під командуванням Г. Гусара) П. Гатілло обіцянки визволення Марії з в'язниці. Але це було марним (Покровський, 2009: 3).

8 грудня 1923 р. мешканець м. Острог Шашов адресував від імені Я. Гольчевського листа у с. Гута-Літинська вчительці Ганні Тимофіївні Добросердській з проханням сповістити чи живі мати та вітчим Якова, про стан дружини Марії

в ув'язнені. На переконання повстанців Марія знаходилася у скрутних умовах і була доведена до божевілля. У листі йшлося, що на випадок підтвердження цих даних, Яків обіцяв дочекатися часу і, навіть, через 20–30 років організувати повстання і винищити усіх більшовиків (В боротьбі, 2019: 322–324). Агент ДПУ Добровольський отримав завдання дізнатися про діяльність Добросердської (В боротьбі, 2019: 325).

В грудні 1923 р. республіканське ДПУ з м. Харків надіслало лист Подільському губернському відділу ДПУ в якому наказували зібрати компроматний матеріал на Марію Гольчевську, висловлювали своє здивування його відсутністю, зважаючи на довготривалість руху під проводом отамана Гольчевського. У випадку ж відсутності компромату, наказували вислати Марію Гольчевську за межі України (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 32).

28 грудня Марія Гольчевська написала чергову заяву на ім'я губернського прокурора з проханням залишити її в тюрподі і не переводити вкотре у допр. На знак протесту вона в черговий раз оголосила голодування (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 25, 25 зв.). 9 січня 1924 р. Марію знову допитали у Подільському губернському відділі ДПУ. Вона заперечила зв'язок з повстанцями (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 27, 27 зв.).

15 січня 1924 р. по справі Марії у Подільському губернському відділі ДПУ взяли свідчення у Євгена Фалієсовича Добровольського. Йому було 26 років, проживав у м. Літин, за спеціальністю був слюсар, співчував радянській владі. Добровольський свідчив, що Марія знала про діяльність свого чоловіка, але активності у повстанському русі не проявляла, могла бути залучена лише до розвідки (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 26, 26 зв.). В січні 1924 р. допитали й Івана Ємільяновича Кохана. Йому було 26 років, проживав у м. Вовковинці, за спеціальністю був теслею, співчував радянській владі. Кохан заперечив роль Марії у повстанському загоні. Але Марія поділяла політичні погляди свого чоловіка, хоч вона й натякала йому, що не варто далі продовжувати повстанську боротьбу, що їй як жінці це набридло. Кохан свідчив про конспіративність Якова, який не розповідав Марії зайвого, щоб вона не могла розкрити плани повстанців більшовикам на випадок її арешту (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 29, 29 зв.). 24 січня 1924 р. дав свої свідчення Федір Семенович Шмалій, який брав участь у повстанському загоні «Орла» з 1919 по 1922 рр., але у червні 1922 р. склав зброю. Йому було 24 роки, проживав у м. Літин, за спеціаль-

ністю був чоботарем, співчував радянській владі (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 30). Шмалій стверджував, що носив листи Марії від Якова, коли той служив у 61-му полку армії УНР. В червні 1919 р. він та Яків приїхали із-за кордону та ходили до Марії в гості. Вона тоді працювала вчителькою у с. Майдан-Стасів. В 1920 р. Шмалій відступив за кордон із армією УНР, а Яків залишився служити в Літинському комісаріаті. В березні 1921 р. Шмалій повернувся у своє рідне с. Літинка і з того часу виконував доручення Якова розвідувального змісту, підтримуючи зв'язок з жителями с. Пиківська Слобідка та Бруслинів. В с. Бруслинів проживала Марія, але потім Яків забрав її з собою на Бердичівщину (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 30 зв.). В липні 1921 р. він разом зі знайомими був у складі загону Шепеля. Через декілька днів до них у ліс біля с. Пиківська Слобідка приїхали повстанці Гольчевського та «Карого». Шмалій шукав у с. Літинка квартиру, де б можна було згодом поселити Марію. Він підкреслив, що Марія розділяла політичні погляди свого чоловіка Якова (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 31).

21 січня 1924 р. Подільський губернський відділ ДПУ звернувся до начальника Вінницького допра провести медичний огляд Марії і повідомити про стан її здоров'я (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 34). 26 січня головний лікар надав довідку, що Марія хворіла на неврастенію та малокрів'я (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 35 зв.).

26 січня Подільський губернський відділ ДПУ зробив звернення губернському прокурору продовжити строк тримання під вартою звинувачуваної по ст. 68 Карного Кодексу Марії Гольчевської. Порущувалося питання її виселення з України як соціально небезпечного елемента (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 33). У відповідь прокуратура зробила запит на причину такого довгого перебування під вартою Марії Гольчевської (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 36).

05 лютого Подільська губернська прокуратура розглянула справу Марії, яка перебувала у Вінницькому допрі №1. Посилаючись на декрет Всеукраїнського центрального виконавчого комітету (ВУЦВК) про адміністративне виселення від 06 вересня 1922 р., постанову губвідділу ДПУ від 02 лютого 1924 р. вона ухвалила рішення звернутися до Прокурора республіки та до президії ВУЦВКа щодо отримання дозволу на подальше місцезнаходження Гольчевської під вартою у Вінницькому допрі до моменту вирішення питання стосовно її виселення за кордон. Водночас запропоновано ДПУ порушити перед НКВС

питання про виселення Марії за кордон строком на три роки (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 43, 43 зв.).

Керуючись ст. 32 Кримінального кодексу, ст. 215 Кримінально-процесуального кодексу, відношенням ДПУ УСРР від 27 грудня 1923 р. Подільським губернським відділом ДПУ вирішено передати слідчу справу М. Гольчевської через ДПУ УСРР на розгляд Комісії адміністративних виселень при НКВС, щоб вирішити питання виселення Марії за межі УСРР, як соціально небезпечного елемента (Дело по обвинению Конопенко, 1922–1923: 135).

Начальник Вінницького допру №1, у якому Марія перебувала останній раз з 15 грудня 1923 р., зазначав, що поведінка Марії задовільна (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 60). 7 лютого Подільський губернський відділ ДПУ ухвалив постанову про виселення Марії за межі УСРР (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 70).

21 березня ухвалено рішення відправити Марію Гольчевську у концтабір на 3 роки (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 45). 4 квітня ДПУ УСРР надіслало справу М. Гольчевської за №4733 (42 арк) у Об'єднане ДПУ СРСР на предмет санкціонування рішення Комісії НКВС УСРР від 21 березня 1924 р. (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 46).

06 травня ДПУ УСРР прийняло рішення передати справу Гольчевської ДПУ РСФРР з клопотанням перевести Марію у концтабір на три роки за межами УСРР (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 49). 16 травня особлива нарада при колегії ОДПУ СРСР ухвалила рішення про переведення Марії у концтабір на три роки (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 50, 82).

27 травня ДПУ УСРР повідомило ВУЦВК про наміри відправити Марію у концтабір за межі УСРР (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 64). Відповідне рішення ДПУ УСРР ухвалило 31 травня, видавши розпорядження Подільському губернському відділу ДПУ негайно відправити Гольчевську у м. Москву для подальшого спрямування у концтабір на три роки за межами УСРР (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 78, 83).

03 червня ВУЦВК зажадало підтвердження від ДПУ УСРР про ухвалення такого рішення (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 63). Протоколом №13 від 23, 24 і 28 червня 1924 р. Колегія ДПУ УСРР підтвердила рішення особливої комісії по адміністративній висилці при НКВС від 15 березня 1924 р. із повідомленням про це ВУЦВК (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 62).

Марія писала заяву у ВУЦВК на ім'я Петровського з проханням пришвидшити процес її

переведення у концтабір (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 66, 67). Ця заява зберіглася. У ній Марія заявляла, що не причетна до повстанського руху і не могла вплинути на свого чоловіка. Вона просила не мучити її у в'язниці, де вона втратила своє здоров'я і дозволити їй виїхати за межі УСРР з можливістю займатися викладацькою діяльністю, якщо ж їй не дозволять залишитися вдома (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 69).

12 липня 1924 р. Подільський губернський відділ ДПУ повідомляв ДПУ УСРР, що на основі розпорядження від 31 травня та постанови від 16 травня 1924 р. ДПУ, начальнику Вінницького допру №1 видано розпорядження щодо переведення Марії Гольчевської у Бутирську в'язницю м. Москви (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 72). Того ж числа Подільський губернський відділ ДПУ повідомив про це начальника Бутирської в'язниці (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 76). 13 липня Марію відправлено у м. Київ для подальшого переведення до м. Москви (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 74).

02 серпня на долучення до справи Марії Гольчевської ДПУ УСРР надіслало ОДПУ СРСР справу «банди Орла-Гальчевського» на 164 аркушах (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 73).

09 вересня 1924 р. Марія написала заяву на ім'я начальника Бутирської в'язниці, в якій повідомляла, що знаходилася в ув'язненні два тижні й вимагала роз'яснення, щодо строків перебування у цій в'язниці. Під загрозою оголошення голодування, вона просила начальника в'язниці звернутися за роз'ясненнями у ОДПУ та повідомити її про результат (Дело по обвинению Гальчевская, 1924: 81, 81 зв.).

14 жовтня 1926 р. ДПУ УРСР звернулося із запитом до ОДПУ СРСР з метою підтвердження інформації чи Марія Гольчевська знаходиться у концетранційному таборі на Соловках, на що отримало позитивну відповідь (Дело по обвинению Гальчевская, 1924, (додаток до справи): 1, 2, 3).

За свідченнями сестри (по матері) Якова Гольчевського Ганни Гончар, Марусю засудили і загнали у м. Ташкент, де її відвідувала матір Якова. Коли Марусю звільнили, вона повернулася на Поділля. Відомо, що з 15 жовтня 1927 року вона працювала вчителькою 1-ї Вінницької 9-ї трудової школи ім. Д. Бедного (Коваль, 2000: 225–226).

Висновки. Отже, Марія Гольчевська пережила в ув'язненні страшні знущання більшовиків лише через те, що вона була дружиною повстанського отамана Я. Гольчевського. Вона не скорилася

чекістам, відмовилася від їхніх пропозицій й не співпрацювала з ними, за що отримала заслання на Соловки та в Узбекистан. Напевно через те, що кохала Якова та любила Україну. Як дане, так і схожі дослідження є актуальними і перспективними, заслуговують ґрунтовного вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. В боротьбі за Україну : протистояння Якова Гальчевського більшовицькій владі в 1921 – 1924 рр. на Поділлі : збірник документів та матеріалів / Байдич В.Г. та ін. Видання друге, доповнене та перероблене. Вінниця : ТОВ «Твори», 2019. 416 с.
2. Горліс-Горський Ю. У ворожому таборі. Спогади. Вид. 2-ге. Нью-Йорк : Говерла, 1977. 160 с.
3. Дело по обвинению Гальчевская М.А. (14.04.1924). ДА СБУ у Вінницькій області (Державний архів СБУ у Вінницькій області). ПФ. Спр. 29262. 85 арк. Додаток до справи. Контрольно-наблюдательное производство по уголовному делу – агитационные материалы. 23 арк.
4. Дело по обвинению Конопенко Т. П. (15.09.1922–19.02.1923). ДАХМО (Державний архів Хмельницької області) Ф. Р-6193. Оп. 12. Спр. П-30437. 164 арк.
5. Завальнюк К.В. Стецюк. Т.В. Яків Гальчевський у документах епохи. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2012. 224 с.
6. Коваль Р. Отаман святих і страшних. Київ : Просвіта, 2000. 288 с.
7. Покровський В. Поліг за невмирущу ідею Української Державності. *Летичівська газета*. 2009. 21 серпня. С. 3.

REFERENCES

1. V borotbi za Ukrainu : protystoyannya Ya. Halchevskogo bilshovytskiyi vladi v 1921–1924 rr. na Podilli : zbirnyk dokumentiv ta materialiv [In a fight for Ukraine : of opposition of Yakiv Holchevskiy to bolshevist power in 1921 – 1924 on Podillya : collection of documents and materials]. / Bayidych V.H. and other. Edition is second, complemented and it is done. Vinnytsya : LTD “Tvory”, 2019. 416 p. [in Ukrainian].
2. Horlis-Horskyi U. U vorozhomu tabori. Spogady [In a hostile camp. Remembrances]. Second edition. New York : Hoverla, 1977. 160 p. [in Ukrainian].
3. Delo po obvineniyu Halchevskaya M.A. (14.04.1924) [Charge case of Halchevska M.A. (14.04.1924)]. A state archive of SBU in the Vinnytsya region. PF. Case. 29262. 85 p. Adding to business. A Control-observant production in criminal business is agitation materials. 23 p. [in Russian].
4. Delo po obvineniyu Konopenko T.P. (15.09.1922–19.02.1923) [Business on the prosecution of Konopenko T.P. (15.09.1922–19.02.1923)]. DAHmO (A state archive of the Khmelnytskyi region). F. R-6193. Op. 12. Spr. P-30437. 164 p. [in Russian].
5. Zavalnyuk K.V., Stetsyuk T.V. Yakiv Halchevskiy u dokumentah epohy. [Yakiv Halchevskiy in the documents of epoch]. Kamyanets-Podilskyi : Medobory, 2012. 224 p. [in Ukrainian].
6. Koval R. Otaman svyatyh i strashnyh [Ataman of saint and frightful]. Kyiv : Inlightening, 2000. 288 p. [in Ukrainian].
7. Pokrovskiy V. Polig za nevmyrushchu ideu Ukrainskoi Derzhavnosti [Lay down for the immortal idea of Ukrainian state System]. Newspaper of Letychiv. 21th August, 2009. P. 3. [in Ukrainian].

УДК 929:62-054.72

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-6>**Юлія КУРДИНА,***orcid.org/0000-0003-4900-1672*

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри історії, музеєзнавства і культурної спадщини

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *yuliia.m.kurdyna@lpnu.ua*

УКРАЇНЦІ В БРАЗИЛІЇ: НАРИСИ ЖИТТЄПИСУ ІНЖЕНЕРА-ВИПУСКНИКА ЛЬВІВСЬКОЇ ПОЛІТЕХНІКИ ПАВЛА БОРУШЕНКА

Стаття присвячена Павлу Борушенку – випускнику Львівської політехніки, який після Другої світової війни мігрував з сім'єю до Бразилії, де провів решту свого життя.

Завдяки різноманітним джерелам: особовій студентській справі, публікаціям в часописах, діаспорним виданням вдалося простежити основні віхи життя Павла Борушенка. Наукова новизна полягає у тому, що вперше опубліковується фактично життєпис цієї непересічної особистості. З одного боку, він репрезентує одну із персональних історій українських емігрантів в Бразилії, а цей напрям еміграції досі лишається не до кінця вивченим, почасти через географічну віддаленість. З іншого – випускнику Львівської політехніки у Бразилії вдалося підтвердити власні інженерські вміння та виконувати ряд урбаністичних і геодезичних проєктів державного замовлення.

Факт здобуття вищої освіти сином із бідної селянської сім'ї – це вже доказ неабияких старань, враховуючи, що в міжвоєнний період в II-й Речі Посполитій доступ українців до вищої освіти обмежувався. Зрештою, документальне підтвердження здобуття освіти в час німецької окупації та складений в липні 1943 року іспит стають додатковим джерелом для розуміння діяльності Львівської політехніки у цей період.

Прибувши до Бразилії, сім'я Борушеноків оселилась у штаті Парана, де була найбільша українська діаспора. Тут Павло долучився до діяльності найбільших українських організацій: був членом Хліборобсько-Освітнього Союзу (ХОС) та Товариства Прихильників Української культури. Крім того, був членом ОУНб та активним дописувачем різноманітних періодичних видань.

Варто відзначити, що члени сім'ї П.Борушенка: дружина Іванна, а в майбутньому доньки Оксана та Лариса також активно долучалися до діяльності українських громадських організацій, вели меценатську діяльність.

Ключові слова: Павло Борушенко, Львівська політехніка, Бразилія, інженерні роботи, громадська діяльність.

Yuliia KURDYNA,*orcid.org/0000-0003-4900-1672*

Candidate of Historical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of History, Museology and Cultural Heritage

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *yuliia.m.kurdyna@lpnu.ua*

UKRAINIANS IN BRAZIL: LIFE PATH SKETCHES OF PAVLO BORUSHENKO, A LVIV POLYTECHNIC GRADUATE ENGINEER

The article is dedicated to Pavlo Borushenko, a graduate of Lviv Polytechnic who, after the Second World War, immigrated with his family to Brazil, where he spent his life.

Through a variety of sources, i.e. the student's personal file, publications in journals, and diaspora publications, it has been possible to trace the main milestones of Pavlo Borushenko's life. The scientific novelty consists in the fact that, for the first time, a historical biography of this remarkable person has been published. On the one hand, it represents one of the personal histories of Ukrainian emigrants in Brazil, and this line of emigration is still not fully studied, partly because of the geographical remoteness. On the other hand, a Lviv Polytechnic graduate in Brazil managed to confirm his engineering skills and undertake a number of urban and geodesic projects for the government.

The fact that the son of a poor peasant family received a higher education is already a proof of success, considering that during the interwar period the access of Ukrainians to higher education in the Second Rzeczpospolita was restricted. After all, the documentary evidence of receiving an academic grade under the German occupation and the exam passed in July 1943 provide an additional source of insight into the activities of Lviv Polytechnic during this period.

Arriving in Brazil, the Borushenko family settled in the state of Paraná, where there was the largest Ukrainian diaspora lived. Here Pavlo joined major Ukrainian organizations: he was a member of the Farmer-Educational Association (FEA) and the Society of Ukrainian Culture Lovers. He was also a member of the OUNb and an active correspondent of various periodicals.

It is worth noting that members of Pavlo Borushenko's family: his wife Ivanna and daughters Oksana and Larysa were actively involved in activities of Ukrainian public organizations and patronaged arts activities.

Key words: Pavlo Borushenko, Lviv Polytechnic, Brazil, engineering, social activities.

Постановка проблеми. Одним із показників успішності того чи іншого навчального закладу здавна вважалися його випускники. Тож не дивно, що університети заохочують наукове вивчення не лише історії закладу, але й персоналій, котрі тут працювали чи навчалися. Водночас, з-поміж тисяч студентів/випускників почасти відомими для наступних поколінь стають лише частина з них, інші ж – кануть в небуття. До категорії других і належить Павло Борушенко. Ще за життя про його інженерні досягнення та громадську діяльність у Бразилії активно писала преса, однак з плином часу ім'я цього випускника Львівської політехніки «загубилося» та зараз є невідомим навіть для власної alma mater. Тож дане дослідження покликане повернути Павла Борушенка із канви забуття. Зрештою, з актуалізацією питання дерусифікації та деколонізації, відкриття імен успішних у різних царинах українців набуває неабиякого значення.

Аналіз досліджень. Дотепер фахового історико-біографічного дослідження життєпису Павла Борушенка не проводилося, адже його ім'я не відоме для загалу. Єдине видання, у якому поміщена, хоч і коротка, але доволі змістовна біографічна довідка – це пропам'ятна книга «Бучач і Бучаччина», видана стараннями української діаспори (Шипилявий, 1972а: 754). У ній члени сім'ї Борушенків фігурують як меценати та передплатники видання. Інша коротка біографічна інформація міститься в некролозі, опублікованому у газеті *Визвольний шлях* (Некролог, 1981). Саме ці публікації, разом із архівною особовою справою П. Борушенка (Державний архів Львівської області. Ф. 27. Оп.3. Спр.1314) стали поштовхом для пошуку джерел до написання цієї наукової статті.

Мета статті – за допомогою наявних джерел відтворити життєву історію, та основні напрямки діяльності Павла Борушенка.

Виклад основного матеріалу. Павло Борушенко народився 17 липня 1902 р. у Бариші, що на Тернопільщині у сім'ї селян Миколи Борушенка та його дружини Анни Майковської (ДАЛО. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 16). Там же закінчив початкову школу. У 1916 р. його з сім'єю евакуюювали у австрійське м. Гмінд, де знаходився табір для українців-галичан, вивезених із території бойових дій. Тут закінчив два класи гімназії, третій – у Чехословаччині (Шипилявий, 1972а: 754), куди було перенесено гімназію після ліквідації табору. У 1919 році Павло Борушенко повертається з батьками до Галичини, де продовжує навчання у Львові при Інституті святого Йосафата, що знаходився тоді на вул. Петра Скарги (Пам'яті Павла

Борушенка, 1981) (суч. вул. Озаркевича). Інститут разом із середньою школою, гімназією та інтернатом входив до складу створеної в 1919 році Малої духовної семінарії ім. Св. Йосафата (Ходак, 2011: 470). В той час Інститутом опікувався о. Іван Бучко – перший ректор семінарії (Архипастир скитальників, 1949: 12). У 1924 році Павло Борушенко склав іспит зрілості в Академічній гімназії. Після цього ректор Іван Бучко доручив йому настоятельську працю в інституті (Пам'яті Павла Борушенка, 1981).

Перший семестр університетських студій Павло Борушенко відбув на Українському Таємному університеті, звідти старався поступити на електротехнічний відділ Львівської політехніки, але безуспішно (Шипилявий, 1972а: 755). У 1925 році все ж стає студентом математичної групи загального відділу, однак в 1926-27 н.р. далі залишався студентом першого року навчання (ДАЛО. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 22–24). В 1927-28 рр. відвідує другий рік студій на цьому ж відділі. Під час навчання Павло Борушенко був змушений просити відтермінування оплати, оскільки батьки мали фінансові труднощі (ДАЛО. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 19). Як зазначено у т.зв. свідоцтві неможливості – сім'я володіла заледве одним моргом землі (ДАЛО. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 16.). У батьків було четверо дітей, ще й батько Павла підірвав здоров'я на війні, тож сім'я була позбавлена доходів (ДАЛО. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 11). Як наслідок, через фінансовий стан, Павлу доводиться перервати навчання на два роки, щоб заробляти на життя.

У червні 1930 року Павло Борушенко брав участь у з'їзді «колишніх гміндівців» – заходу, що мав на меті пригадати сторінки історії 1914-18 рр., через спомини людей, котрі були жителями таборі у Гмінді. Основна частина з'їзду проходила у залі «Української Бесіди», де після виголошених рефератів Івана Німчука, о.Миколи Конрада та В.Кабаровського відбувалась декламація художніх творів – П.Борушенко виступав із рецитацією оповідання К.Гриневичевої «Параска Гоголь» (З'їзд б. гміндівців, 1930). Варто відзначити, що письменниця Катря Гриневичева вчителювала у таборі в Гмінді в 1916 році, а згодом в інших таборах – тож була добре знайома з реаліями життя евакуйованих українців (Гриневич Я., 1968: 38 – 39.). На тому ж з'їзді було започатковано збір коштів для спорудження пам'ятника у Гмінді, і Павло також долучився, пожертвувавши 5 злотих (На пам'ятник у Гмінд, 1930).

З осені 1930 – П. Борушенко відновлює навчання, але тепер на Відділі сухопутної та

водної інженерії, у відділення геодезії. У 1934-35 н.р. завершує 4 -й рік студій (ДАЛЮ. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 25 – 33). Далі він бере перерву у навчанні, очевидно через сімейні обставини, адже у 1935 році одружується із вчителькою Іванною Середницькою, родом із Стрия, згодом у подружжя народиться дві доньки – Оксана та Лариса (Шипилявий, 1972а: 755).

Впродовж 1938-39 н.р. Павло Борушенко написав дипломну роботу. А далі, під час Другої світової війни працював на різних посадах, щоб утримати сім'ю. Так, з 1 жовтня 1939 – до 30 вересня 1940 був перекладачем з німецької на польську у селі Сьверже-Гурне Радомського воєводства (зараз це Мазовецьке в-ство). Згодом написав листа до Вищої Технічної Школи (тодішня назва Політехніки), зазначивши, що під час навчання склав всі іспити, крім «кадастру» і «геодезії IV», тож просить видати підтверджуючі документи, оскільки без цього важко влаштуватись на роботу (ДАЛЮ. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 9 – 10). З жовтня 1940 – до січня 1943 р. П.Борушенко працював геодезистом у Катовіце, після чого знову звертається з проханням видати документи, які б підтвердили здобуту освіту (ДАЛЮ. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 5, 7, 8). Зрештою у липні 1943 року, після складання іспитів, котрих бракувало для одержання диплому, для П. Борушенка підготовлено копію протоколу іспитів, де відзначено оцінки з усіх дисциплін. А на усному іспиті 12 липня 1943 року, котрий включав «вищу геодезію» та «кадастр» – він отримав оцінку «добре» (ДАЛЮ. Ф.27. Оп.3. Спр.1314. Арк. 6 – 6 зв).

За браком джерел не вдалося встановити яким саме чином сім'я Павла Борушенка опинилася у Німеччині. Там вони перебували в одному з т.зв. таборів Ді Пі (переміщених осіб) в м.Регенсбург (ця територія з 1945 року знаходилася під владою американців та їх союзників). У таборі окремим ентузіастам-українцям вдалося порозумітися з американською адміністрацією та створити Український Обласний Допомоговий Комітет, котрий представляв інтереси всіх українців табору. Згодом комітет було розпущено та сформовано Обласне Представництво Української Еміграції. Таким чином у таборі вдалося налагодити громадсько-культурне життя – діяли народна і музична школа, Українське спортове товариство «Січ», Пласт, Український Літературно-Мистецький Клуб, працювали видавництва, через що українські мігранти згодом назвуть табір в Регенсбургу «Україною в мініатюрі». Однак радянська влада вела переговори про репатріацію українців, чимало з них відмовлялося поверта-

тися і коли з'явилися пропозиції з роботою у країнах нового світу, - ряд сімей вирішили мігрувати на новий материк (Бризгун-Соколик, 2020: 247 – 253). Тож у 1949 році сім'я Борушенків вирушила з табору у Регенсбурзі до Бразилії (Пам'яті Павла Борушенка, 1981). Як згодом відзначить донька Павла – історикиня Оксана Борушенко, у цю післявоєнну хвилю еміграції впродовж середини 1947 – кінця 1951 рр. у бразильських портах було зареєстровано більше 70 тис українських емігрантів (Борушенко, 1972: 720).

Бразильський уряд не визнавав диплому з Львівської політехніки, тож проекти Павла підписував випускник бразильських вищих шкіл – Ярослав Сивак. Коли ж інженер Борушенко попрацював над низкою нових міст у штаті Парана (Паранасіті, Іваїпоран, Тапіра, Апукарана та Паранаваї), тоді бразильська Федеральна інженерська палата уповноважила його до самостійного ведення інженерних робіт у країні. З того часу Павло Борушенко виконав чимало робіт: спершу працював над урбаністичними проектами, далі – передусім над гідравлічними. Головним завданням у тих містах була регуляція річок, які під час повені затоплювали низинні ділянки, зокрема на закрутах, де створювалися сприятливі умови для застою води і зародження вогнищ тропічних хворіб. У містах Клевеландія, Мандагварі, Сертанополіс тощо П. Борушенком було розроблено плани постачання питної води з допомогою сітки водопроводів (Пам'яті Павла Борушенка, 1981). Одна з останніх робіт інженера – заміри для будівництва 13-кілометрового тунелю для гідроелектростанції у Капіварі-Кашосіра (Шипилявий, 1972а: 7545). Восени 1870 року Павло Борушенко працював над врегулюванням та розчищенням озера Ігано біля міста Лондріна. Всі ці роботи виконувались під егідою Міністерства здоров'я (Видатні успіхи, 1970).

Про інженерні здобутки Павла Борушенка писала і бразильська і українська діаспорна преса, зокрема заснована у 1893 році в США газета «Свобода», що є найстаршою у світі україномовною газетою (Свобода) у 136-му номері за 1970 рік подала таку інформацію: «за 21 рік побуту в Бразилії, точніше в Парані, наш земляк вже провів топографічні праці для постачання води в таких містах: Мандагварі. Кватігва, Сертанополіс і Клевеландія та упорядкував ріки в містах Пато Бранко, Іраті, Кастро, Кайоба, Санто Антоніо да Платіна, Кімбара, Ураї, Жатаїліньо і, врешті, в Лондрині. Крім цієї праці, провів поміри для теперішніх міст Паранасіті, Іваїпоран та Паранавії» (Український інженер забезпечує, 1970).

Окрім праці інженерської, Павло Борушенко вів активне громадське життя та був долучений до ряду українських організацій Бразилії, зокрема був членом Хліборобсько-Освітнього Союзу (ХОС) і Товариства Прихильників Української культури. Також був довголітнім членом Організації Українських Націоналістів (ОУНБ), виступав з доповідями на різних заходах у Парані, закликаючи до боротьби за Суверенну Соборну Україну (Некролог, 1981). У 1968 році був обраний секретарем тимчасової управи Українського християнського руху в Бразилії (Галайчук, 1968). Як представник ОУНБ висловлював привітання та брав участь у святкуванні 50-ліття Відродження Української Автокефальної Православної Церкви, яке проводилось 5-6 лютого 1972 року в Куритибі (В Куритібі відбулись, 1972).

Також Павло Борушенко був автором дописів у газетах «Шлях перемоги», «Гомін України», та місцевих «Хлібороб» і «Праця» (Некролог, 1981). У газеті «Свобода» він, між іншим, писав про Другий з'їзд українців в Бразилії, який відбувся 16-17 липня 1977 року в м. Куритибі. П. Борушенко відзначив, що і Перший і Другий Конгрес українців у Бразилії проходили під девізом: «Підтримуймо горіюче полум'я», у розумінні полум'я любові до України. Важливе значення на думку П. Борушенка мало збереження української мови: «Усім відомо, що як рідна мова не буде збережена на чужині, тоді вся наша еміграція втратить свою національну ідентичність» - зазначив він (Борушенко, 1977).

Помер Павло Борушенко від серцевого нападу 14 грудня 1980 року, похований у Куритибі (Ділимося сумною вісткою, 1980).

Наостанок, варто зазначити, що дружина Павла Борушенка також не стояла осторонь громадської діяльності. У Бразилії Іванна давала уроки української мови (Суботня школа, 1987), також була співзасновницею та активною членкинею Української жіночої секції при ХОС (Шипилявий, 1972а: 754), – складової Світової федерації українських жіночих організацій (СФУЖО) (Борушенко, 1972: 726). Крім того, І. Борушенко входила в Марійське товариство жінок (МТЖ) при церкві Різдва Матері Божої в Куритибі, створеного 1 червня 1958 року. Коли з нагоди 5-річчя товариства у 1963 році було запроваджено, з-поміж інших, курси української мови, саме вона їх проводила (Українське жіноцтво, 1964: 69, 73).

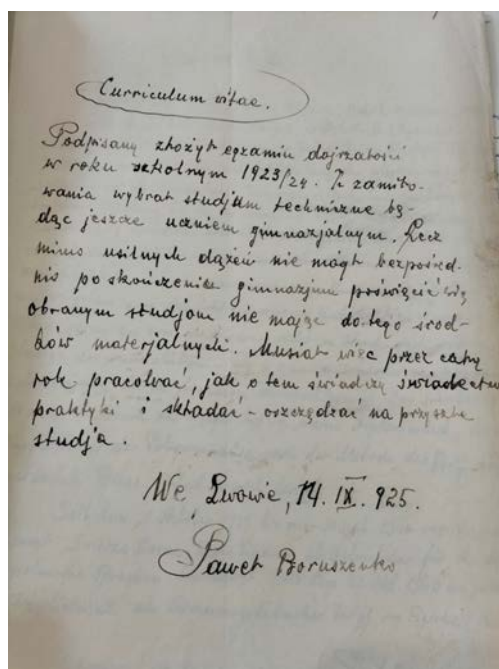
Доньки Павла також досягли значних успіхів у професійній сфері. Оксана Борушенко у

1963 році здобула докторат з економічних наук у Паранському університеті, а в 1972 р. – докторат з історії слов'янських народів в Українському вільному університеті Мюнхена. Від 1973 року проф. О. Борушенко очолила кафедру новітньої історії у Федеральному університеті Парани в м. Курітіба (Шипилявий, 1972b: 754). Серед наукових зацікавлень історикіні була й тема еміграції українців до Бразилії. У 1980-х рр. Оксана Борушенко також очолювала Жіночу організацію при ХОС – зокрема під чергових зборів доповідала про результати діяльності суботньої школи, у якій дорослі та діти навчалися української мови, історії та географії України (Збори Жіночої Організації, 1988). Крім того, долучалася до роботи Українсько-бразильській Центральній репрезентації (УБЦР) – організації, що координує діяльність українських організацій Бразилії при Світовому конгресі українців. У 1999 році як секретар УБЦР зустрічала разом із очільниками м. Курітіби українських дітей, що постраждали від аварії на ЧАЕС і прибули до Бразилії на лікування (Чорнобильські діти, 1999).

Лариса Борушенко (Моро) завершила студії бібліотекознавства в університеті Куритиби та музичні курси для віртуозів. В 1969 році іменована професором-асистентом музики в Музичній консерваторії у м. Велас Артес в штаті Парана (Шипилявий, 1972b: 754). Лариса Борушенко також брала участь у ряді культурних заходів, організованих Центральною репрезентацією, зокрема виступала на концертах української пісні (Третій фестиваль, 1998).

Висновки. Отже, завдяки різноманітним джерелам вдалося відтворити основні факти життєпису Павла Борушенка – випускника Львівської політехніки, інженера та, безумовно, людини, котра в еміграції зберегла стійку проукраїнську позицію. Завдяки своїм професійним вмінням П. Борушенко сприяв розвитку благоустрою ряду міст бразильського штату Парана і, паралельно з цим, займався організацією культурно-громадського життя українських емігрантів, був дописувачем українських періодичних видань.

Досліджений життєпис Павла Борушенка до певної міри виконує подвійну функцію: з одного боку він репрезентує персональний вимір чергової хвилі еміграції українців до Бразилії, а з іншого – є свідченням того, що Львівська політехніка, як навчальний заклад, у різні історичні періоди забезпечувала своїх студентів можливістю здобути професійні навички для успішної побудови кар'єри у різних куточках світу.



Особисте фото та автобіографія, подані для вступу у Львівську політехніку.
Взято із: Державний архів Львівської області. Ф 27. Оп 3. Спр. 1314, арк. 3 – 4.



Павло Борушенко з дружиною Іванною та доньками (зліва стоїть професор Оксана Борушенко, справа – піаністка Лариса Борушенко-Моро). Взято із: Шипилявий С. Меценати, фундатори і передплатники пропам'ятної книги «Бучач і Бучаччина». *Бучач і Бучаччина: історично-мемуарний збірник.* (Нью Йорк – Лондон-Париж-Сідней-Торонто, 1972а.Т. XXVII. С. 754).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипастир скитальників. Пресвященний кир Іван Бучко. Рим-Париж, 1949. 62 с.
2. Борушенко О. Наші поселенці в Бразилії. *Бучач і Бучаччина*: історично-мемуарний збірник. Нью Йорк–Лондон-Париж-Сідней-Торонто, 1972. Т. XXVII. С. 719 – 728.
3. Борушенко П. Українці Бразилії відбули другий з'їзд. *Свобода*. Ч.173. 12.08.1977. С. 1. Borushenko P. Ukraintsi Brazylii vidbulu druhyi zizd. [Ukrainians of Brazil held the second congress]. *Svoboda*. Vol.173. 12.08.1977. S. 1. [in Ukrainian].
4. Брызгун-Соколик О. Регенсбург табір ДіПі 1945–1949 «Україна в мініатюрі»: спомини. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, серія «Історичні науки». 2020. № 31. С. 247 – 253.
5. Видатні успіхи українського інженера в Бразилії. *Свобода*. Ч.188. 16.10.1970. С. 3. Vydadni uspiikhy ukrainskoho inzhenera v Brazylii.
6. В Курітібі відбулись величаві ювілейні святкування. *Свобода*. Ч. 48. 14.09.1972. С. 3.
7. Галайчук Б. Кризь українську Бразилію. *Свобода*. Ч.37. 27.02.1968. С. 2. Halaichuk B.
8. Гриневиц Я. Катря Гриневицева. Біографічний нарис. Торонто: Накладом видавництва «Гомін України», 1968. 95 с.
9. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Ф. 27. Оп. 3. Спр. 1314.
10. Ділимося сумною вісткою. *Свобода*. Ч. 268. 26.12.1980. С. 3.
11. Збори Жіночої Організації при ХОС. *Свобода*. Ч. 131. 13.07. 1988. С. 3.
12. З'їзд б. гміндівців. *Діло*. Ч.117. 29.05.1930. С. 4–5.
13. З'їзд б. гміндівців. *Діло*. Ч. 124. 7.06.1930. С. 4.
14. На пам'ятник у Гмінді. *Діло*. Ч. 137. 24.06.1930. С. 3.
15. Некролог. *Визвольний шлях*. 1981. № 2. С. 253–255.
16. Пам'яті Павла Борушенка. *Свобода*. Ч.36. 25.02.1981. С. 3.
17. Суботня школа в Курітібі. *Свобода*. Ч.52. 19.03.1987. С. 3.
18. Третій Фестиваль української пісні. *Свобода*. Ч. 95. 20.05. 1998. С. 4.
19. Ходак І. Освітня діяльність Малої духовної семінарії у Львові в першій половині ХХ ст. *Історія релігій в Україні* : наук. щорічник. Львів: Ін-т релігієзнавства; вид-во «Логос». 2011. Кн. 1. С. 469 – 473.
20. Свобода. Газета української діаспори. URL: <https://svoboda-news.com/svwp/>
21. Українське жіноцтво у Бразилії 1924-1964/ упор. Наталія Лиса. Прудентопіль: Друкарня ОО Василян. Заходами Жіночої Організації при ХОС, 1964. 112 с.
22. Український інженер забезпечує водою Парану. *Свобода*. Ч. 136. 1.08.1970. С. 1.
23. Чорнобильські діти в Бразилії. *Свобода*. Ч. 23. 4.06.1999. С. 8. Chornobylski dity v Brazylii.
24. Шипилявий С. Меценати, фундатори і передплатники пропам'ятної книги «Бучач і Бучаччина». *Бучач і Бучаччина*: історично-мемуарний збірник. (Нью Йорк –Лондон-Париж-Сідней-Торонто, 1972а.Т. XXVII. С. 743 – 787.
25. Шипилявий С. Молодь Бучаччини – випускники вищих шкіл в 1945-72 рр. *Бучач і Бучаччина*: історично-мемуарний збірник. (Нью Йорк –Лондон-Париж-Сідней-Торонто, 1972б.Т. XXVII. С. 697 – 703.

REFERENCES

1. ArArkhyapastyr skytalnykiv. Preosviashchennyi kyr Ivan Buchko [Archpastor of the Wanderers. Reverend Cyrus Ivan Buchko]. Rym-Paryzh.1949. 62 s. [in Ukrainian].
2. Borushenko O. Nashi poselentsi v Brazylii. [Our settlers in Brazil]. *Buchach i Buchachchyna: istorychno-memuarnyi zbirnyk*. Niu York–London-Paryzh-Sydney-Toronto, 1972. T. XXVII. S. 719 – 728. [in Ukrainian].
3. Borushenko P. Ukraintsi Brazylii vidbulu druhyi zizd. [Ukrainians of Brazil held the second congress]. *Svoboda*. Vol.173. 12.08.1977. S. 1. [in Ukrainian].
4. Bryzghun-Sokolyk O. Regensburg tabir DiPi 1945–1949 «Ukraina v miniiatiuri»: spomyny. [Regensburg DP camp 1945-1949 "Ukraine in miniature": memories.]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*, seriia «Istorychni nauky». 2020. № 31. S. 247 – 253. [in Ukrainian].
5. Vydadni uspiikhy ukrainskoho inzhenera v Brazylii. [Outstanding achievements of the Ukrainian engineer in Brazil]. *Svoboda*. Vol.188. 16.10.1970. S. 3. [in Ukrainian].
6. V Kuritibi vidbulys velychavi yuvileini sviatkuvannia. [Magnificent jubilee celebrations took place in Curitiba]. *Svoboda*. Vol. 48. 14.09.1972. S. 3. [in Ukrainian].
7. Halaichuk B. Kriz ukrainsku Brazyliiu. [Through Ukrainian Brazil]. *Svoboda*. Vol.37. 27.02.1968. S. 2. [in Ukrainian].
8. Hrynevych Ya. Katria Hrynevychyeva. Biohrfachnyi narys. [Katrya Grynevychyeva. Biographical essay.] Toronto: Nakladom vydavnytstva «Homin Ukrainy», 1968. 95 s. [in Ukrainian].
9. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region]. F. 27. Op. 3. Spr. 1314. [in Ukrainian].
10. Dilymosia sumnoiu vistkoiu. [We share sad news.]. *Svoboda*. Vol. 268. 26.12.1980. S. 3. [in Ukrainian].
11. Zbory Zhinochoi Orhanizatsii pry KhOS. [Meeting of the Women's Organization at the KhOS.] *Svoboda*. Vol. 131. 13.07. 1988. S. 3. [in Ukrainian].
12. Zizd b. gmindivtsiv. [Congress of former residents of Gmind]. *Dilo*. Vol.117. 29.05.1930. S. 4–5. [in Ukrainian].
13. Zizd b. gmindivtsiv. [Congress of former residents of Gmind]. *Dilo*. Vol. 124. 7.06.1930. S. 4. [in Ukrainian].
14. Na pamiatnyk u Gmindi. [To the monument in Gmind]. *Dilo*. Vol. 137. 24.06.1930. S. 3. [in Ukrainian].
15. Nekroloh. [Obituary]. *Vyzvolnyi shliakh*. 1981. № 2. S. 253–255. [in Ukrainian].
16. Pamiati Pavla Borushenka. [In memory of Pavlo Borushenko.] *Svoboda*. Vol.36. 25.02.1981. S. 3. [in Ukrainian].

-
17. Subotnia shkola v Kuritibi. [Saturday school in Curitiba]. *Svoboda*. Vol.52. 19.03.1987. S. 3. [in Ukrainian].
 18. Tretii Festyval ukrainskoi pisni. [Third Ukrainian Song Festival]. *Svoboda*. Vol. 95. 20.05. 1998. S. 4. [in Ukrainian].
 19. Khodak I. Osvitnia diialnist Maloi dukhovnoi seminarii u Lvovi v pershii polovyni XX st. [Educational activities of the Small Theological Seminary in Lviv in the first half of the 20-th century]. *Istoriia religii v Ukraini: nauk. shchorichnyk*. Lviv: Institute of Religious Studies; vyd-vo «Lohos». 2011. Kn. 1. S. 469 – 473. [in Ukrainian].
 20. Svoboda. Hazeta ukrainskoi diaspory. [Свобода. Газета української діаспори]. URL: <https://svoboda-news.com/svwp/> [in Ukrainian].
 21. Ukrainske zhinotstvo u Brazylui 1924-1964. [Ukrainian women in Brazil 1924-1964] / upor. Nataliia Lysa. Prudentopol: Basilian Fathers' Printing House, 1964. 112 s. [in Ukrainian].
 22. Ukrainskyi inzhener zabezpechuie vodoiu Paranu. [Ukrainian engineer provides water supply to Paran]. *Svoboda*. Vol. 136. 1.08.1970. S. 1. [in Ukrainian].
 23. Chornobylski dity v Brazylui. [Chernobyl children in Brazil]. *Svoboda*. Vol. 23. 4.06.1999. S. 8. [in Ukrainian].
 24. Shypyliavyi S. Metsenaty, fundatory i peredplatnyky propamiatnoi knyhy «Buchach i Buchachchyna». [Patrons, founders and subscribers of the commemorative book «Buchach and Buchach Region»]. *Buchach i Buchachchyna: istorychno-memuarnyi zbirnyk*. Niu York–London–Paryzh–Sydney–Toronto, 1972a. T. XXVII. S. 743 – 787. [in Ukrainian].
 25. Shypyliavyi S. Molod Buchachchyny – vypuskyky vyshchychk shkil v 1945-72 rr. [Young people of Buchach - graduates of higher schools in 1945-72]. *Buchach i Buchachchyna: istorychno-memuarnyi zbirnyk*. Niu York–London–Paryzh–Sydney–Toronto, 1972 b. T. XXVII. S. 697 – 703. [in Ukrainian].

УДК 323.1:316.3:316.347(=161.25)(=477.87)"18/19"(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-7>

Олександр МАЛЕЦЬ,
orcid.org/0000-0001-7927-4335
доктор історичних наук, професор,
доцент кафедри географії та суспільних дисциплін
Мукачівського державного університету
(Мукачеве, Закарпатська область, Україна) maletsnata7@gmail.com

Василь КАЛІЙ,
orcid.org/0000-0001-5260-32-82
доктор медичних наук, доцент,
декан медичного факультету № 2
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»
(Ужгород, Україна) maletsnata7@gmail.com

Наталія МАЛЕЦЬ,
orcid.org/0000-0002-1352-305X
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
(Ужгород, Україна) maletsnata7@gmail.com

ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЗАКАРПАТСЬКИХ РУСИНІВ-УКРАЇНЦІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У статті досліджуються аспекти становлення української національної та етнічної свідомості, основні етапи та особливості етнічної історії, етнічного й етнокультурного розвитку українського етносу на Закарпатті, виявлення територіальних відмінностей традиційної культури і побуту.

Однією з етнографічних зон українського етносу є Закарпаття, яке характеризується значною етнічною строкатістю (українці, угорці і румуни проживають компактно на певних територіях, а росіяни, німці, словаки, євреї, цигани та інші – невеликими групами в містах і селах) та етнографічною мозаїчністю українців (гуцули, бойки, лемки, долиняни та інші).

Особливості Закарпаття зумовлені тисячолітнім перебуванням краю у складі різних держав, що спричинило значну політичну і культурну ізоляваність від основних територій; своєрідним геополітичним розміщенням на межі з етнічними землями румунів, угорців, словаків і поляків та їх етнодержавних утворень. Особливої уваги заслуговують національно-культурні чинники.

Статичність культурних явищ Закарпаття в XIX ст., застарілість структур культуротворення, сильні впливи російської етнополітичної і теоретичної думки та ряд інших факторів сприяли формуванню несприятливих умов для швидкої перебудови традиційної свідомості закарпатців на нові етнополітичні реалії. Новий якісний рівень української національної культури та її глибока народність особливо сприятливо вплинули на культурний розвиток краю в період краху Австро-Угорщини та перебування закарпатоукраїнських земель у складі Чехословаччини. В цю пору склалась ситуація значного мистецького випередження, відчутного переважання в усіх жанрах культуротворення. Загальноукраїнська культура переважала не лише в усіх жанрах, але й в обох культурних лініях: високо-стильової професійної культури та культури масового вжитку.

Ключові слова: українці, національна свідомість, етнос, етнокультурний розвиток, етнографія, традиції, етнополітичні процеси.

Oleksandr MALETS,*orcid.org/0000-0001-7927-4335**Doctor of Historical Sciences, Professor;**Associate Professor at the Department of Geography and Social Sciences**Mukachevo State University**(Mukachevo, Zakarpattia region, Ukraine) maletsnata7@gmail.com***Vasyl KALIY,***orcid.org/0000-0001-5260-32-82**Doctor of Medical Sciences, Associate Professor;**Dean of the Medical Faculty № 2**Uzhhorod National University**(Uzhhorod, Ukraine) maletsnata7@gmail.com***Natalia MALETS,***orcid.org/0000-0002-1352-305X**Candidate of Historical Sciences, Associate Professor;**Associate Professor at the Department of Public Health and Humanities**Uzhhorod National University**(Uzhhorod, Ukraine) maletsnata7@gmail.com*

FORMATION OF UKRAINIAN IDENTITY IN TRANSCARPATHIAN RUSYNS-UKRAINIANS OF THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY

The article examines aspects of the formation of Ukrainian national and ethnic consciousness, the main stages and features of ethnic history, ethnic and ethnocultural development of the Ukrainian ethnic group in Transcarpathia, as well as, identifies territorial differences between traditional culture and everyday life.

One of the ethnographic areas of the Ukrainian ethnos is Transcarpathia, which is characterized by significant ethnic diversity (Ukrainians, Hungarians, and Romanians live compactly in certain territories; however, Russians, Germans, Slovaks, Jews, Gypsies, and others live in small groups in cities and villages) and also by an ethnographic mosaic of Ukrainians (Hutsuls, Boykos, Lemkos, Dolinyans, and others).

The peculiarities of Transcarpathia are caused by the millennial existence of the region as part of different states, which led to significant political and cultural isolation from the main territories, but also by a kind of geopolitical location on the border with the ethnic lands of Romanians, Hungarians, Slovaks, and Poles and their ethno-state formations. National and cultural factors deserve special attention.

The static cultural phenomena of Transcarpathia in the XIX century, the obsolescence of cultural structures, strong influences of Russian ethnopolitical and theoretical thought and a number of other factors contributed to the formation of unfavorable conditions for the rapid restructuring of traditional Transcarpathian consciousness to new ethnopolitical realities. The new qualitative level of Ukrainian national culture and its deep nationality had a particularly favorable effect on the cultural development of the region during the collapse of Austria-Hungary and the stay of Transcarpathian Ukrainian lands in Czechoslovakia. At this time, there was a situation of significant artistic advancement and a notable predominance in all genres of cultural creation. All-Ukrainian culture prevailed not only in all genres but also in both cultural lines: high-style professional culture and the culture of mass consumption.

Key words: *Ukrainians, national consciousness, ethnicity, ethnocultural development, ethnography, traditions, ethnopolitical processes.*

Постановка проблеми. Аспекти становлення української національної та етнічної свідомості залишилися поза увагою дослідників історії Закарпаття. В історіографії другої половини XIX – початку XX століття це питання не піднімалося взагалі, а розглядалося в межах «общерусской», «угрорусской» чи «руської» проблематики. Упродовж 20-х – 30-х рр. питання етнічного самоусвідомлення українців Закарпаття дискутувалося в межах понять попередніх часів. Прискорений процес самоусвідомлення закарпатських русинів себе українцями виніс на сторінки періодики та

науково-популярних видань питання української національної свідомості. Наукова дискусія майже повністю зводилася до мовного питання.

Аналіз досліджень. Тема дослідження «Формування української ідентичності у закарпатських русинів-українців другої половини XIX – початку XX століття» має етнополітологічне спрямування. У цьому відношенні є важливим дослідження П. Ференца (Ференц, 2005), М. Тиводара (Тиводар, 1994), Р. Шпорлюка (Шпорлюк, 2000), П. Стерча (Стерчо, 1994), М. Муцинки (Муцинка, 1995), В. Куртяка (Куртяк, 2003), В. Зілгалова (Зілгалов, 1993).

Мета статті – проаналізувати проблему становлення української етнонаціональної орієнтації та української національної свідомості в українців Закарпаття у другій половині XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Довготривалий період бездержавності української нації та входження її етнічних територій до складу різних державно політичних утворень, в кожній з яких панували своєрідні соціально-економічні, політичні і культурні порядки, значною мірою впливало на збереження і розвиток етнографічних зон українського етносу. Їх становлення і розвиток дає можливість уточнити основні етапи і особливості етнічної історії, етнічного і етнокультурного розвитку українського етносу, виявити територіальні відмінності традиційної культури і побуту.

Однією з етнографічних зон українського етносу є Закарпаття, яке характеризується значною етнічною строкатістю (українці, угорці і румуни проживають компактно на певних територіях, а росіяни, німці, словаки, євреї, цигани та інші – невеликими групами в містах і селах) та етнографічною мозаїчністю українців (гуцули, бойки, лемки, долиняни та інші).

Особливості Закарпаття зумовлені тисячолітнім перебуванням краю у складі різних держав, що спричинило значну політичну і культурну ізоляваність від основних територій; своєрідним геополітичним розміщенням на межі з етнічними землями румунів, угорців, словаків і поляків та їх етнодержавних утворень.

Український етноконсолідуєчий і національно-визвольний рух у цьому регіоні проявився лише у XX ст.: ухвала всенародного конгресу у Хусті (21 січня 1919 року) про входження краю до складу соборної України; масове волевиявлення українців Закарпаття возз'єднатися з радянською Україною в 1944 році.

Австрійська конституція 1867 року, проголосивши свободу слова, зборів і асоціацій, стала важливим фактором, який забезпечував і одночасно спрямовував розвиток національно-визвольного руху легальним шляхом, на відміну від того, що діялось в той час в Російській імперії. Однак, реформи 1860-х рр. остаточно закріпили за польською елітою монополію політичної влади в Галичині, а на Закарпатті – за угорською елітою.

Посилення польських позицій, своєю чергою привело до розколу в українському таборі, а на Закарпатті політична еліта ще не сформувалася. Українські лідери почували себе зрадженими австрійським урядом, який полишив їх віч-навіч із сильнішим польським супротивником у

Східній Галичині, а на Закарпатті – з угорським домінуючим фактором. Частина руської інтелігенції у пошуках нових аргументів на користь своїх національних прав прагнула довести, що вона має за собою такі самі давні політичні та культурні традиції як і поляки, так і угорці. З цією метою москвофіли Східної Галичини почали шукати порятунку від польських впливів в орієнтації на Російську імперію, а на Закарпатті – від угорських при тій самій орієнтації.

Культуру нової доби потрібно уважно розглянути, проаналізувати культуротворчі процеси, структуру культурних явищ і суспільних інститутів у контексті їх розвитку в XIX ст., особливо другої його половини в Галичині, Закарпатті і Наддніпрянщині. Культуротворчі процеси та структура культурних явищ на названих українських теренах не були однаковими. Наталія Полонська-Василенко в своїй двотомній історії зазначає, що наприкінці XIX ст. Закарпатська Україна була найбільш занедбаною серед усіх українських земель (Полонська-Василенко, 1993: 339). Висновок цей стосувався не лише стану громадсько-політичного, господарського, але й культурного процесу в краї. Останній залишився в межах традицій, застиг у площині попередніх епох, не зміг опанувати течій кінця XVIII-XIX ст., а найперше, романтизму з його орієнтацією на народну мову, з його опорою на ширшу етнічну культурну традицію та історію (Мишанич, 1993: 28-58). Інтелектуальна і культуротворча кваліфікація закарпатської інтелігенції компенсувалася російськими теоретичними мітмами про «єдиную Русь» з усіма нюансами тлумачення суспільних, державних, історичних і культурних явищ (Жегуц, 1993: 365-373). Закарпатські будителі для своїх творів, в тому числі і патріотичних, спрямованих проти угорського шовінізму, позичали з російської літератури форму, зміст і, навіть, мову. Вони продовжували традиційно експлуатувати вузькі проблеми морально-релігійного змісту (Бірчак, 1993: 1190). Така морально-інтелектуальна атмосфера була абсолютно домінуючою в цьому краї. Це було обумовлено походженням самої української закарпатської інтелігенції. Вона вийшла, переважно, з духовенства, яке було особливо консервативним в питаннях мови і новаторства в культурі. Вона майже повністю перебувала під впливом російських урядових і неурядових кіл, противилась проникненню культурних здобутків Наддніпрянської України (Магочій, 1994: 280). Населення Галичини також було під впливом середовища місцевих москвофілів (Дорошенко, 1991: 534). На додачу з 1867 року ще посилювався й угорський

політичний і культурний тиск та штучна ізоляція населення Закарпаття від нових впливів з сусідньої Галичини (Мишанич, 1992: 51).

Відмінними були також культуротворчі процеси та культурні явища Східної Галичини і Закарпаття. Між структурами культурних процесів цих українських регіонів в другій половині XIX ст. наростали все помітніші відмінності (Мокляк, 1990: 149-153). Вони почали проявлятися вже з 30-х років того ж століття. На відмінну від Закарпаття, в Галичині виникла власна школа романтизму – «Руська трійця». Українознавчі студії та публікації цього гуртка, зокрема першої книжки, надрукованої народною мовою – «Русалки Дністрової», створили стійку національну традицію (Кирчів, 1990: 24-33). На Закарпатті в другій половині XIX ст. майже вся інтелігенція перейшла в табір москвофілів. Інакше склались справи в Галичині. Опираючись на традиції «Руської трійці», здобутки революційної пори 1848 – 1849 рр., найбільш передова частина української інтелігенції зуміла опертися у культуротворенні на народні етнічні корені, орієнтувалася на народну мову. Ця суспільна прогресивна група активістів Східної Галичини, що прибрали назву народовців, зуміла при жорсткій опозиції з боку москвофілів, утвердити природну національно-культурну орієнтацію, створити базу для майбутньої суспільної активності, різкого вибуху української національної свідомості в галичан, утвердити українські національно-політичні ідеали, дух соборності, дух всеукраїнства, що дало підстави називати Східну Галичину українським П'ємонтом (Грушевський, 1906: 104-108).

Цього важливого елементу у структурі культурних явищ Закарпаття 50-х – 70-х рр. XIX ст. не мало. Місцеве будителство мало інакші мовно-культурні та суспільно-політичні уподобання. Закарпатська інтелігенція, за незначним винятком, орієнтувалася на інші духовні цінності, мала інший менталітет. Навіть місцеве москвофілство було тут набагато ретрограднішим від галицького (Дашкевич, 1991: 210-215). У другій половині XIX ст. на відміну від Закарпаття, в Галичині виникають українські культуротворчі та культурофункціонуючі інституції. Дуже важливу роль відіграло Товариство ім. Т. Шевченка, що з 1892 р. стало повноважною науковою установою (з 1873 по 1892 роки літературне товариство ім. Т. Шевченка).

Таких інституцій Закарпаття в другій половині XIX ст. не знало. Українська книжка, за окремими виключеннями, так і не продерлася через Карпати (Іванишин, 1990: 72-75). Окрім М. Драгоманова,

ніхто з наддніпрянців серйозно не клопотався, щоб вплинути на події в цьому найбільш західному куточку української землі. Практично українське Закарпаття було поза сферою цілеспрямованого українського культурного впливу. Головна увага наддніпрянців була прикута до Галичини, яка не зазнавала такого сильного асиміляційного тиску з боку Віденської влади як Закарпаття від угорців (Братасюк, 1993: 142-145).

Українці Закарпаття наприкінці XIX ст. опинилися у надзвичайно складній ситуації. Збігом зовнішніх політичних обставин та політичними діями угорських правлячих кіл край опинився майже в культурній ізоляції від українських теренів. Події XIX ст. проявили всю згубність такої культурної ізоляції. В 70-х роках XIX ст. закарпатська інтелігенція, а насамперед духовенство, в основному припинило стосунки із відповідними групами населення в Східній Галичині (Вегеш, 1995: 142). Результатом ізоляції було лише те, що на літературній ниві домінувала та література, про яку І. Франко образно писав: «Ся частина навчаюча хіба тих, що вказує наглядно як люде не злі і не гупі, відбившись від живої народної мови, фатально відбивається і від живого змісту в літературі і попадають у таку мертв'ячину, від якої на десять миль віє гробовим холодом» (Ференц, 1997: 1182). Про згубний вплив російського напрямку в літературі Закарпаття також конкретно сказав д-р Бонкало, якого зачитував у своєму рефераті, виголошеному на Всеукраїнському з'їзді в Ужгороді, о. Августин Волошин: «Великоруський напрям в літературі скінчився повним фіаско. Люди не розуміли великоруських творів і тому не читали їх. Нарід ще й від школи відвертався, бо там дітям давали учебники, писані в мові церковно слов'янській». Наслідки того подає ось так: «В році 1900 між русинами було 86% неграмотних...Інтелігенція, не маючи своїх, читала лише малярські літературні твори, а многії говорити забули по-руськи» (Ференц, 2005: 133).

Передумови і початки культурного прориву повільно складались ще до закінчення Першої світової війни (Статєєва, 1993: 287). Однак справжнє українське культурне піднесення Закарпаття відбулося лише в 20-ті – 30-ті роки.

Під впливом політичного і культурного «П'ємонту» (Східна Галичина), не дивлячись на репресивні заходи угорської влади, найбільш передові особи з кінця XIX ст. почали по-новому дивитися на ціле коло проблем культурної і національно-політичної перспективи Закарпаття. Саме з цього часу літературні здобутки, мовна та

національно-культурна орієнтація мексиканства загалом почала оцінюватись критично. Г. Стрипський, Ю. Жаткович, А. Волошин, Л. Чопей, ряд інших діячів культури почали все більше орієнтуватись на народну мову, культурні здобутки українців по той бік Карпат, хоча відкрито демонструвати в умовах угорського політичного і культурного тиску таку свою національно-культурну орієнтацію було ризикованим [Романів, 1997]. Угорська владна еліта страшенно боялася поширення українського національного руху на Закарпатті, бо бачила в ньому пряму загрозу своєму пануванню в краї. З цього приводу С. Клочурак писав: «...мадярська прикордонна поліція і жандармерія дуже дбайливо сторожила кордон між нашим Підкарпаттям і Галичиною і дбала про те, щоб звідти не переносили до нас українську літературу... Мадярська адміністрація боялася, щоб ми не заразилися українством, яке вона вважала далеко небезпечнішим, ніж русофільство» (Клочурак, 1992: 30).

Українство в XIX ст. досягло значного успіху в розвитку культури. На початку XX ст. темпи культурного прогресу були особливо відчутними. Вагому роль в цьому процесі почала відігравати Галичина (Франко, 1894: 304-305). Місто Львів стало потужним науково-культурним центром. Активне українське культуротворення та культурофункціонування в Східній Галичині відіграло роль сприятливого фактора в переосмисленні культурних здобутків москвофілів Закарпаття, утвердженні українських культурних здобутків та українського культуротворчого процесу – а не локального, обмеженого у формі і змісті. До того ж до кінця XIX ст. зростала кількість наукових розвідок про Закарпаття вчених, що були тісно пов'язані з українськими культурними закладами Львова, встановлюються контакти між чільними громадсько-культурними діячами цих країв (Тиводар, 1993: 472). Зростаюча культурна експансія з Галичини повільно, але невпинно прокладала дорогу до Закарпаття. Це, в свою чергу, позитивно відлунувало в середовищах українців Закарпаття. Одних воно дратувало, інших – штовхало до переосмислення, до захоплення українством, до творчої праці на ниві культури і політичної діяльності української орієнтації.

Важливу роль в становленні української етнонаціональної орієнтації та української національної свідомості серед закарпатських українців відіграв чинник розвитку історичних знань. Історичні розвідки, які проводились в краї від І. Базиловича до В. Гаджеги та В. Пачовського чітко доводили, що закарпатоукраїнці є автохтонами. Одночасно вони являються часткою більш великого етніч-

ного масиву, що знаходиться на схід від Карпат. Це доводилося з позицій російської або української інтерпретацій. Воно закріплювало почуття та розуміння відірваності і відповідно прагнення до соборності, до з'єднання з рештою етносу. На цьому ґрунті визріли дві ідеологічні течії: русофільство і українство. Публікації історичних досліджень з позицій української інтерпретації друкувались в більшості на сторінках «Наукового збірника» товариства «Просвіта». Частина досліджень публікувалась і окремим виданнями. В дослідженнях висвітлювалися питання історії літератури, мови, мистецтва, етнографії та загалом проблем соціальної, економічної, політичної і церковної історії краю. Треба зазначити, що опубліковані дослідження відіграли важливу роль в закріпленні української етнонаціональної орієнтації Закарпаття. Вони стали теоретичною базою для українського національного руху. Серед них найперш заслуговують увагу праці В. Гаджеги, Д. Дорошенка, В. Пачавського, І. Кондратовича, М. Лелекача, В. Бірчака ([Бірчак, 1993: 102]).

Культурний доробок закарпатських українців 20-30-х рр. органічно влився в загальноукраїнську скарбницю національної культури. Процеси і явища в культурній сфері плідно вплинули на громадсько-політичну активність українців краю, на їх національне самоусвідомлення. Українська культура стала могутнім фактором в утвердженні української національної свідомості в Закарпатті. Ці процеси 20-30-х років XX ст. проходили в умовах гострого ідеологічного і політичного протистояння двох культурних орієнтацій – української і російської. Остання віками домінувала на землях Наддніпрянської України. Лише на початку XX ст. москвофільство, як прояв організованої експансії російської «пануючої» культури на західноукраїнських землях, було витіснено з Галичини. Натомість тут йшло поширення і утвердження української національної культури як домінуючої (Хорват, 1997: 1032). Активний опір поступу української культури в Закарпатті в 20-30-ті роки робили місцеві москвофіли, російські білоемігранти та навіть чехословацькі урядові кола. Але поступу не можна було вже зупинити, українська національно-культурна орієнтація в Закарпатті перемогла вже в названі десятиліття. Вона швидко проникла в усі сфери життя: громадського, суспільного, сімейно-побутового. Українська пісня, казка, легенда, історичний переказ, літературне слово, драматичні твори швидко завойовували широкі прошарки закарпатського українського мистецтва, а особливо театр, пісня, найперше хорова, захоплювали, викликали масове

піднесення серед людності краю. Це засвідчують очевидці, мемуарна література видатних культурних діячів, численні документи, періодика того часу, наукові дослідження. Закарпатський культурний ренесанс 20-х – 30-х років ХХ ст. існував де-факто. Цей пласт, вже справді української культури, що його внесли в загальнонаціональну скарбницю закарпатські українці, належно оцінюється в наш час літературними критиками та культурологами (Юсип, 1993: 338). З початку 20-х років швидкими темпами формувалися інститути української культури: заклади освіти, періодика, громадсько-культурні організації, аматорські колективи. Такий великий попит на українську культуру був спричинений наступними факторами:

- динамічністю української культури, зрозумілістю її форми, змісту і проблематики для закарпатських українців. Культура сусідніх народів не була органічною для українців краю, суперечила їх етнічній свідомості, світосприйняттю;

- розблокуванням комунікацій української культури. Кращі суспільно-політичні умови, що склалися на Закарпатті в 1919-1939 рр., сприяли не лише культуротворенню, але й кращому функціонуванню національної культури. Українська культура, а не лише її локальний варіант, обслуговувала всі прошарки суспільства, виконувала важливі функції соціалізації, ідеологізації, політизації місцевого українського населення;

- наявність підготовлених фахівців української культури в особі її політичних емігрантів з Наддніпрянської України і Східної Галичини, які надали значну допомогу краю в його культурній розбудові. М. Аркас, В. Бірчак, І. Панькевич, В. Пачовський, М. Садовський, У. Самчук, С. Чер-

касенко – тільки деякі штрихи-витяги із багатьох імен українських емігрантів, що вклали свій хист і енергію у культурну розбудову Закарпаття в 20-х – 30-х роках ХХ століття.

Висновок. Таким чином культуротворчий процес в Закарпатті виявився своєрідним суспільним феноменом. З 70-х років ХІХ ст. до кінця 30-х років ХХ ст. в Закарпатті було здійснено важкий перехід від застарілої, законсервованої структури в культурі до новітньої загальнонаціональної української культури. На Закарпатті утвердилась українська культура як функціональна, а закарпатські українці взяли активну участь в культуротворенні на ниві української національної традиції. В. Гренджа-Донський, С. Сабол (Зореслав), І. Ірлявський, І. Колос, Ф. Могіш, Ю. Борош-Кум'ятський – відомі в Україні постаті на ниві української літератури.

Трансформація культури покликала за собою і трансформацію суспільної свідомості. Відбулися глибокі зміни в національній свідомості. Були піддані відчутній корекції етнонаціональне світосприймання і світовідчуття, змінилася структура національної самоідентифікації закарпатських русинів-українців від розмитого, чітко не окресленого русина до українця. Це відбувалося навіть тоді, коли у відповідності до конституції Чехословаччини, дозволялося для етнічної самоідентифікації вживати лише назву «русин», назва «українець» заборонялася.

Під впливом української національної культури активно утверджувалася українська національна свідомість в середовищі закарпатських українців. Свідченням цього прогресу було активне втягування закарпатців в загальноукраїнський національно-політичний і культурно-просвітницький рухи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ференц П. Етнонаціональна орієнтація українців Закарпаття в 20 – 30-ті роки ХХ ст. Карпатська вежа, Мукачево, 2005. 215 с.
2. Тиводар М.П. Традиційне скотарство Українських Карпат другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття: історико-етнологічне дослідження. Ужгород: Карпати, 1994. 560 с.
3. Шпорлюк Р. Імперія та нації. К.: Дух і літера, 2000. 317 с.
4. Стерчо П. Карпато-Українська держава. До історії визвольної боротьби карпатських українців у 1919 – 1939 рр. Львів: За вільну Україну, 1994. 288 с.
5. Мушинка М. Лицар волі. Життя і політично-громадська діяльність Степана Клочурака. Ужгород, 1995. 286 с.
6. Куртяк В. Ю. Етнічний фактор у діяльності політичних партій в Україні 1917 – 1921 рр. Ужгород, 2003. 216 с.
7. Зілгалов В. Василь Пачовський і Карпатська Україна. Історичний нарис. Ужгород: Закарпаття, 1993. С. 5 – 15.
8. Полонська-Василенко Н. Історія України у двох томах. Т.1. До середини ХУІІ століття. 2-е вид. К.:Либідь, 1993. 640 с.
9. Мишанич О.В. Література Закарпаття дорадянського періоду. Ужгород: Срібна земля, 1993. С 19 – 66.
10. Жегуц І. Книжка і преса – їхні шляхи у Закарпатті протягом двох століть. Культура Українських Карпат: традиції і сучасність. Матеріали міжнародної наукової конференції. Ужгород: Гражда, 1993. С 365 – 374 .
11. Магочій П.Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь (1848 – 1948). Ужгород, 1994. 296 с.
12. Бірчак В. Літературні стремління Підкарпатської Русі. Ужгород: Карпати, 1993. 192 с.
13. Мокляк Я. Православ'я в Галичині – політичні аспекти. Варшава, 1990. № 1-2. С. 147-154.
14. Дорошенко Д.І. Нариси історії України. Т.1-2. Львів:Світ, 1991. 576 с.
15. Мишанич О.В. «Карпаторусинство», його джерела і еволюція у ХХ ст. Ужгород: Відродження, 1992. 56 с.

16. Кирчів Р.Ф. Етнологічно-фольклористична діяльність «Руської трійці». К.:Наукова думка, 1990. 344 с.
17. Грушевський М. Український пьемонт. Український вісник СПБ, 1906. № 2. С. 104-108.
18. Іванишин В. Українська церква і процес національного відродження. Дрогобич, 1990. 92 с.
19. Дашкевич Я.Р. Михайло Драгоманов і Закарпаття. Штрихи до наукового портрета Михайла Драгоманова: Збірник наукових праць. К.:Наукова думка, 1991. С. 200-231.
20. Вегеш М. Могутня постать української історії. Календар «Просвіти» на 1995 рік. Ужгород: Гражда, 1995. С. 142-144.
21. Романів О. Архітектор українського П'ємонту. (До 150-річчя з дня народження Олександра Барвінського). К.: Шлях Перемоги, 1997. 3 липня
22. Дорошенко Д.І. Нарис історії України. Т. 1-2. Львів: Світ, 1991. 576 с.
23. Братасюк М. Відродження української культури як проблема оновлення культурних цінностей. Культурне відродження в Україні. Львів: Астерикс, 1993. С. 141-148.
24. Тиводар М.П. Основні етапи етнічної історії Українських Карпат. Українські Карпати: матеріали міжнародної наукової конференції «Українські карпати: етнос, історія, культура». (Ужгород, 26 серпня – 1 вересня 1991 р.). Ужгород: Карпати, 1993. С. 471-482.
25. Статеева В.І. Мовні питання на сторінках закарпатської періодики XIX – початку XX ст. (до 1919 р.). Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні. Ужгород: Карпати, 1993. С. 287-292.
26. Франко І. Євменій Сабовь, Хритоматія Церковно-слав'янских и угро-русских пам'ятников съ прибавлением угро-русских народных сказок на подлинных наречьях. Жите і слово. Львів, 1894. Т. 1. С. 304-305.
27. Юсип Ю.В. Августин Волошин і мовна дискусія 20- х років ХХст. Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні. Ужгород: Карпати, 1993. С. 338-342.
28. Клочурак С. До волі. Ужгород, 1992. 82 с.
29. Ференц П. Національна ідея – духовний стрижень у розвитку нації. Визвольний шлях. 1997. № 10. С. 1181-1193.
30. Хорват Б. Боротьба культур. Визвольний шлях. 1997. № 9. С. 1031-1035.

REFERENCES

1. Ferents P. Etnonatsionalna orientatsiia ukraintsviv Zakarpattia v 20 – 30-ti roky XX st. [Ethno-national orientation of Ukrainians of Transcarpathia in the 20 – 30s of the twentieth century.] Carpathian Tower, Mukachevo, 2005. 215 p. [in Ukraine]
2. Tyvodar M.P. Tradytiine skotarstvo Ukrainykykh Karpat druhoi polovyny XIX – pershoi polovyny XX stolittia: istoryko-etnolohichne doslidzhennia. [Traditional cattle breeding of the Ukrainian Carpathians of the second half of the XIX – first half of the XX century: historical and ethnological research]. Uzhhorod: Karpaty, 1994. 560 p. [in Ukraine]
3. Shporliuk R. Imperiia ta natsii. [Empire and nation.] K. : Spirit and Letter, 2000. 317 p. [in Ukraine]
4. Stercho P. Karpato-Ukrainska derzhava. Do istorii vyzvolnoi borotby karpatskykh ukraintsviv u 1919 – 1939 rr. [Carpatho-Ukrainian state. To the history of the liberation struggle of Carpathian Ukrainians in 1919 – 1939 years]. Lviv: For a Free Ukraine, 1994. 288 p. [in Ukraine]
5. Mushynka M. Lytsar voli. Zhyttia i politychno-hromadska diialnist Stepana Klochuraka. [Knight of Freedom. Life and political and social activities of Stepan Klochurak]. Uzhhorod, 1995. 286 p. [in Ukraine]
6. Kurtiak V. Yu. Etnichniy faktor u diialnosti politychnykh partii v Ukraini 1917 – 1921 rr. [Ethnic factor in the activities of political parties in Ukraine 1917 – 1921 years]. Uzhgorod, 2003. 216 p. [in Ukraine]
7. Zilhalov V. Vasyl Pachovskyi i Karpatska Ukraina. Istorychnyi narys. [Vasyl Pachovsky and Carpathian Ukraine. Historical essay]. Uzhhorod: Zakarpattia, 1993. pp. 5 – 15. [in Ukraine]
8. Polonska-Vasylenko N. Istoriia Ukrainy u dvokh tomakh. T.1. Do seredyny XVII stolittia. 2-e vyd. [History of Ukraine in two volumes. T.1. Until the middle of the XVII century]. K.: Lybid, 1993. 640 p. [in Ukraine]
9. Myshanych O.V. Literatura Zakarpattia doradianskoho periodu. [Literature of Transcarpathia of the pre-Soviet period]. Uzhhorod: Silver Land, 1993. pp. 19 – 66.
10. Zhehuts I. Knyzhka i presa – yikhni shliakhy u Zakarpatti protiahom dvokh stolit. Kultura Ukrainykykh Karpat: tradytii i suchasnist. Materialy mizhnarodnoi naukovoї konferentsii. [Books and the press – their ways in Transcarpathia for two centuries. Culture of the Ukrainian Carpathians: traditions and modernity. Proceedings of the international scientific conference]. Uzhhorod: Hrazhda, 1993. pp. 365 – 374. [in Ukraine]
11. Mahochii P.R. Formuvannia natsionalnoi samosvidomosti: Pidkarpatska Rus (1848 – 1948). [Formation of national self-consciousness: Subcarpathian Russia (1848 – 1948)]. Uzhhorod, 1994. 296 p. [in Ukraine]
12. Birchak V. Literaturni stremlinnia Pidkarpatskoi Rusy. [Literary aspirations of Subcarpathian Russia]. Uzhhorod: Karpaty, 1993. 192 p. [in Ukraine]
13. Mokliak Ya. Pravoslavia v Halychyni – politychni aspekty. [Orthodoxy in Galicia – political aspects]. Warsaw, 1990. № 1-2. pp. 147-154. [in Ukraine]
14. Doroshenko D.I. Narysy istorii Ukrainy. T.1-2. [Essays on the history of Ukraine. Vol.1-2]. Lviv: Svit, 1991. 576 p. [in Ukraine]
15. Myshanych O.V. «Karpatorusynstvo», yoho dzhherela i evoliutsiia u XX st. ["Carpatho-Rusynism", its sources and evolution in the twentieth century]. Uzhhorod: Vidrodzhennia, 1992. 56 p. [in Ukraine]
16. Kyrchiv R.F. Etnolohichno-folklorystychna diialnist «Ruskoi triitsi». [Ethnological and folklore activities of the "Russian Trinity"]. K.: Naukova dumka, 1990. 344 p. [in Ukraine]
17. Hrushevskyi M. Ukrainykyi pemont. Ukrainykyi visnyk SPB, 1906. №2. [Ukrainian Piedmont. Ukrainian newspaper of the UPB, 1906. №2]. pp.104-108.

18. Ivanyshyn V. Ukrainska tserkva i protses natsionalnogo vidrozhennia. [Ukrainian Church and the process of national revival]. Drogobich, 1990. 92 p.
19. Dashkevych Ya.R. Mykhailo Drahomanov i Zakarpattia. Shtrykhy do naukovo portreta Mykhaila Drahomanova: Zbirnyk naukovykh prats. [Mikhail Drahomanov and Transcarpathia. Touches to the scientific portrait of Mikhail Drahomanov: Collection of scientific works]. K.: Naukova dumka, 1991. pp. 200-231. [in Ukraine]
20. Vehesh M. Mohutnia postat ukrainskoi istorii. Kalendar «Prosvity» na 1995 rik. [A powerful figure in Ukrainian history. Enlightenment calendar for 1995]. Uzhhorod: Hrazhda, 1995. pp. 142-144. [in Ukraine]
21. Romaniv O. Arkhitekto ukrainskoho Piemontu. (Do 150-richchia z dnia narodzhennia Oleksandra Barvinskoho). [Architect of the Ukrainian Piedmont. (To the 150th anniversary of the birth of Alexander Barvinsky)]. K. : The Way of Victory, 1997. July 3. [in Ukraine]
22. Doroshenko D.I. Narys istorii Ukrainy. T. 1-2. [Essay on the history of Ukraine. T. 1-2]. Lviv: Svit, 1991. 576 p. [in Ukraine]
23. Bratasiuk M. Vidrozhennia ukrainskoi kultury yak problema onovlennia kulturnykh tsinnosti. Kulturne vidrozhennia v Ukraini. [Revival of Ukrainian culture as a problem of renewal of cultural values. Cultural revival in Ukraine]. Lviv: Asterix, 1993. pp.141-148. [in Ukraine]
24. Tyvodar M.P. Osnovni etapy etnichnoi istorii Ukrainykykh Karpat. Ukrainski Karpaty: materialy mizhnarodnoi naukovo konferentsii «Ukrainski karpaty: etnos, istoriia, kultura». (Uzhhorod, 26 serpnia – 1 veresnia 1991 r.). [The main stages of the ethnic history of the Ukrainian Carpathians. Ukrainian Carpathians: Proceedings of the International Scientific Conference "Ukrainian Carpathians: Ethnos, History, Culture". (Uzhhorod, August 26 – September 1, 1991)]. Uzhhorod: Karpaty, 1993. pp. 471-482. [in Ukraine]
25. Stacieieva V.I. Movni pytannia na storinkakh zakarpatskoi periodyky XIX – pochatku XX st.. (do 1919 r.). Ukrainska mova na Zakarpatti u mynulomu i sohodni. [Language issues in the pages of Transcarpathian periodicals of the XIX – early XX centuries. (Until 1919). Ukrainian language in Transcarpathia in the past and today]. Uzhhorod: Karpaty, 1993. pp. 287-292. [in Ukraine]
26. Franko I. Yevmenii Sabov, Khrytomatiia Tserkovno- slavianskykh y uhro-russkykh pamiatnykov s prybavlenym uhro-russkykh narodnykh skazok na podlynykh narichchiakh. Zhytie i slovo. [Eumenius Sabov, Chrysomatia of Church Slavonic and Ugric-Russian monuments with added Ugro-Russian folk tales in authentic dialects. Life and word.] Lviv, 1894. Vol.1. pp. 304-305. [in Ukraine]
27. Yusyp Yu.V. Avhustyn Voloshyn i movna dyskusii 20- kh rokiv XX st. Ukrainska mova na Zakarpatti u mynulomu i sohodni. [Augustyn Voloshin and the language debate of the 1920s. Ukrainian language in Transcarpathia in the past and today]. Uzhhorod: Carpathians, 1993. pp. 338-342. [in Ukraine]
28. Klochurak S. Do voli. [To freedom]. Uzhhorod, 1992. 82 p. [in Ukraine]
29. Ferents P. Natsionalna ideia – dukhovnyi stryzen u rozvytku natsii. Vyzvolnyi shliakh. [National idea – the spiritual core in the development of the nation. The way of liberation]. 1997. №10. pp. 1181-1193. [in Ukraine]
30. Khorvat B. Borotba kultur. Vyzvolnyi shliakh. [The struggle of cultures. The way of liberation]. 1997. № 9. pp. 1031-1035. [in Ukraine]

УДК 75.044(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-8>

Віолета МОНСЕВИЧ,

orcid.org/0000-0002-2655-3784

*аспірантка кафедри культурології та міжкультурних комунікацій
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
(Київ, Україна) violettamonsevich@gmail.com*

УКРАЇНСЬКА ВІЙСЬКОВА ІСТОРІЯ У БАТАЛЬНОМУ ЖИВОПИСІ АНДРІЯ СЕРЕБРЯКОВА

Стаття присвячена дослідженню творчості сучасного українського художника-баталіста Андрія Серебрякова та аналізу основних робіт, у яких висвітлюються відомі та маловідомі сторінки української історії, пов'язані з військовими подіями, битвами, їх героями переважно козацької доби XVI–XVII століть. На основі біографічного та історико-хронологічного методів з'ясовано факти творчої біографії А.Серебрякова, визначено основні тематичні й історичні напрями творчості художника; за допомоги методів аналізу, синтезу, мистецтвознавчого виявлено сюжету художніх робіт, стилістичні та образні риси. У результаті проведеного дослідження встановлено, що А.Серебряков належить до представників сучасного українського батального живопису, є продовжувачем традиції класичної баталістики професора В. Шаталіна, закінчивши Київський художній інститут. В. Шаталін, своєю чергою, навчався у тому ж закладі у навчально-творчій майстерні відомого українського баталіста К. Трохименка. У творчому доробку А.Серебрякова прослідковується акцент на відображенні військово-історичних подій доби козаччини, зокрема з початку XVI століття – до кінця XVII століття, в межах яких розгорталася низка битв і походів козаків, які відіграли значиму роль в українській історії. Художник звертається як до відомих подій воєнної історії (Хотинська битва, битва під Берестечком, битва під Корсунем, під Жовтими Водами), так і до маловідомих сторінок історії, які ще не знаходили художнього прочитання у творах мистецтва (битва під Оршею, битва під Батогом, Конотопська битва). У композиціях і сюжетиці робіт прочитується ретельне опрацювання художником історичних джерел, що дозволяє достовірно і правдиво передавати епоху, створювати образи героїв, які втілювали кращі риси українського народу у боротьбі з поневолювачами. Художнє бачення і прочитання цих історичних подій набуває особливої значимості в контексті інформаційної війни та збройної агресії, що ведуться проти України.

Ключові слова: *Андрій Серебряков, батальний живопис, українська військова історія, Київський художній інститут, доба козаччини, українське мистецтво.*

Violeta MONSEVICH,

orcid.org/0000-0002-2655-3784

*Graduate Student at the Department of Cultural Studies and Intercultural Communications
National Academy of Management of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) violettamonsevich@gmail.com*

UKRAINIAN MILITARY HISTORY IN BATTLE PAINTING ANDRIY SEREBRYAKOV

The article is devoted to the study of the works of contemporary Ukrainian battle artist Andriy Serebryakov and the analysis of the main works, which cover the well-known and little-known pages of Ukrainian history related to military events, battles and their heroes. On the basis of biographical and historical-chronological methods the facts of A. Serebryakov's creative biography are clarified, the main thematic and historical directions of the artist's work are determined; with the help of methods of analysis, synthesis, art history revealed the plot of works of art, stylistic and figurative features. As a result of the research, it was established that A. Serebryakov belongs to the representatives of modern Ukrainian battle painting, is a successor of the traditions of classical battle studies of Professor V. Shatalin, after graduating from the Kiev Art Institute. V. Shatalin, in turn, studied in the same institution in the educational and creative studio of the famous Ukrainian battler K. Trokhimenko. A. Serebryakov creative work emphasizes the military-historical events of the Cossack era, in particular from the beginning of the 16th century to the end of the 17th century, during which a number of battles and campaigns of Cossacks took place, which played a significant role in Ukrainian history. The artist refers both to the well-known events of military history (the Battle of Khotyn, the Battle of Berestechko, the Battle of Korsun, the Zhovti Vody and to little-known pages of history that have not yet found artistic reading in works of art (Battle of Orsha, Battle of Batoh, Battle of Konotop). The compositions and plots of the works read the artist's careful elaboration of historical sources, which allows to accurately and truthfully convey the era, to create images of heroes who embodied the best features of the Ukrainian people in the fight against oppressors. Artistic vision and reading of these historical events acquires special significance in the context of information, language, religious wars against Ukraine.

Key words: *Andriy Serebryakov, battle painting, Ukrainian military history, Kyiv Art Institute, Cossack era, Ukrainian art.*

Постановка проблеми. Батальний живопис в своїй класичній традиції в сучасному українському образотворчому мистецтві представлений не надто широкою палітрою авторів і робіт, але на цьому тлі осібно виділяється творчість талановитого київського художника Андрія Серебрякова, основну частину робіт якого складає історія України козацької доби. Якщо детальніше звернутися до змісту й тематики картин Серебрякова, то побачимо, що це не просто майстерно художньо змальовані події української історії, але в них проглядається ретельна робота автора з джерелами, достовірністю історичних фактів, вивчення місцевості, де все відбувалося, інших деталей, що в підсумку складають цілісність сюжету картини, прочитання закладених глибинних сенсів. Автор закоханий в українську історію, знається на великій кількості історичного матеріалу, але характерним для нього у виборі тематики є невідомі і маловідомі сторінки історії, які досі не відтворювалися засобами образотворчого мистецтва. Разом з тим, чималу низку своїх робіт художник присвятив невідомим подіям доби козаччини та переможним битвам, які тривалий час (ще в радянській історіографії) замовчувалися, не були достатньою мірою досліджені та відомі для широкого загалу, зокрема це стосується війн козаків з московським військом, інших військово-історичних подій. У цьому зв'язку постає нагальна потреба мистецької візуалізації, яка спрямована не лише на формування уявлення про далеку історію, але, насамперед, виховання патріотизму, почуття національної гордості, усвідомлення своєї національно-культурної ідентичності. В підсумку ці маркери й складають цінність баталістики А. Серебрякова, поєднуючись з високим рівнем художньої образності та динамічності зображуваного на картинах. І саме такі роботи повинні бути представлені для широкого загалу, за якими наочно можна вивчати героїчну історію українського народу, яка знає велику кількість успішних воєнних кампаній над ворогом, формуючи у масовій свідомості парадигму незламності й переможності у боротьбі за волю і незалежність країни, яка має свою військову традицію й тяглість крізь століття історії. Таким чином, звернення А. Серебрякова до важливих тем української історії має значний вплив не лише для розвитку сучасного мистецтва, але й виховання національної свідомості громадян.

Аналіз досліджень. Батально-історичний живопис А.Серебрякова, як і загалом творчість художника, ще не ставали предметом наукового дослідження. Виданням, яке репрезентує, хоч і частково, доробок художника, є альбом з ілю-

страціями, виданий 2009 р. Центральним музеєм Збройних Сил України «Українська звитяга. Козацька доба» (Українська звитяга, 2009), де представлено низку робіт А. Серебрякова, написаних на замовлення музею для експонування та ілюстрування історії українського війська. Наукова розвідка, присвячена дослідженню однієї з картин А. Серебрякова, а саме з'їзду європейських монархів у Луцьку 1429 р., події надзвичайно важливої для української історії, належить авторам Г. Бондаренко, Г. Гулько, О. Дем'янюк (Бондаренко, Гулько, Дем'янюк, 2019). Решта інтернет-публікацій є популярного та оглядового характеру, присвячені виставкам чи окремим подіям суспільного характеру, у яких барв участь А. Серебряков. Разом з тим, зважаючи на пов'язаність досліджуваного художнього матеріалу з певним хронотопом історичних подій, де ключову роль має фокусування на значних військових битвах і походах козацького війська XVI–XVII століть, доречним є наведення наукових праць авторів, які висвітлювали проблематику історії України означеного періоду, зокрема битви під Оршею та діяльності князя К. Острозького, Національно-визвольної війни 1648-1654 рр., Конотопської битви 1659 р. та низки інших: Ю. Бадах (Бадах, 2009), Л. Бендюк (Бендюк, 2008), А. Бульвінський (Бульвінський, 2010), Л. Войтович (Войтович, 2019), В. Гутковський (Гутковський), Я. Дзісяк (Дзісяк, 2014), Ю. Мицик (Мицик, 2008), І. Печенюк (Печенюк, 2011), О. Русина (Русина, 2016), Я. Сонько (Сонько, 2021), В. Степанков (Степанков, 2012), Ю. Степанчук (Степанчук, 2016), І. Стороженко (Стороженко, 2010; 1993) І. Тітова (Тітова, 2012), І. Чава (2020) та ін. Разом з тим, обраний аспект дослідження потребує наукового опрацювання, вивчення й аналізу сучасного українського батального живопису на прикладі робіт А.Серебрякова.

Мета статті – дослідження тематики української військової історії у художніх роботах історико-батального спрямування сучасного українського художника А.Серебрякова.

Виклад основного матеріалу. Андрій Вікторович Серебряков родом з Луганщини, народився 1966 р. у місті Кіровську. Спочатку навчався у Луганському художньому училищі (курс М. Піщанського), тоді ж і захопився батально-історичним живописом. Згодом вступив до Київського художнього інституту на факультет живопису, навчався у майстерні професора В. Шаталіна. Останній, своєю чергою, успадкував майстерність відомих українських живописців Карпа Трохименка, Костянтина Єлеви, Михайла Шаронова, які були його вчителями. По закінченню

навчання у 1995 р. А. Серебряков тривалий час працював за кордоном з галереями та приватними замовниками Австрії, Саудівської Аравії, Туреччини та ін. Звернення до історичного минулого України визначило самобутній стиль художника та його творчий шлях. Сам А. Серебряков зазначав: «Може не лишитися документів про ту чи іншу подію сьогодення, а полотно, що її відтворить, залишиться, і наступні покоління відчують зв'язок з нами, як ми відчуваємо зв'язок з тими, хто жив у XVII чи XVIII століттях через картини тогочасних художників. <...> Завжди, ще з дитинства мене цікавила історія ... коли прогулююся на Андріївському узвозі, відчуваю, що кожен камінець, на який ступає моя нога, має свою історію. Ці таємниці цікавлять мене. І наше сьогодення – це лише камінець історії в майбутньому» (Андрій Серебряков. Творчий автопортрет).

У творчому доробку художника представлені теми, пов'язані зі світовою історією, зокрема картини: «Воїн» (2001), «Північна Італія» (2004), «Полювання в античні часи» (2006), «Іспанська Реконкіста» (2007), «Бій греків зі скіфами» (2007), «Гравці» (2009), «Воїн, що відпочиває» (2010), «У хрестових походах» (2010) та ін.

Разом з тим, свою творчу уяву А. Серебряков зосередив не просто на історичному минулому, а на героїчних сторінках військових подвигів і української звитяги, де обрав найбільш благодатну добу – період козаччини. Художник не лише звертався до вже відомих подій і сюжетів, але й заглиблювався у маловідомі й невідомі події, отримуючи новий фактологічний матеріал для художнього відтворення, в окремих випадках це робилося вперше.

Важливу роль у спрямуванні творчості художника відіграла багаторічна співпраця з Центральним музеєм Збройних Сил України, який виступив замовником великої кількості робіт для ілюстрування експозицій, присвячених воєнним діям і битвам козаків. Оскільки широко відомих художніх полотен з окремих тем просто не існувало, завдання для А. Серебрякова поставало в опрацюванні матеріалу, а потім і художній візуалізації. Так з'явилася низка робіт, що охоплювала період XVI–XVII століть та присвячувалася знаменним битвам і походам козацьких гетьманів і полководців.

Проаналізуємо окремі роботи А.Серебрякова, присвячені українським переможним битвам з 1514 року до 1659 року. Ілюстрації до цих битв передають потужне емоційно-батальне навантаження героїзму і мужності під час двобою між супротивниками. Заслуговує також на увагу ек-

перимент А. Серебрякова, який графічні схеми руху армій відтворив у вигляді граверного зображення (Андрій Серебряков. Творчий автопортрет). Найвизначнішими є роботи, виконані тушшю та олівцем, нагадуючи стиль сепії, це – «Здобуття Кафи запорізькими козаками. Бій за цитадель. 1616 р.», «Битва під Оршею. 8 вересня 1514 року» (обидві виконані 2008 р.). Стосовно «Битви під Оршею...», в якій князь К. І. Острозький з 30-тисячним військом переміг 80-тисячне московське військо, варто зазначити, що в українському образотворчому мистецтві це була перша художня візуалізація цієї події (відомим є стінопис у Краківському костелі Святого Франциска) (Русина, 2016: 148). Битва під Оршею (нині – це територія Білорусі) являла собою один із ключових моментів литовсько-московської війни 1512–1522 рр., незаслужено забутий істориками, яка фактично принесла князю К. Острозькому на довгі роки славу переможця та національного героя тих часів (Дзісяк, 2014: 19-20). Історики відзначають, що князь К. Острозький був одним із кращих європейських полководців XVI ст. і взяв участь близько у 63 переможних битвах (Войтович, 2019: 27).

Не менш знаковим у низці переможних походів козаків став похід гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного на Москву 1618 р., у якому він здобув собі славу видатного полководця. А. Серебряков зобразив епізод цього походу – «Гетьман П. Сагайдачний перед штурмом Арбатських воріт. 1 жовтня 1618 рік» (2008). Козацьке військо П. Сагайдачного вирушило на допомогу польському королевику Владиславу і разом вони здійснили осаду Москви, готуючись до штурму перед Арбатськими ворітами, який фактично з невідомих причин не відбувся, а Польща згодом уклала мир з Московією (Гутковський). «Сагайдачний вже був зо всіма козаками біля Арбатських воріт, де вже були підірвані Острозькі ворота, і гетьман міг вільно зайти в місто і знищити його. Але так сталося, що Сагайдачний припинив напад» (Бендюк, 2008, 78). Власне, цьому кульмінаційному моменту і присвячений сюжет А. Серебрякова, зображуючи П.Сагайдачного в оточенні козацького війська.

Чимала кількість епізодів Національно-визвольної війни 1648-1654 рр. під проводом Б.Хмельницького зайшли відбиття у роботах А.Серебрякова. Так, варто відзначити малюнок тушшю «Битва в урочищі Жовті Води. 1648 рік» (2008), що являє собою суцільну багатофігурну батальну сцену бою, що став першою значною перемогою повсталого в ході Національно-визвольної війни українського народу на чолі з Богданом Хмельницьким.

Однією з найяскравіших перемог 1648 р. стала також битва під Корсунем, у ході якої 15-тисячне козацьке військо за допомоги татарської кінноти розгромили польське військо М. Потоцького. Саме у цій битві проявився тактичний талант Б. Хмельницького, що дало змогу отримати перевагу над польською армією (Стороженко, 1993). А. Серебряков цій битві присвятив олійне полотно «Битва під Корсунем. Травень 1648 р.» (2008), де основу композиції склало польське військо з обозами, яке увійшло у балку під Корсунем, опинившись затиснутим з усіх боків, між пагорбами і болотом. Атака козацьких військ М. Кривоноса та Тугай-Бея спричинила паніку в обозі (що яскраво проявляється на картині), яка закінчилася послідуочим розгромом польського війська.

В одному ряду з переможними битвами козацької армії під Жовтими Водами, Корсунем, Пилявцями стоїть Збараська облога – одна з найважливіших операцій селянсько-козацького війська під проводом Б. Хмельницького проти польсько-шляхетських сил у Визвольній війні. Облога польського війська в укріпленому таборі та Збараському замку тривала з 10 липня до 21 серпня 1649 року. За умовами Збараського договору 1649 року блокаду було знято, але багато польських вояків померли по дорозі додому. Фактично коронні польські війська були повністю знищені (Андрій Серебряков. Творчий автопортрет). «У працях більшості польських дослідників оборона Збаража показувалась як протистояння жменьки героїв цілій незчисленній варварській навалі. Для підсилення такого образу автори вдавалися до використання джерел які значно перебільшували чисельність козацького війська і подавали його навіть на фантастичні пів мільйона осіб» (Чава, 2020: 315). Наочне художнє відображення цієї події знайшло втілення у акварелі А. Серебрякова «Збараська облога. Літо 1649 р.» (2009), де на першому плані проступають фігури козаків, які стоять на тлі диму і залишків вогню з переможно піднятими шаблями та хоругвами. Композиція є складною та багатофігурною, що передає атмосферу запеклого бою.

Не менш карколомним був і штурм польської армії козаками під Зборовом на Волині, що відбувся 1649 р. Цьому присвячена інша акварель А.Серебрякова – «Штурм польського табору під Зборовом. Серпень 1649 р.» (2009), де на першому плані зображено бій козаків з поляками на тлі погромлених обозів польського війська.

Чи не вперше в образотворчому мистецтві А. Серебряковим було здійснено художню репрезентацію переможної битви козацького війська

Б.Хмельницького під Батогом (нині – Вінницька область) 1652 р., внаслідок якої було на лівому березі Південного Бугу було вщент розгромлено військо Речі Посполитої. Поляки були змушені спішно покинути територію Гетьманщини, де вони перебували за умовами Білоцерківського договору 1651 року. Реконструюючи перебіг подій битви, історики відзначають, що «битва була ретельно спланована штабом Б. Хмельницького і що цьому передувало не менш ретельне проведення тактичної розвідки сил ворога, вивчення стану оборони його укріпленого табору, а також характеру рельєфу місцевості» (Степанков, 2012: 97). У результаті Батозької битви українській стороні вдалося скасувати умови невідного Білоцерківського договору, що сприяло подальшій розбудові державності. В акварелі «Битва під Батогом. 1652 р.» А. Серебряковим зображено розпал битви, коди козацьке військо з хоругвами йде в наступ на польські позиції.

Події пізнішого періоду української історії, що розгорталися вже по смерті Б. Хмельницького та припали на час відвертої громадянської війни та інтервенції на територію України й позначилися нищенням здобутків Визвольної війни, пов'язуються з ім'ям гетьмана І. Виговського та проведеною ним успішною кампанією проти московського війська О. Трубецького, що завершилася перемогою козаків під Конотопом у 1659 р. та облогою і розгромом підрозділів князя С. Пожарського біля Сосновки. А. Серебряков у перебігу цих подій обрав сцену полону князя Пожарського («Конотопська битва. Полонення князя С. Пожарського. Червень 1659 р.»), 2009), де козаки, відтіснивши і оточивши його, стягують з коня; дії відбуваються на околиці лісу (чи галявини). На другому плані видно численне козацьке військо, яке підтримує своїх побратимів. Ця ілюстрація битви є першим художнім баченням цих історичних подій, що тривалий час не акцентувалися істориками.

Слід відзначити, що серед робіт А. Серебрякова присутні як складні, багатофігурні композиції, так і кількафігурні, які виступають на першому плані, зокрема: «Козак із соколом» (2003), «Степ» (2006), «Богун. Все починається» (2007), «Поєдинок» (2007), «В поході» (2008), «В степу» (2009), «Прапорonosець» (2013), «Козацький дозор» (2014). Кожна з таких робіт представляє центральний образ козака/козаків, які зображені так само у русі й динаміці, передаючи певні кульмінаційні моменти подій, з ретельно виписаними деталями костюму, супровідних речей, які передають дух епохи й козацького повсякдення.

Висновки. Таким чином, на основі проведеного аналізу ми можемо говорити про спадковність художньої традиції українського історико-батального живопису, що існувала в межах київської школи батального живопису на базі Київського художнього інституту (нині – Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури) та знайшла яскраве відбиття у творчості сучасного українського художника А. Серебрякова. Дослідження значної частки творчого доробку А. Серебрякова дозволяє стверджувати, що основна тематика робіт присвячена героїчним подіям доби козаччини, у яких автор втілює кращі риси борців за волю й незалежність, реалізуючи ідею державності України. З мистецької точки

зору роботи А. Серебрякова є довершеними зразками сучасного батального живопису з майстерно виписаними композиціям, колористикою та образами. Живопис А. Серебрякова має свою яскраво виражену стилістику, що ґрунтується на авторському прочитанні й інтерпретації подій української військової історії, сполученої з художньою традицією українського мистецтва й культури загалом. Всі роботи художника є надзвичайно глибокими за своїм духовно-смысловим навантаженням, розкриваючи глядачеві велич української історії, виявлення визначної ролі її державних і військових діячів у реаліях тогочасного європейського світу, які відстоювали незалежність своєї країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрій Серебряков. Творчий автопортрет. URL: <https://art-nostalgie.com.ua/Serebryakov.html> (дата звернення: квітень 2022).
2. Бадах Ю. Конотопська битва в історіографії (до 350-річчя битви). *Вісник КНТЕУ*. 2009. № 3. С. 85–92.
3. Бендюк Л. Гетьмани, що здолали Московію, та острозькі сторінки їх життєписів. *Острозький краєзнавчий збірник*. 2008. Вип. 3. С. 68–85.
4. Бондаренко Г. Гулько Г. Дем'янюк О. З'їзд монархів європейської середньовічної цивілізації у Луцьку в історії та культурі. *Літопис Волині: Всеукраїнський науковий часопис*. 2019. Число 20. С. 28–35.
5. Бульвінський А.Г. Конотопська битва 1659 р. в контексті українсько-російських відносин за гетьманування І.Виговського. *Україна крізь віки: Збірник наукових праць на пошану академіка НАН України професора Валерія Смоля*. 2010. С. 447–480.
6. Войтович Л.І. Військова діяльність князя Костянтина Івановича Острозького. *Військово-науковий вісник*. 2019. Вип. 32. С. 17–32.
7. Гутковський В. Похід гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного на Москву 1618 р. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Hutkovskiy_Vasyi/Pokhid_hetmana_Petra_Konashевичa-Sahaidachnoho_na_Moskvu_1618_roku.pdf? (дата звернення: квітень 2022).
8. Дзісяк Я. Великий гетьман Костянтин Острозький: битва під Оршею 1514 р., її історіографія. *Великий краєзнавчий збірник*. Випуск 7. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2014. С. 15–21.
9. Історію козацтва можна вивчати за картинами київського митця. URL: <http://www.golos.com.ua/article/337031> (дата звернення: квітень 2022).
10. Лук'янчук Г. Серебряков прославив козацтво. URL: <http://svoboda-news.com/svwp/%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B1%D1%80%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%B2-> (дата звернення: квітень 2022)
11. Мицик Ю. Облога Збараж (1649 р.): відоме й невідоме. *Український історичний журнал*. 2008. № 5. С. 15–38.
12. Печенюк І.С. Конотопська битва 1659 року – перемога, яку варто пам'ятати. *Збірник наукових праць ННДІУВІ*. Київ : ННДІУВІ, 2011. Т. XXVII. С. 271–288.
13. Русина О.В. «Сказання про перемогу князя Костянтина Острозького під Оршею»: структура та джерела. *Український історичний журнал*. 2016. №1. С. 133–149.
14. Сонько Я. Вплив Зборівської військової кампанії 1649 року на державотворчий фактор Гетьманщини. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2021. № 3. С. 33–39.
15. Степанков В.С. Батозька битва у висвітленні українських істориків 40-х рр. XX – першого десятиріччя XXI ст. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки*. Том 22. 2012. С. 92–102.
16. Степанчук Ю. С. Воєнне мистецтво Богдана Хмельницького та військова кампанія 1648 року в працях сучасних істориків. *Український селянин*. 2016. Вип. 16. С. 15–17.
17. Стороженко І. Жовтоводська битва 1648 р. у світлі гіпотез та археологічних досліджень. *Військово-історичний альманах*. 2010. Число 2. С. 5–15.
18. Стороженко І. Корсунська битва 1648 р. Українська козацька держава: витоки та шляхи історичного розвитку: *Матеріали респ. іст. читань*. Вип. 3 / АН України. Ін-т історії України; Відп. ред. В. А. Смолій. Київ, 1993. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Storozhenko_Ivan/Korsunska_bytva_1648_r.pdf? (дата звернення: квітень 2022).
19. Тітова І. Висвітлення битви під Батогом у козацьких літописах початку XVIII ст. *Нові дослідження пам'яток козацької доби в Україні: Зб. наук. ст.* 2012. Вип. 21. Ч. 1. С. 228–236.
20. У Верховній Раді України розгорнуто експозиційний проект «Героїчний літопис України» художника Андрія Серебрякова. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/Novyny/215615.html> (дата звернення: квітень 2022).
21. Українська звитяга. Козацька доба / Авт. проекту В. Карпов, І. Чичкань. Київ : Центральний музей Збройних Сил України, 2009. 136 с. : іл.
22. Чава І. Зображення подій польсько-української війни 1649 року в польській історіографії першої половини XX ст. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Історія*. 2020. № 3/45. С. 305–327. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-2595.3/45.206588>.

Микола ПРИХОДЬКО,
orcid.org/0000-0002-7428-8540

*кандидат історичних наук,
докторант кафедри всесвітньої історії та археології
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(Київ, Україна) prihod@ukr.net*

КРИСТАЛІЗАЦІЯ НАРОДНО-ДЕМОКРАТИЧНОГО РУХУ НА ПОЛЬСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НАПРИКІНЦІ 19 ст. – ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ 20 ст. В ПРИЗМІ ПАРТІЙНОЇ ПРЕСИ

Політичний реалізм наказав націонал-демократії припинити збройну боротьбу за незалежність, використовувати наявні в розділених на той час польських землях правові, легальні можливості для побудови дієвої універсальної організації, що об'єднувала б поляків, а також для пробудження та зміцнення їх національної самосвідомості серед них.

Національні демократи прагнули залучити для національної ідеї найширші маси народу, перш за все селянство, тому підкреслювали демократичність своєї програми.

Найважливішим ідеологічним противником були ліві та соціалізм, які, на думку нац-демократів руйнували єдність нації. Боротьбі із соціалістами, націонал-демократи здобули широку підтримку серед середнього класу, який в подальшому і став електоральною базою руху.

Економічна програма націонал-демократії була націонал-ліберальною: вона прагнула побудувати польський національний капіталізм, захищала приватну власність і вільний ринок, але дозволяла державі втручатися в економічний сектор з метою захисту національних інтересів.

Ідеологія націонал-демократії формувалася під впливом позитивізму і спочатку мала агностичну природу.

Католицизм позиціювався як «національний інститут», але підпорядковувався національним інтересам (концепція «національної етики» Зигмунта Балицького).

Поступово, однак, націонал-демократична партія наближалася до католицизму, кульмінацією чого стало видання Р. Дмовського «Церква, нація і держава», в якому він стверджував, що «католицизм не є доповненням до польськості, а є її барвою».

У період становлення незалежності націонал-демократія була рішучим противником Ягеллонської ідеї та федералізму, віддаючи перевагу польській національній державі. Національні меншини у східних частинах країни вважалися сприйнятливими до полонізації.

У суперечці між двома архетипами, Пястовою і Ягеллонською Польщею, Ендеція була схильна до першого. Вибір П'ястівської Польщі став результатом її мрії про Польщу як етнічно врівноважену державу, міцно закріплену на Заході і стримуючи Drang nach Osten німецького народу – найбільших ворогів поляків, на думку Ендеції. Проте, як не парадоксально, Схід був для Національно-демократичної партії тим самим ласим шматком, як Польща для німців.

Ключові слова: громадські організації, відродження Польщі, народна демократія, партійна преса, Роман Дмовський.

Mykola PRYKHODKO,
orcid.org/0000-0002-7428-8540

*Candidate of Historical Sciences,
Doctoral Student at the Department of World History and Archeology
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) prihod@ukr.net*

CRYSTALIZATION OF THE PEOPLE'S DEMOCRATIC MOVEMENT IN THE POLISH LANDS AT THE END OF THE 19th CENTURY-FIRST QUARTER OF THE 20th CENTURY IN THE PRISM OF THE PARTY PRESS

Political realism ordered the National Democrats to end the armed struggle for independence, to use the legal and legal opportunities available in the then divided Polish lands to build an effective universal organization that would unite Poles, and to awaken and strengthen their national identity.

The National Democrats sought to attract the broadest masses of the people to the national idea, especially the peasantry, so they emphasized the democracy of their program.

The most important ideological opponents were the left and socialism, which, according to the National Democrats, destroyed the unity of the nation. Fighting against the Socialists, the National Democrats gained widespread support among the middle class, which later became the electoral base of the movement.

The economic program of national democracy was national-liberal: it sought to build Polish national capitalism, protect private property and the free market, but allowed the state to intervene in the economic sector to protect national interests.

The ideology of national democracy was formed under the influence of positivism and initially had an agnostic nature.

Catholicism was positioned as a "national institution", but was subordinated to national interests (the concept of "national ethics" of Zygmunt Balytsky).

Gradually, however, the National Democratic Party approached Catholicism, culminating in R. Dmowski's Church, Nation, and State, in which he argued that "Catholicism is not a complement to Polishness, but its color."

During the period of independence, national democracy was a staunch opponent of the Jagiellonian idea and federalism, preferring the Polish nation-state. National minorities in the eastern parts of the country were considered susceptible to Polonization.

In the dispute between two archetypes, Piast and Jagiellonian Poland, Endeavor was inclined to the former. The choice of Piast Poland was the result of her dream of Poland as an ethnically balanced state, firmly established in the West and holding back the Drang nach Osten of the German people, the greatest enemies of the Poles, according to Endetz. However, paradoxically, the East was as tasty for the National Democratic Party as Poland was for the Germans.

Key words: public organizations, the revival of Poland, people's democracy, party press, Roman Dmowski.

Постановка проблеми. На даний момент в вітчизняній історіографії не достатньо дослідженою залишається тема зародження і генези партійної преси народно-демократичної віхи польського громадсько-політичного руху наприкінці 19 ст.–першій чверті 20 ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найяскравішими працями присвяченими пресі націонал-демократичного руху на польських землях наприкінці 19 ст.-першій чверті 20 ст. є праця Р. Хабельського «Політична історія ЗМІ В Польщі в 20 столітті, в якій автор характеризує увесь спектр польської преси в межах Австро-Угорщина, Російської та Пруської імперій. Не можна не згадати доробок Є.Мая «Політична комунікація народної демократії 1918-1939 рр, в якому дослідник акцентує увагу на пресі національного напрямку в період відновлення незалежної польської держави. Ретельний аналіз був проведений в роботі З. Кмечика « Варшавська преса в 1908-1918 роках, в які дослідник докладно висвітлив особливості партійної видавничої справи в межах польських земель окупованих Російською імперією.

Мета статті – дослідження народно-демократичного напрямку польського руху наприкінці 19 ст.- першій чверті 20 ст.

Виклад основного матеріалу. Початки національного руху на землях Польщі, були насамперед пов'язані з Польською лігою (Liga Polska), заснованою в 1887 році в Швейцарії. Його творець і провідний ідеолог Зигмунт Мілковський у книзі «Rzecz o Deficy Active i Skarbie Krajowego» передбачив неминучий спалах повстання і рекомендував збирати для цього кошти. Це дало поштовх започаткуванню дискусії щодо майбутніх моделей національної оборони та народного опору.

Генезис та ідейні витоки Національної Ліги слід шукати у т. зв. «туманному» періоді національної демократії, тобто в 1886–1893 рр. У той час у національно-інтелектуальних, демократичних колах точилися палкі дискусії про становище польського суспільства, необхідні економічні реформи, селянсько-робітничі питання. Національна ліга була таємною організацією з близько 300 членів на піку свого розвитку. Але про його важливість не свідчить кількість членів, оскільки це була елітарна організація за своєю ідеєю.

Ліга складалася з централізації, провінційних комітетів на всіх польських землях, губернаторських і повітових комітетів у трьох частинах Польщі, іноземних комітетів закордоном, таємних груп у громадських інституціях країни та за кордоном та агентів централізації.

Ліга також сформулювала принципи, виражені в Маніфесті Польського демократичного товариства, які мали бути «доповнені і втілені в соціальному і національному напрямі» країни, а також у «самовільності народу» та тезі «незалежна Польща і демократична Польща, це мета нашого товариства». Найважливішим документом, що доповнював обидва акти (з 1887 і 1888 рр.), була брошура полк. Зигмунт Мілковського «Розповідь про активну оборону та національний скарб»

Під впливом програми Ліги Зигмунт Балицький створив у 1887 р. конспірологічну організацію «Союз польської молоді – Zet». Діючи в студентському середовищі, вона змусила їх порвати з апатією післяповстанської доби і політично працювати серед молоді. Найактивніші діячі Zet (Балицький, Ян Людвік Поплавський, Роман Дмовський), були не в змозі погодитися з пасивністю Польської ліги, розкололи її ряди, створивши Національну лігу в 1893 році.

Це була кадрова організація, суворо законспірована, яка прагнула формувати громадську думку шляхом публікацій та впливати через своїх членів на діяльність державних організацій.

Основи націоналістичної програми були закладені у працях Дмовського: «Наш патріотизм», «З сьогоднішнього дня», «Думки сучасного поляка» та Баліцького: «Національний егоїзм до етики». Найвищою цінністю автори вважали націю, а всю свою діяльність прагнули підпорядковувати їй.

Вони критикували ідею повстань, закликали до національної свідомості, боролися проти розпалювання класових конфліктів, закликали до солідарності, виправдовували боротьбу з прагненнями інших націй.

Націоналісти боролися як із соціалістичним рухом, так і з лоялістами в Царстві Польському. Як форму громадсько-політичної діяльності вони рекомендували пасивний опір і демонстрації.

У 1899 р. було створено «Національне освітнє товариство» для проведення просвітницької діяльності серед народу. Легальними друкарськими органами національного руху в Галичині були «Przegląd Wszepolski» та «Поляк», призначений для селян.

Програма Союзу «Зет» закликала молодь до боротьби за незалежну, соборну, демократичну, самоврядну, соціально справедливу та толерантну Республіку Польща.

Вони також намагалися проникнути у вже існуючі структури «дорослого» суспільства. До цих організацій входили: «Czerwona Róża», «X», «Pet», Towarzystwo Tomasz Zan, Національні групи, Організація національної молоді «Eleuzis», Союз польських товариств у Німеччині «Unitas», Союз польських молодіжних товариств за кордоном, Спілка ремісничої молоді, Національна робітничка спілка, Національна селянська спілка, Ліга народної освіти, Товариство народної освіти та команди Бартоша. Вони розширили вплив Спілки польської молоді.

Зетисти, прагнучи вплинути на формування настроїв молодих поляків, вели діяльність як на польських землях, так і за її межами, полягаючи в створенні, надиханні або долученні до роботи академічних і студентських спілок, а також робітничої та селянської молоді.

Реалізуючи ідею формування поглядів та виховання шкільної молоді, «Zet» зробив спробу скоординувати діяльність гуртків, а потім об'єднати їх в одну мережу. Результатом цих дій стало створення в 1896 р. Спілки середніх шкіл, яка діяла на протязі трьох років.

У 1898 році зетисти Стефан Ровинський і Владислав Болевський заснували в таємних групах

самоосвіти, що діяли в прусській імперії, законспіровану спілку під назвою «Червона троянда». Другий з'їзд нового підпільного об'єднання відбувся в грудні 1899 року в Познані. Була прийнята постанова, яка зобов'язувала всі гуртки проводити уроки самоосвіти з історії та географії Польщі та передплачувати зетиські журнали.

У 1900 р. «Czerwona Róża» зібрала численні гуртки з Бялогарда, Бродниці, Бидгоща, Хелмна, Хойнице, Гнезно, Кцині, Кротошина, Лешна, Накло, Острува Великопольського, Познаня, Рогозно, Вонгровця та Торонця. Серед найактивніших діячів організації були Болеслав Шульчевський (президент «Червоної троянди» кінця XIX ст.) та Броніслав Шульчевський.

У 1901 р. пруська влада виявила «Червону троянду» і подала до суду на керівні кадри «Зету», які працювали з гуртками і задавали динаміку їхнім діям. Із 1900 року в Галичині та Королівстві Польському почали виникати структури «Червоної троянди». У Конгресівці вони діяли спочатку під назвою організації «X», а з 1902 року як Спілка польської молоді «Майбутнє». Згодом організація «Пет»— поступово зайняла місце «Червоної троянди», ослабленої арештами в Королівстві Польському і Галичині.

«Пет» мав не лише ідейні, а й кадрові зв'язки з «Зетом». У структурі спілки «Майбутнє» також прийнята триступеневу систему конспірації – ідентичну зетівцям. Члени організації поділялися за ієрархічною структурою на «Філаретів» та «філоматів». Поки Польща не здобула незалежність, жоден із гуртків філоматів «Пету» не був виявлений поліцією держав-окупантів польських земель.

З іншого боку, під час пруської імперії гуртки «Червоної троянди» у 1907–1908 рр. були перетворені в Товариство Томаша Зана (ТТЗ). Метою цієї організації, відповідно до її статуту, було пробудити і виховувати в молоді любов і почуття обов'язку перед батьківщиною, виховувати активістів, готових до громадянської діяльності, а в разі потреби – до збройної боротьби за незалежність Польщі.

Товариство Томаша Зана це об'єднуюча назва гуртків самоосвіти, що діяли в гімназіях Великої Польщі на початку 20 ст. Ці гуртки були проявом опору молоді антипольській діяльності пруської школи. Гуртки працювали нелегально. Вони вели свою діяльність відповідно до принципів конспірації. Основним завданням гуртків було поповнення знань молоді в галузі польської літератури, польської історії та географії польських земель.

У 1899 р. великопольські гуртки стали елементарною складовою масового польського руху,

до складу якого входили: польські студенти та молодші школярі. Цей рух очолювала студентська організація Спілка Польської Молоді (підпільна назва Zet), звідси й назва «Рух Zet».

Назва – Товариство Томаша Зана, як термін для всіх нелегальних гімназійних груп у прусській імперії, з'явилася близько 1900 року. Це була «офіційна» назва, яка не вживалася щодня. У розмовній мові вживалися терміни «кола», «гуртки».

Цікава думка М. Зейда, який так характеризував гуртки Великопольських гімназії з 1890-х років: «Об'єднання гуртків молодших школярів мало загальнопатріотичний характер, не входячи в політичну сферу (Seyda, 1978:71).

На з'їзді президентів гімназійних клубів близько 1905 р. Було прийнято Резолюцію. Про Резолюцію з'їзду ми знаємо лише з повідомлення В. Єшка: ... ми бачимо позитивні моменти в програмах молоді, будь то народницької чи соціалістичної в Царстві Польському або в Малопольщі. Але в умовах пруської окупації, де польському елементу загрожує знищення пруським урядом, ми повинні не послаблювати цілісність польської громади через соціальні відмінності, а зосередитися під одним прапором національної солідарності. Коли ми отримаємо незалежність, буде час вирішити соціальні питання. Крім того, з персональним складом ТТЗ не може бути жодних сумнівів, що наша соціальна установка є і буде ліво-демократичною (Jeszke, 1982:12).

У 1911 р. був створений друкований орган ТТЗ – місячник «Бжаськ». Журнал виходив у Познані в 1911-1915 роках.

У першому номері «Бжаська» він так чітко визначив свою мету, наскільки це дозволяла пруська цензура: «Мета, до якої треба прагнути, є спільною для всіх нас. Всі наші праці, а часом і надлюдські зусилля для досягнення цієї великої мети (Brzask, 1911:56).

У свою чергу, «Бжаськ» мав певну симпатію до українського національного руху в Галичині: «Друга гілка русинів, звана українцями, не визнаючи своєї залежності від Польщі, також не визнає російського впливу. Вони мріють про незалежну Україну. Ця партія, найблагородніша, приречена на безплідні зусилля, працювати без завтрашнього дня (Brzask, 1913:85).

Критично оцінена й політика НД у Галичині: [...] часи Щепанівських та Поплавських минули. [...] Головні місця в ньому посідали або партійні фанатики, для яких партія стала кінцевою метою їхньої діяльності, або особи, яким слід надати цілу низку громадянських чеснот, які, однак, точно не були готові до керівних посад (Brzask, 1912:15).

«Бжаськ» загалом виявив недовірливе ставлення до соціалістичної ідеології: (...) соціалісти-інтернаціоналісти за своєю природою зовсім не дбають про національне та польське виховання своїх дітей, а соціалісти-націоналісти, як слабка ніша, покладаються на руку свого німецького опікуна, мають занадто багато контактів з німецькими товаришами, щоб не поринути в німецьку культуру (Brzask, 1912:17).

«Бжаськ» критично ставився до діяльності Народної партії в Галичині: «Ян Стапінський кілька років очолював партію, маючи величезний агітаційний талант і незрозумілий особистий вплив на селянські маси. Решта нардепів – лише маріонетки в його руках, якими він користується відповідно до особистих потреб, які не завжди збігаються з інтересами селянського класу» (Brzask, 1912:21).

Наступним етапом формування ідейного обличчя Товариства Томаша Зана були 1911-1915 роки. У місячнику «Бжаськ» молодь Великопольщі тоді відносно чітко сформулювала своє ставлення до кордону майбутньої незалежної польської держави, до держав-окупантів, національних меншин, що населяли переважно польські землі, та до основних політичних груп, що діють у польському суспільстві.

Ідеологічна еволюція великопольської молоді в перші роки ХХ століття була елементом зростання національної свідомості польського суспільства в умовах пруської імперії та прогресивної духовної інтеграції цієї частини Польщі з іншими польськими землями.

У науковій літературі є категорія: політична преса націонал-демократичної течії. Під цим терміном слід розуміти: 1. періодичні видання, що видаються та фінансуються Національною демократією, 2. періодичні видання, що відповідають вимогам партійних органів, 3. періодичні видання на політичні теми, подані відповідно до національної системи цінностей. Термін преса НД може також охоплювати періодичні видання, що випускаються допоміжними організаціями, особливо соціальними асоціаціями.

Важливість преси підкреслювалась у партійних документах: «Криза та урядові репресії спричинили скорочення чи навіть крах колись чисельної преси національного напрямку. Слід підкреслити, що у сфері щоденних видань серед наших членів існує безперешкодний лібералізм. Ви можете зустрітися з тими членами, які майже не читають нашу пресу, передплачують чи купують журнали ідейно чужі для нас по духу. Це упущення нашої власної преси є великою перешкодою в політичній освіті нашої організації. Через це керівництво

організації вводить обов'язкову передплату на «Варшавський національний журнал» принаймні всіма колеґіями (Archiwum Akt Nowych, 1905:57).

Преса НД виконувала різні функції. Особливо важливою була інформаційна функція, яку розуміли двояко. По-перше, адресатів інформували про поточні події в країні та світі. По-друге, завданням політичної преси НД було інформування потенційної аудиторії про поточні події в політичному напрямку. Інша функція – формування думок, яка полегшувала читачам сформуванню думки на певну тему та допомагала читачеві сформуванню власний погляд на дану тему.

У пресі НД публікувались політичні програми, звіти з'їздів, конспекти партійних зборів, виступи видатних політиків під час парламентських дебатів (Kurier Poznański, 1928:67).

Було здійснено ряд ініціатив щодо розширення апарату преси. У 1897 р. діячі Національної Ліги вирішили заснувати нове теоретичне періодичне видання для інтелігенції. У Львові почав виходити «Науково-політичний та суспільний кварталник».

У Королівстві Польському одним із головних періодичних видань НД був «Głos Warszawski», що виходив з березня 1908 року. Його редактором був Антоній Садзевич, а керівником культурно-наукового відділу – Антоній Потоцький. Авторами більшості статей були видатні журналісти національно-демократичного табору: Баліцький, Дмовський, Єжи Госціцький, Грабський, Козицький, Ян Стецький.

Були випущені різноманітні назви преси, орієнтовані на певні соціальні та професійні групи.

Важливим журналом, адресованим сільському жителю, був «Поляк». На рубежі 19-20 століть і на початку 20-го століття ключове значення мав вплив на польський народ через пресу, яка була основним інструментом формування громадської думки та визначення її політичної позиції.

У міжвоєнний період ще одним важливим друкованим органом, адресованим до сільського населення, був тижневик «Зожа». Його витoki сягають 1880-х років (E. Maj, W. Mich, M. Wichmanowski 2010: 62).

У 1908 році з ініціативи Зигмунта Балицького було засновано нове періодичне видання під назвою «Przegląd Narodowy». Це був щомісячний журнал, присвячений питанням національного життя, заповнюючи прогалину після закриття «Przegląd Wszepolski» (Kmieciak, 1981:198).

Висновки. У цей період редакції журналів були важливими політичними та культурними центрами, навколо яких гуртувались групи людей певного світогляду чи політичного спрямування. Велике значення у розвитку національно-демократичного табору мала саме преса. НД трактував її утилітарно як одну з форм розповсюдження політичної думки і водночас як інструмент підтримки досягнення короткострокових політичних цілей. Важливою була роль преси ND у створенні та реалізації програмних припущень. Це був і засіб літературного спілкування з виразним національним колоритом. Організаторами та видавцями вітчизняної преси були видатні журналісти та журналісти: Болеслав Косковський, Зигмунт Василевський, Ян Залуська.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. M. Seyda, Relacja, Papiery S. Kozickiego w Archiwum PAN w Warszawie (korzystałem z mikrofilmu w zbiorach Archiwum PAN w Poznaniu- mikrofilm nr 335,].
2. Jeszke , Z dziejów TTZ gnieźnieńskiego w latach 1902-1911, rkps w Bibliotece Raczyńskich, Depozyt TTZ.
3. "Brzask" 1911 , nr 1.].
4. "Brzask" 1913, nr 3, s. 85.
5. "Brzask" 1912, nr 10,s.15.
6. "Brzask" 1912, nr 10,s.17.
7. "Brzask" 1912, nr 10,s.21.
8. E. Maj, Komunikowanie polityczne Narodowej Demokracji 1918–1939, Lublin 2010.
9. Archiwum Akt Nowych, Stronictwo Narodowe, sygn. 6, Zarząd Główny, Rada naczelna, Uchwały, sprawozdania, stan organizacyjny, rezolucja. Sprawozdanie z prac Zarządu Głównego SN za okres 25 IV 1937 do 24 X 1937, k. 28.
10. Program Stronictwa Narodowego, „Kurier Poznański” 16 X 1928, nr 476;
11. E. Maj, W. Mich, M. Wichmanowski, Lublin 2010, s. 62-77.
12. Kmieciak, Prasa warszawska w latach 1908–1918, Warszawa 1981, s. 198.

REFERENCES

1. M. Seyda, Relacja, Papiery S. Kozickiego w Archiwum PAN w Warszawie (korzystałem z mikrofilmu w zbiorach Archiwum PAN w Poznaniu- mikrofilm nr 335,]. [Report, Papiery by S. Kozicki in the Archives of the Polish Academy of Sciences in Warsaw] a microfilm in the collection of the Archives of the Polish Academy of Sciences in Poznań – microfilm no. 335 [in Polish].
2. Jeszke , Z dziejów TTZ gnieźnieńskiego w latach 1902-1911, rkps w Bibliotece Raczyńskich, Depozyt TTZ [From the history of TTZ in Gniezno in 1902-1911] manuscript in the Raczyński Library, TTZ deposit [in Polish].

3. "Brzask" 1911 , nr 1. [Daybreak, International historical magazine, 1911, Nr 1 pp. 6-26 [in Polish].
4. "Brzask" 1913, nr 3, s. 85 [Daybreak, International historical magazine, 1913, Nr 3 pp. 85 [in Polish].
5. "Brzask" 1912, nr 10, s.15 [Daybreak, International historical magazine, 1912, Nr 10 pp. 15 [in Polish].
6. "Brzask" 1912, nr 10, s.17; [Daybreak, International historical magazine, 1912, Nr 10 pp. 15 [in Polish].
7. "Brzask" 1912, nr 10, s.21; [Daybreak, International historical magazine, 1912, Nr 10 pp. 21 [in Polish].
8. E. Maj, Komunikowanie polityczne Narodowej Demokracji 1918–1939, Lublin 2010, s. 56. [Political communication of the National Democracy 1918-1939], Lublin 2010, p.56 [in Polish].
9. Archiwum Akt Nowych, Stronnictwo Narodowe, sygn. 6, Zarząd Główny, Rada naczelna, Uchwały, sprawozdania, stan organizacyjny, rezolucja. Sprawozdanie z prac Zarządu Głównego SN za okres 25 IV 1937 do 24 X 1937, k. 28; [Archive of New Files], National Party, ref. No. 6, the Main Board, the Board of Governors, Resolutions, reports, organizational status, resolution. Report on the work of the Main Board 25 IV 1937 do 24 X 1937, k. 28 [in Polish].
10. Program Stronnictwa Narodowego, „Kurier Poznański” 16 X 1928, nr 476 [Program of the National Party], "Kurier Poznański" October 16, 1928, No. 476 [in Polish].
11. E. Maj, W. Mich, M. Wichmanowski, Lublin 2010, s. 62-77 [democratic party] 1908-1911 Lublin 2010, pp. 62-77 [in Polish].
12. Kmiecik, Prasa warszawska w latach 1908–1918, Warszawa 1981, s. 198. [The Warsaw press in the years 1908–1918], Warsaw 1981, p. 198 [in Polish].

Леррі РОНАЙ,

orcid.org/0000-0002-3482-9656

*аспірант кафедри Античності, Середньовіччя та історії України домодерної доби
Державного закладу вищої освіти «Ужгородський Національний університет»
(Ужгород, Україна) lerri1993@gmail.com*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ СВОБОДИ ТА КОНФЕСІЙНОЇ РІВНОПРАВНОСТІ В УГОРЩИНІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

Статтю присвячено дослідженню питання забезпечення релігійної свободи та конфесійної рівноправності в Угорщині після Першої світової війни. Автор здійснив аналіз впливу історичних подій, зокрема наслідків Першої світової війни на відносини між державою та церквою у країнах Європи. У даній статті автор зосереджує увагу на специфіку розвитку політичних процесів в Угорщині, що були зумовлені результатами Першої світової війни, політичною кризою в країні, контрреволюційними процесами та мали вагомий вплив на формування конституційних гарантій щодо релігійних свобод та вільного віросповідання. У статті автор надає короткі відомості про перші рішення контрреволюційного уряду Угорщини стосовно відновлення правової безперервності у відносинах між церквою і державою. Також, автором висвітлені важливі рішення угорського парламенту, зокрема скасування республіканського устрою в державі та обрання Міклоша Горті регентом. Автор характеризує політику перших років епохи Горті з точки зору свободи релігії, віросповідання й звертає увагу на негативні тенденції щодо обмежень конфесійної рівності в Угорщині. У статті також висвітлено політичні погляди Дьюлі Гембеша та описані перші прояви антисемітизму і німецького фашизму у церковній політиці його уряду. Автор звертає увагу на тотожність інтересів Угорської держави і прийнятих церков стосовно протидії поширенню більшовизму та Радянського Союзу. Водночас, наголошує на тому, що слабкість та обережність протестів з боку лідерів прийнятих церков щодо посилення радикальних ультра-правих, антисемітських напрямків державної політики відносно релігійних конфесій, зокрема іудейської, призвело до фактичного скасування забезпечення релігійної свободи та конфесійної рівноправності в Угорщині.

Для вирішення наукових завдань, що стосуються дослідження питання забезпечення свободи совісті та віросповідання в Угорщині після Першої світової війни у статті опрацьовано угорськомовні наукові праці з даної тематики.

Ключові слова: Угорщина, політика, церква, держава, свобода совісті, антисемітизм.

Lerri RONAI,

orcid.org/0000-0002-3482-9656

*Graduate Student at the Department of Ancient, Middle Ages and Premodern History of Ukraine
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) lerri1993@gmail.com*

ENSURING RELIGIOUS FREEDOM AND RELIGIOUS EQUALITY IN HUNGARY IN THE INTERWAR PERIOD

The article devoted to study the religious freedom and religious equality in Hungary in the interwar period. The author analyzes the impact of historical events, in particular the consequences of the First World War on relations between the state and the church in Europe. In this article, the author focuses on the specifics of the political processes in Hungary, which were due to the First World War, the political crisis in the country, counter-revolutionary processes and had a significant impact on the formation of constitutional guarantees of religious freedom and religion equality. In this article, the author provides a brief overview of the first decisions of the Hungarian counter-revolutionary government to restore legal continuity in church-state relations. The author also highlights important decisions of the Hungarian parliament, including the abolition of the republican system in the state and the election of Miklos Horthy as regent. The author characterizes the policy of the first years of the Horthy era in terms of freedom of religion, belief and draws attention to the negative trends in the restriction of religious equality in Hungary. The article also highlights the political views of Gyula Gembesch and describes the first manifestations of antisemitism and german fascism in the church policy of his government. The author draws attention to the identity of the interests of the Hungarian state and the accepted churches in counteracting the spread of bolshevism and the Soviet Union. At the same time, he points out that the weakness and caution of protests by church leaders against the strengthening of radical ultra-right, antisemitic policies in religious denomination, including Judaism, has led to the de facto abolition of religious freedom and equality in Hungary.

In order to solve scientific problems related to the study of freedom of conscience and religion in Hungary in the interwar period, the article deals with Hungarian-language scientific papers on this topic.

Key words: Hungary, politics, church, state, freedom of conscience, antisemitism.

Постановка проблеми. Автор свідомий того, що стаття досліджує тільки обмежений період у формування відносин між державою та церквою в Угорщині після Першої світової війни в контексті конституційних гарантій щодо релігійної свободи, вільного віросповідання та конфесійної рівноправності. Дослідження проблематики впливу державницьких політичних поглядів на процеси формування та утвердження гарантій щодо свободи віросповідання та рівності релігійних конфесій є важливим для розуміння тих політичних подій та рішень, що призвели до поширення антисемітських поглядів в Угорщині. Утиск окремих релігійних конфесій з боку держави призвела до скасування рівності прав релігійних конфесій в Угорщині.

Аналіз дослідження. Дослідження особливостей формування взаємовідносин держави і церкви в Угорщині після Першої світової війни, зокрема забезпечення конституційних гарантій щодо рівності церковних конфесій та свободи віросповідання вимагає детального опрацювання архівних матеріалів, наукових праць вчених-політологів, релігієзнавців та правників. Вивченню та аналізу специфіки формування державно-церковних відносин в Угорщині, зокрема у міжвоєнний період присвячено чималу кількість наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених. Серед них: Палінчак М., Прітц П., Чизмадія А., Балог Ш., та ін.

Мета статті. Метою статті є аналіз особливостей конституційно-правового регулювання взаємодії держави і церкви в Угорщині після Першої світової війни.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Тісна співпраця між державою та церквою з метою підтримки так званого капіталістично-напівфеодального ладу була на наш погляд історичною необхідністю, яка була заснована на тотожності інтересів з обох сторін. Зазначимо, що в інших буржуазних державах Європи відносини між державою і церквою характеризувалися більш-менш буржуазно-ліберальними тенденціями.

У західних державах-переможцях перехід від війни до миру не передбачав таких революційних перетворень, як в Угорщині. З іншого боку, у переможених країнах, таких як Австрія чи Німецька імперія, ми спостерігаємо процеси, коли буржуазія, яка повернулася до влади після революційних рухів, утворила коаліцію скоріше з соціал-демократичною, ніж з робочою партією, і в ліберально-демократичних конституціях, народжених у перші роки після війни, ще використовувалися

ліберальні гасла про свободу віросповідання, рівноправність релігійних конфесій і навіть йшлося про відокремлення церкви від держави, як викладено у програмах партій, що входили в коаліцію. Революції після 1917 року змінили переважно монархічні форми держави в Європі на республіканські, що позитивно вплинуло на формування змісту нових конституцій, де, під впливом революційних подій більш широко враховували права свобод». Хоча, слід зауважити, що на практиці, ліберальні гасла так і не здійснювалися, відокремлення не відбулося, й навіть якщо ліберальні заходи і були включені у тодішні конституції, їх реалізація вимагала серйозних компромісів. Тож, опісля проведеного певного аналізу ми можемо зробити висновок, що подібні процеси спостерігалися у більшості післявоєнних західних державах. (Balogh, Gergely, Izsák, Jakab, Pritz, Romsics, 1986: 67)

В Угорщині, одним із перших завдань контрреволюційної влади після повалення Угорської радянської республіки (21 березня – 6 серпня 1919 року) було відновлення правової безперервності у відносинах між церквою і державою, а також в усіх напрямках існування держави. Цьому заважали правові норми, видані Угорським радянським урядом, що вимагало «найнагальнішу необхідність їх скасування в адміністративному порядку». Тому, після падіння комуністичного режиму, 18 серпня 1919 року міністр культури заявив, що у відносинах між церквою і державою відновлюється стан, що існував до 3 жовтня 1918 року. Цим була відновлена правова безперервність. Важливо зазначити, що на відміну від інших європейських країн, обраний у січні 1920 року угорський парламент своїм рішенням ліквідував республіканський устрій в державі та обрав Міклоша Горті регентом. Важливо відмітити, що примас угорської католицької церкви Чернох від імені єпископства одразу привітав та підтримав регента Міклоша Горті. Необхідно також підкреслити, що у Конституції 1920 року зазначено таку класифікацію церков: прийняті та визнані церкви, які мали характер публічно-правового органу, та невизнані (терпимі) релігійні товариства, які могли діяти відповідно до закону про об'єднання (більші секти), або які не були визнані також приватними об'єднаннями (менші секти). Нарешті, були й ті, хто не входив до деномінації – атеїсти. Свою готовність до співпраці із урядом та новопризначеним регентом Міклошом Горті виявили також і лідери інших прийнятих церков. Така ж готовність до співпраці контрреволюційного уряду відслідковується й у відповіді регента

М. Горті примасу Черноху: «Релігійний моральний фундамент, - пише Горті - якому церква на чолі з Вашим Високопреосвященством завжди вірно служила, є єдиною основою для відбудови нашої бідної країни». (Csizmadia, 1966: 123)

Сфера дії ліберальних законів про свободу віросповідання (особливо закон 1895:43) формально була частиною правової безперервності у контрреволюційну добу. Перше десятиліття доби не принесло суттєвих змін у цій сфері. Водночас зауважимо, що політика перших років епохи Горті з точки зору свободи релігії чи конфесійної рівності легко вийшла за межі закону, що призвело до поступового скасування конфесійної рівності.

Проте, у цей період «консолідації» вважалося важливим підтримувати ліберальні закони, щоб заспокоїти західну демократичну громадську думку. За законом № XXII від 1926 року, у Верхній палаті поряд з католицькими, протестантськими, греко-католицькими первосвященниками отримали по одному місцю православний предстоятель і головний рабин іудеїв неологів, а за законом № XXX від 1929 року, у реорганізованих адміністративних комітетах приймали участь представники прийнятих конфесій відповідно до їх частки в комітеті, церковні податки стягувалися державними (міськими) виконавцями, як державний податок з усіх прийнятих конфесій, у допомозі селу однаково приймали участь пропорційно усі прийняті конфесії, а за статтями надзвичайних витрат держбюджету усі прийняті конфесії, хоч і не завжди пропорційно, користувалися державними пільгами з податкових грошей, зібраних з тих, хто не належав до них. Не варто дивуватися, що заклик відомого своїми радикальними поглядами Дьюлі Гембеша (1932-1936) (Gömbös Gyula) під час формування уряду у 1932 році, щодо відмови від антисемітизму та забезпечення релігійного миру, був розцінений угорською єврейською газетою «Рівність», як «забуття минулого» і можливістю «отримання країною нових друзів за кордоном».

Однак, цей так званий спокій зовсім припинився, коли німецький нацизм прийшов до влади в Центральній Європі, й ультра-праві рухи відчували свою силу. (Pritz, 1982: 64)

Теоретичне підтвердження цієї зміни можна знайти в правовому висновку, наданому примасу професором університету в Будапешті Палом Андялом, в якому він пояснює, що хоча «свобода релігії безсумнівно, одна із складових нинішньої сучасної концепції верховенства права, не тільки ліберальної, а й взагалі, її тлумачення та обмеження розповсюдження ... вимагає великої

обережності і мудрості». Всю проблему релігії не слід розглядати просто, як приватну справу, а тим більше гадати, що «свобода віросповідання та переконань, яка є однією зі свобод окремих громадян, має таке ж значення як і рівність прав окремих конфесій». На думку Андяла, навіть якщо спиратися на так звані законодавства з церковної політики, слід враховувати, що не лише між прийнятими і визнаними конфесіями, а й між окремими прийнятими конфесіями є досить значні конституційні, адміністративно-правові, майново-правові, державно-фінансові відмінності. Такі відмінності дуже добре прослідковуються на прикладі іудейської конфесії, після прийняття якої (закон 1895 :42.) спостерігається цілий ряд відмінностей щодо правового статусу у порівнянні з християнськими конфесіями чи релігіями (у тому числі при утворенні нових помісних церков та релігійних громад, у питаннях запиту державної допомоги, поховання, вибору пасторів, заповнення високопоставлених посад»). (Pritz, 1982: 72)

Такі правові висновки консервативного за поглядами Пала Андяла також засвідчують, що церковна політика правлячого класу знаходилася напередодні змін, а антисемітизм німецького нацизму знайшов тут родючий ґрунт. Дійсно, невдовзі в Угорщині почалися переслідування іудейської конфесії, зокрема й охрещених євреїв. Переслідування, в першу чергу, були направлені не на конфесію в цілому, а обмежувалися у першу чергу особисті та громадянські свободи. Слід зазначити, в Угорщині під час дуалізму іудейська конфесія, течії та представництва не становили єдину організацію. За королівським рішенням від 30 липня 1868 року всі іудейські конфесії та їх представництва були закликані у грудні цього ж року на об'єднаний Конгрес. Конгрес ставив на меті створення єдиної організації, однак не всі учасники підтримали можливість такого рішення, що призвело до розколу й створення окремих іудейських течій. Таким чином, в Угорщині, іудейська конфесія розділилася на три частини, тобто на три течії - неологів, ортодоксів й так званих *status quo ante* - тих, хто не визнав розколу, що стався на Конгресі. Слід зазначити, що релігійна громада *status quo ante*, в епоху Горті не мала статусу об'єднаної організації. Тому, 24 жовтня 1927 року в Будапешті вони прийняли єдиний організаційний статут, що був ухвалений Міністром релігії та народної освіти за № XXXV 847/1928. II.

Далі, більше, Закон № 1942:8 «Про обмеження статусу іудейської релігійної конфесії» анулював (припинив) дію закону 1895 р.:42. чим позбавив іудейську конфесію її прийнятого статусу,

позбавив також державної допомоги, заборонив вступ вірників до іудейської конфесії. (Beránné, Hollós, 1977: 115)

В обґрунтуванні даного рішення підлягали критичі законодавці, які прийняли закон 1895 року, через що іудейська релігія була оголошена прийнятою релігією, хоча було б цілком достатнім, оголосити її визнаною. Також в обґрунтуванні знаходимо посилання й на те, що, до членів іудейської конфесії були застосовані численні обмеження у той час, коли права осіб, що належали до цієї віри були не обмежені, сама «іудейська конфесія все ще знаходилася під привілейованим статусом, який за нашим правом належить прийнятим церквам. Важливо зауважити, що обмежувальні положення проти єврейства не викликали рішучих заперечень з боку священства інших конфесій. Власне, тільки щодо охрещених євреїв звучали голоси проти окремих обмежувальних законів й вимоги до гуманного виконання законів.

Слід зауважити, що обмеження конфесійної рівності не знайшли відлуння у керівників прийнятих церков. Коли пропозиція обговорювалася у Верхній палаті, жоден з первосвящеників християнських церков не виступив, й окрім виступів, що можна вважати не предметними, Верхня палата проголосувала за усі рішення без обговорення.

Відносини між державою та прийнятими конфесіями були непорушними протягом усієї контрреволюційної епохи Горті. Католицькі первосвященики та Ватикан бажали реставрації правління Габсбургів, і тому до особи М. Горті спочатку ставилося дещо упереджено, але згодом, враховуючи опір Великої та Малої Антанти, реставрацію Габсбургів було

відкладено «до кращих часів». Представники угорського уряду, які часто бували у Римі, налагоджуючи зв'язки з фашистською Італією, не проминули налагодити тісніші зв'язки також і з Ватиканом. Зокрема, у рік проведення Євхаристичного конгресу, що відбувся в Будапешті в 1938 р., поглибилися стосунки між угорськими ультраправими лідерами та папським легатом в Угорщині, кардиналом Пачеллі, державним секретарем, а пізніше і з Папою Пієм XII. Тотожність інтересів, особливо стосовно щодо поширення більшовизму, співробітництво проти Радянського Союзу, викликало необхідність припинення конфронтації напередодні Другої світової війни. (Csizmadia, 1966: 131)

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що правове врегулювання відносин між державою та церквами (конфесіями) в епоху М. Горті не змінилося за своєю суттю, порівняно із ст. XX Закону від 1848 р. про релігійну політику та у її подальшій редакції за 1895 р. Цими актами на законодавчому рівні забезпечувалася повна свобода віросповідання та совісті. Оскільки сепарація не відбулася, замість неї сформували *систему трьохфазної координації конфесій*. Згідно неї, конфесії поділялися на три категорії: традиційні конфесії, визнані конфесії та невизнані або терпимі конфесії. Принципову відмінність між ними бачимо у ставленні до них держави. Законодавство епохи М. Горті змінило ситуацію тільки з одного приводу. Внаслідок, прийнятих у період між 1938 та 1941 рр. т. зв. єврейських законів, за правовим поданням 1942 р. іудейська конфесія була понижена до визнаних конфесій, що призвело до скасування рівності прав релігійних конфесій в Угорщині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Balogh S., Gergely J., Izsák L., Jakab S., Pritz P., Romsics I. Magyarország a XX. században. Második kiadás. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1986. 534 old.
2. Beránné Nemes É., Hollós E. Megfigyelés alatt...Dokumentumok horthysta titkosrendőrség működéséből (1920-1944). Budapest: Akadémiai Kiadó, 1977. 487 old.
3. Csizmadia A. A magyar állam és az egyházak jogi kapcsolatainak kialakulása és gyakorlata a Horthy – korszakban. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1966. 442 old.
4. Pritz P. Magyarország külpolitikája Gömbös Gyula miniszterelnöksége idején 1932-1936. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1982. 309 old.

REFERENCES

1. Balogh S., Gergely J., Izsák L., Jakab S., Pritz P., Romsics I. Magyarország a XX. században. [Hungary in the XX century]. Második kiadás. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1986. 534 old. [in Hungarian]
2. Beránné Nemes É., Hollós E. Megfigyelés alatt...Dokumentumok horthysta titkosrendőrség működéséből (1920-1944). [Under surveillance ... Documents from the operation of the horthyst secret police (1920-1944). Budapest: Akadémiai Kiadó, 1977. 487 old. [in Hungarian]
3. Csizmadia A. A magyar állam és az egyházak jogi kapcsolatainak kialakulása és gyakorlata a Horthy – korszakban. [The development and practice of legal relations between the Hungarian state and the churches in the Horthy–era]. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1966. 442. [in Hungarian]
4. Pritz P. Magyarország külpolitikája Gömbös Gyula miniszterelnöksége idején 1932-1936. [Hungary's foreign policy during the prime minister Gömbös Gyula 1932-1936.]. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1982. 309 old. [in Hungarian]

УДК 94 (477.65)«18»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-11>

Лариса ФІЛОРЕТОВА,

orcid.org/0000-0001-7177-4933

кандидат історичних наук,

доцент кафедри історії України та всесвітньої історії,

декан факультету історії, бізнес-освіти та права

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *larisafiloretova@gmail.com*

Артем БЕЗШКУРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-6329-6633

заступник директора – завідувачий науковою редакцією

Регіонального центру наукових досліджень з історії України та підготовки історико-краєзнавчих

видань Кіровоградської обласної ради

(Кропивницький, Україна) *abeshkurenko@gmail.com*

ОКРЕМІ АСПЕКТИ БУДІВНИЦТВА ЛІНІЙ ЕЛЕКТРИЧНОГО ТРАМВАЮ У МІСТІ ЄЛИСАВЕТГРАДІ НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Метою публікації є дослідження особливостей процесу укладання договору на спорудження мережі залізничних колій для налагодження належного функціонування електричного трамваю в місті Єлисаветграді Херсонської губернії. Також метою статті є визначення ролі Олександра Миколайовича Папутіна, як голови міського управління, у розробці положень та процесі затвердження договору з підрядником для реалізації такого масштабного будівництва. Авторами розглядаються основні пункти договору, які розкривають особливості спорудження трамвайних колій, фінансування всього будівництва, використання та володіння майном і землею, що обумовлювали забезпечення роботи трамваю. Досліджено пункти документа, що визначали розмір плати за перевезення пасажирів та вантажів. Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні загальнонаукових та спеціально-історичних методів. До першої категорії відноситься аналіз, синтез, узагальнення. Друга категорія включає хронологічний, історико-системний, історико-генетичний методи. Наукова новизна полягає у комплексному вивченні документів (зокрема договору на спорудження інфраструктури для роботи електричного трамваю), затверджених міським управлінням, з урахуванням необхідності розвитку міста Єлисаветграда як повітового центру. Характерною ознакою цього договору була наявність положень, що регулювали процес розвитку та благоустрою міста, одночасно посилюючи темпи розбудови транспортної інфраструктури всього міста. Дослідження дає змогу зробити висновок про важливість укладання договору на спорудження мережі міських колій та необхідної кількості будівель для забезпечення роботи трамваю. Отже, як чиновнику, що займав посаду міського голови, О. М. Папутіну вдалося реалізувати плани по розвитку транспортної інфраструктури міста Єлисаветграда.

Ключові слова: електричний трамвай, транспортна інфраструктура, міська залізниця, Олександр Миколайович Папутін, Єлисаветград.

Larysa FILORETOVA,

orcid.org/0000-0001-7177-4933

Candidate of Historical Sciences,

Associate Professor at the Department of History of Ukraine and World History,

Dean of the Faculty of History, Business education and Law Department

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Kropyvnytskyi, Ukraine)

larisafiloretova@gmail.com

Artem BEZSHKURENKO,

orcid.org/0000-0002-6329-6633

Deputy Director - Head of the Scientific Editorial

Regional Center for Research in the History of Ukraine and Preparation of Historical and Local History

Publications of the Kirovohrad Regional Council

(Kropyvnytskyi, Ukraine) *abeshkurenko@gmail.com*

CERTAIN ASPECTS OF CONSTRUCTION OF ELECTRIC TRAM LINES IN THE CITY OF YELISAVETGRAD AT THE END OF THE NINETEENTH CENTURY

The aim of the publication is to research the peculiarities of concluding a contract for the construction of a network of railway tracks for establishing the proper functioning of the electric tram in the city of Yelisavetgrad, Kherson

Governorate. In addition, the aim of the article is to determine the role of Oleksandr Mykolaiovych Pashutin, as the head of the city administration, in the development of regulations and the process of approving the contract with the contractor for the realization of such a huge construction. The authors consider the main points of the agreement, which describe the features of the construction of tram tracks, financing of all the construction, using and possession of property and land, which were used for providing the work of the tram. The points of the document that determined the amount of payment for the transportation of passengers and goods are also investigated. The research methodology is based on a combination of general scientific and special historical methods. The first category includes analysis, synthesis, generalization. The second category includes chronological historical-systemic, historical-genetic methods. The scientific novelty is a complex research of documents (agreement for the construction of infrastructure for the work of electric tram), approved by the city administration, taking into account the necessity of developing the city of Yelisavetgrad as a district center. A characteristic feature of this agreement was the existence of positions that regulated the development and improvement of the city while increasing the pace of development of transport infrastructure throughout the city. The research makes it possible to make a conclusion about the importance of concluding an agreement for the construction of a network of city tracks and the required number of buildings for ensuring the work of the tram. As an official who held the post of mayor, O. M. Pashutin managed to realize plans for developing the transport infrastructure in the city of Yelisavetgrad.

Key words: electric tram, transport infrastructure, city railway, Oleksandr Mykolaiovych Pashutin, Yelisavetgrad.

Постановка проблеми. Історія повітового міста Єлисаветград Херсонської губернії другої половини XIX століття відзначилась стрімким економічним та культурним розвитком. Значною мірою цьому сприяла ефективна діяльність органів міського управління на чолі з Олександром Миколайовичем Пашутіним (перебував на посаді мера 1878–1905) (Марченко, Салтанова, 2012: 295–307). Саме йому в 1897 році вдалося реалізувати плани щодо розширення транспортної інфраструктури міста та ввести в експлуатацію електричний трамвай. Однак процес укладання договору на таке масштабне будівництво, як мережа трамвайних ліній, залишається недостатньо висвітленим у наукових публікаціях.

Аналіз досліджень. Серед праць сучасників досліджуваного періоду виділимо історичний нарис О. Пашутіна, у якому безпосередньо відображається поступовий процес розвитку міста Єлисаветграда. У публікаціях О. Марченка розглядаються окремі аспекти діяльності органів міського самоврядування Єлисаветграда у другій половині XIX – на початку XX століття. Дослідженню особливостей функціонування органів управління та їх взаємодії не тільки з громадськістю, а й із представниками різноманітних підприємств, що займалися економічною, будівельною, торговою та іншою діяльністю, присвячені праці краєзнавців В. Поліщука, К. Шляхового, В. Петракова, Ф. Шепеля. Для робіт О. Чорного та С. Шевченка характерним є вивчення широкого кола питань політичної та військової історії Єлисаветградського повіту Херсонської губернії. Публікації В. Крижанівського спрямовані на дослідження принципів організації роботи Єлисаветградської міської думи. Основою джерельної бази статті стали документи Єлисаветградської міської управи кінця XIX століття.

Метою роботи є дослідження особливостей змісту договору, що регулював процес будівни-

цтва мережі залізничних колій та налагодження належного функціонування електричного трамваю в місті Єлисаветграді.

Виклад основного матеріалу. Протягом останньої чверті XIX століття міська влада неодноразово намагалася реалізувати можливість пересуватися Єлисаветградом за допомогою електричного трамваю. Однак реальні кроки по втіленню цих планів у життя були здійснені тільки в 1895–1896 роках. Після тривалих перемовин з різними підрядниками найкращі умови для такого масштабного будівництва запропонував інженер Іван Олександрович Ліхачов.

Окремі пункти майбутнього договору будівництва обговорювалися на засіданнях міської думи під головуванням О. Пашутіна, тому він мав безпосередній вплив на процес узгодження змістового наповнення та укладання угоди.

Право на облаштування та термін експлуатації (концесії) електричного трамваю в місті Єлисаветграді становив п'ятдесят років і починався з дня підписання підприємцем остаточної редакції договору, тобто з 17 липня 1896 року (Пашутин, 1897: 238). Слід додати, що реалізація планів по будівництву трамвайних ліній мала сприяти підвищенню темпів загальної електрифікації міста. Підтвердження цьому знаходимо у фінансових документах міської управи, які розкривають наміри влади розповсюдити вуличне електричне освітлення (ДАКіро. Ф. 78. Оп. 4. Спр. 14. Арк. 1–3). Також про важливість активного використання електроенергії для благоустрою міста зазначалося на сторінках періодичної преси Єлисаветграда (Ведомости, 1897. № 19: 1–2). Однак безпосередня діяльність у цьому напрямку розпочалася вже після спорудження трамвайних ліній. У 1898 році було затверджено устав Єлисаветградського електричного товариства з метою облаштування і експлуатації електричної залізниці, освітлення та загалом використання електроенергії для різних цілей (Ведомости, 1898. № 89: 1–2).

Договір, що дозволив модернізувати транспортну інфраструктуру, укладався з метою перевезення пасажирів та вантажів між різними пунктами міста Єлисаветграда і його передмість (Систематический сборник, 1905: 430). Згідно з цим документом підприємцю І. Ліхачову надавалося право побудувати та експлуатувати мережу колій міської залізниці з електричною тягою, що мала реалізуватися за допомогою дротів на стовпах. Всі роботи повинні були проводитися за рахунок виконавця. Йому також дозволялося створити для цього акціонерне або інше товариство, діяльність якого б не суперечила чинному законодавству.

В документі зазначалося уточнення стосовно перевезення вантажів, яке передбачало їх короткий перелік: вантажі для парових млинів, фабрик, заводів та інших оптових складів. Також наголошено, що напрям вантажних ліній визначався міським управлінням. Передбачалася норма, згідно з якою у разі відсутності ліній для перевезення вантажів протягом п'яти років від дня відкриття пасажирського руху (або у разі зупинки перевезень товарів протягом одного року) – місту надавалося право віддати спорудження (або експлуатацію) колій для вантажного руху іншому підприємцю.

Розглянемо більш детально мережу колій пасажирських ліній електричного трамваю. Вони визначалися пунктом другим договору: лінія «А» починалася від пасажирської станції харківсько-миколаївської залізничної дороги і проходила повз церкву на Чигиринській вулиці до вул. Бульварної; по вул. Бульварній до вул. Дворцової; від вул. Дворцової до вул. Перспективної. Лінія «В» від вул. Перспективної поряд із міським бульваром; по вул. Перспективній через міст до окружного суду; від окружного суду по вул. Великій Пермській до дому нащадків Потоцького. Згодом додатковими угодами мережа колій розширювалася та ставала більш масштабною (Систематический сборник, 1905: 430–431).

Окремо визначалося право підприємця робити спеціальні літні пасажирські лінії до місць, де проводилися розваги, влаштовані міською владою. Будуватися вони могли за необхідності або якщо підприємець вважав ці лінії вигідними для себе. Напрямок цих ліній підприємець мав подавати на затвердження міського управління.

Стосовно моста, по якому проходила лінія «В», то підприємець зобов'язаний був протягом усього концесійного строку ремонтувати його за свій рахунок у всю довжину колій (шириною в одну та п'ять десятків саженив). У разі капітального ремонту підприємець мав оплатити одну четверту

вартості всього ремонту. На відшкодування витрат міста по будівництву мосту в обов'язки підприємця входила сплата шести тисяч рублів у перші три роки концесії (по дві тисячі рублів щороку).

Всі лінії електричного трамваю підприємець був зобов'язаний облаштувати та забезпечити рухомим складом відповідно до затвердженого технічного проекту. Обов'язок належного утримання та догляд за станом трамваю також покладалася на виконавця. Ця діяльність регламентувалася постановами міського управління, що видавалися на основі статті 108 Міського положення 1892 року (Полное собрание законов Российской империи, 1895: 449).

Розглянемо технічні особливості спорудження колій для руху трамваю. Вони зазначалися у пункті дев'ятому договору і передбачали наступні вимоги: колії мали бути сталевими, їх тип затверджувався владними постановами із попереднім погодженням з міським управлінням; на перехрестях (або за потреби) повинні були облаштовуватися зручні переїзди відповідно до технічного проекту; ширина колій могла бути від одного метра до п'яти футів, але однаковою на усіх лініях (Систематический сборник, 1905: 432). При спорудженні подвійної колії і на роз'їздах ширина між ними мала становити від п'яти до восьми футів, а радіус заокруглення – не менше семи з половиною саженив.

Ряд окремих вимог стосувався розташування колій. Вони могли бути прокладені в одну або дві сторони, з урахуванням ширини вулиці. При будівництві колій в одному напрямку облаштовувалися роз'їзди, кількість яких могла збільшуватися виконавцем у міру розвитку транспортної інфраструктури. Щодо роз'їздів, то вони не мали розташовуватися на перехрестях вулиць.

Категоричною була норма, що забороняла зміну профілю вулиць. Ця дія могла відбуватися тільки після погодження з міським управлінням. Колії розташовувалися так, щоб не заважати проїзду екіпажів.

Протягом усього концесійного терміну ремонт бруківки між коліями та по одному футу із зовнішньої сторони здійснювався підприємцем за його рахунок, обов'язково з урахуванням типу бруківки. Однак якщо місто змінювало систему чи тип бруківки на вулицях, де прокладені колії, то роботи по заміні на трамвайних лініях належали до обов'язків міста, а подальше утримання нового типу бруківки, де розташовувалися колії, відносилось до зобов'язань підприємця.

Очистку колій від сміття, бруду і снігу також мав здійснювати підприємець (протягом строку концесії).

Якщо виникала необхідність у зміні напрямку водостоків, то це дозволялося за умови збереження цілісності громадських та приватних будівель.

Роботи з прокладання мали бути проведені так, щоб не зупинявся рух екіпажів. Там, де було неможливо уникнути цього, рух призупинявся, але тільки за розпорядженням міського управління (після подання відповідної заяви виконавцем).

Всі роботи з будівництва мережі трамвайних колій мали узгоджуватися з положеннями правил, що стосувалися спорудження міських будівель, також будь-які зміни у затвердженому технічному проекті та нові роботи щодо розвитку трамвайних ліній або їх капітальної зміни, мали розглядатися та затверджуватися міською владою. Однак поточний ремонт колій проводився без дозволу управи, якомога швидше, щоб не затримувати надовго рух.

Слід зазначити, що земля, необхідна для колій; під облаштування дерев'яних або металевих стовпів для електричних дротів; під спорудження електричних машин; для приміщень, де знаходилися вагони, майстерні, перебували робітники; для облаштування павільйонів та навісів надавалася містом безкоштовно на весь строк концесії (Систематический сборник, 1905: 433).

Вищезгадані будівлі могли бути кам'яними або дерев'яними на кам'яних фундаментах. Приміщення, де знаходилися спеціальні машини, що забезпечували функціонування електричної мережі, були виключно кам'яними. Плани та креслення таких споруд схвалювалися міською владою та затверджувалися урядом.

На виконавця робіт також покладался обов'язок будівництва павільйонів та навісів (у місцях, визначених як пункти зупинки) для людей, що чекатимуть прибуття трамваю. Павільйони могли бути кам'яними або дерев'яними на кам'яному фундаменті та покриті залізом. Навіси – на чавунних або кам'яних стовпах, але також покриті залізом. Плани цих споруд мали бути схвалені міською владою та затверджені Міністерством внутрішніх справ.

Порядок отримання платні пасажирів за проїзд у вагонах електричного трамваю визначався пунктом 21 договору. Існувала певна градація вартості: від вокзалу до кінця вул. Великої Пермської (будинок нащадків Потоцького) чи у зворотному напрямку вартість становила 5 копійок, незалежно від того, в якому пункті пасажир сів до вагону; для «учнів у формі» плата встановлювалася на рівні 3 копійок. Проїзд по частині трамвайної лінії оплачувався як за цілу лінію. Пасажир, що вийшов з вагону, а потім хотів знову зайняти в ньому місце,

зобов'язаний був повторно оплатити проїзд (Систематический сборник, 1905: 435).

Діти віком до 5 років за проїзд у трамваї не сплачували (якщо вони не займали окреме місце). Якщо ручний багаж не заважав пасажирам та не займав місце, то його перевезення було безкоштовним. Поліцейські у формі та листоноші могли проїхати без необхідності платити, але тільки на підніжці вагона передньої площадки, стоячи і не більш одного на вагон. Ціна за транспортування вантажів договором не регламентувалася. Підприємець та особа, що хотіла здійснити таке перевезення, визначали суму після безпосередніх перемовин.

В одному із головних пунктів договору (22) йшлося про встановлення розміру застави, яку мав внести виконавець. Тобто для забезпечення належного виконання робіт з облаштування колій для електричного трамваю підприємець мав сплатити до міської каси заставу у розмірі семи тисяч рублів готівкою або державними цінними паперами. Після завершення всього будівництва виконавцю поверталось п'ять тисяч рублів, а дві тисячі залишалися у міській касі до завершення терміну концесії.

Все рухоме і нерухоме майно, колії, вагони, електричні дроти та електричні машини міського трамваю вважалися власністю міста. Підприємцю належало лише право безоплатного користування всім без виключення майном до закінчення терміну концесії. Протягом цього часу він мав проводити усі необхідні ремонтні роботи міського трамваю, замінюючи за необхідності старі предмети новими, не знецінюючи загальну вартість майна. У такому разі замінені (старі) предмети переходили у власність підприємця. Після відкриття кожної наступної трамвайної лінії підприємець зобов'язувався передавати інвентарний опис майна до міського управління. По закінченню тридцяти років з дня підписання договору місто мало право викупити все підприємство електричного трамваю.

Розглянемо детально фінансові відносини між підприємцем та містом під час концесії. Вони регулювалися пунктами 25-27 договору (Систематический сборник, 1905: 436). Після двох років з дня відкриття ліній, визначених пунктом другим, підприємець мав сплачувати (протягом п'яти років) по одному відсотку, а після десяти років і до завершення концесії по два відсотки від загальної суми валового річного прибутку від перевезення пасажирів. Платня вносилися по завершенню року, протягом першого місяця наступного року.

Окремо слід виділити платню до місцевого бюджету за перевезення вантажів. Якщо

об'єм перевезеного вантажу складав від одного до трьох мільйонів пудів, то платня становила 1/12 копійки за кожний пуд; від трьох до шести мільйонів – 1/10 копійки за пуд; якщо об'єм вантажів перевищував показник у шість мільйонів пудів – платня зменшувалась до 1/8 копійки за кожен пуд, перевезений за допомогою трамваю. Однак якщо загальна сума платні з цих вантажів давала місту менше однієї тисячі рублів річного прибутку, тоді підприємець був зобов'язаний доплатити кошти яких не вистачало до зазначеного показника.

З дня відкриття руху по лініях, зазначених у другому пункті, починаючи з шостого року експлуатації, підприємець брав на себе зобов'язання вести касову книгу загального прибутку. Для контролю вантажних перевезень необхідно було видавати кожному клієнту, що скористався такою послугою, вирізану з книги квитанцію, у якій зазначалася кількість прийнятого для перевезення вантажу. З метою фінансового контролю за діяльністю підприємця така книга надавалася представнику міської влади за першої вимоги.

Пунктом 27 договору визначалась щорічна необхідність внесення платні у розмірі трьохсот рублів до міського банку (передбачалася можливість надання платні міському управлінню державними цінними паперами). Ці внески, зі щорічними на них відсотками, додавалися до застави і разом утворювали капітал, що забезпечував у подальшому належне будівництво мережі трамвайних колій. Внески здійснювалися до накопичення суми у розмірі двадцять тисяч рублів, у разі досягнення цього показника до закінчення терміну концесії всі відсотки з цього капіталу передавалися підприємцю.

По завершенню концесії підприємець зобов'язаний був передати у власність міста справні колії, будівлі, машини, апарати, верстати, інструменти, весь рухомий склад з запасними частинами, все рухоме і нерухоме майно, що використовувалося для експлуатації трамвая (Систематический сборник, 1905: 436). Вищезгадана майно мало бути передане у такій якості, яка дозволила б безперешкодне використання трамвайних ліній. Саме тому кожен рік, не пізніше лютого, необхідно було передавати до міської управи інвентарні відомості для контролю за належним станом усієї інфраструктури трамвайних ліній.

Перед початком будівництва виконавець мав навести докази наявності бюджету розрахованого на витрати, як поточні, так і капітальні. Кошторис встановлювався на рівні 20 тисяч рублів, які поверталися б підприємцю після здачі в експлуатацію об'єкта (Систематический сборник, 1905: 436–437).

У разі реалізації намірів міста по викупу всього будівництва кошти, вкладені у спорудження, поверталися виконавцю в повному обсязі, але тільки після безпосередньої передачі майна та об'єктів інфраструктури трамвайної лінії.

Якщо виконавець порушував дев'ятимісячний термін для будівництва, визначений пунктом четвертим договору (і таке порушення відбулося не з вини міста), то після того, як мине двомісячний пільговий період, він зобов'язаний був сплачувати штраф у розмірі 100 рублів кожен наступний місяць. У разі порушення терміну на шість місяців міська влада мала право розірвати договір в односторонньому порядку та отримати у свою власність всі споруди, пов'язані із будівництвом трамвайних колій, а також долучити до міського бюджету заставу, надану виконавцем (Систематический сборник, 1905: 437).

У разі виникнення ситуацій, що не були визначені договором, сторони мали керуватися нормами чинного законодавства, правилами спорудження міських залізниць та будівель. Всі суперечки та непорозуміння щодо зазначеного договору, що потребували судових процесів, мали здійснюватися у судових установах міста Єлисаветграда. Незалежно від відповідальності підприємця за збитки та пошкодження, здійснені приватними особами, міське управління було в праві накласти на нього штраф. Відбувалося це у випадку каліцтва людей, яке могло статися через порушення правил експлуатації колій та рухомого складу, або через недбалість підпорядкованих підприємцю осіб. Розмір штрафу у кожному окремому випадку не мав перевищувати двадцяти п'яти рублів.

Також передбачалася можливість передачі договору з усіма правами та обов'язками акціонерному товариству (або іншій подібній організації, діяльність якої не суперечила чинному законодавству), тільки за умови, що виконавець буде одним із засновників такого товариства. У всіх інших випадках необхідно було отримати дозвіл міського керівництва на подібну передачу.

У договорі зазначався пункт (38), згідно з яким всі видатки, що слугували для реалізації положень цього документу, здійснювалися підприємцем (виконавцем). Однак він звільнявся від сплати зборів у місцевий бюджет. На виконавця робіт з облаштування трамвайних колій покладалася обов'язок дотримуватися всіх правил, що стосувалися будівництва та експлуатації міських залізничних доріг. Це положення встановлювало неухильне дотримання технічних норм подібного будівництва та відповідної якості залізничних колій. Вони мали розташовуватися на вулиці

таким чином, щоб не заважати руху екіпажів та не обмежувати їх можливість під'їжджати до будівель, коли це необхідно. У будь-якому разі розміщення колії мало бути узгоджене з міською управою та затверджене міністерством (Систематический сборник, 1905: 438).

Оригінал договору залишався на зберігання в міській управі, а копія документу мала пройти процедуру нотаріального засвідчення, і тільки після цього її передавали підприємцю, який мав виконати всі зазначені умови.

На засіданні міської думи 19 червня 1895 року було розглянуто проект договору та обговорено його зміст з І. Ліхачовим. У червні документ було підписано та передано на затвердження до Міністерства внутрішніх справ, засідання якого відбулося 6 лютого 1896 року (Пашутин, 1897: 238). 12 червня 1896 року Єлисаветградська міська дума уповноважила міську управу укласти остаточний договір на спорудження електричного трамваю з урахуванням поправок, що були внесені міністерством. 14 червня міські гласні вирішили доповнити це рішення і встановили вимогу про письмову відмову виконавця від прохання видати окрему постанову, що регламентувала б пункт 18 договору в частині узгодження руху між кінними екіпажами та трамваем, як цього хотіло міністерство (Систематический сборник, 1905: 430). В цей же день, на прохання І. Ліхачова, міська дума

дозволила передати контрактні зобов'язання підприємцю Левові Бродському. Однак він мав внести додатково вісім тисяч рублів застави. 17 липня 1896 року з ним уклали договір, і вже у вересні цього ж року розпочалися роботи зі спорудження трамвайних ліній. Урочисте відкриття руху відбулося 13 липня 1897 року (Пашутин, 1897: 239).

Висновки. Отже, укладання договору на спорудження у м. Єлисаветграді електричного трамваю було необхідною частиною реалізації плану з розширення транспортної інфраструктури. О. Пашутін як очільник міста робив декілька спроб налагодити функціонування подібного транспорту, однак приступити до виконання робіт зі спорудження мережі міської залізниці вдалося тільки в 1896 році. Такі зобов'язання взяв на себе інженер І. Ліхачов, але згодом передав їх іншому виконавцю робіт. Укладений договір між сторонами мав доволі чітко окреслені права та обов'язки сторін. Передбачав експлуатацію трамваю концесіонером протягом тридцяти років, зберігаючи всі майнові права за містом. Виконання пунктів договору гарантувало реалізацію можливості пересуватися містом за допомогою електричного трамваю. Договір схвалила міська влада та затвердило Міністерство внутрішніх справ. Процес безпосереднього спорудження мережі колій електричного трамваю в м. Єлисаветграді залишається недостатньо висвітленим у наукових публікаціях, тому потребує подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ведомости Єлисаветградского городского общественного управления, 1897. № 19. С. 1–2
2. Ведомости Єлисаветградского городского общественного управления, 1897. № 89. С. 1–2
3. Державний архів Кіровоградської області (ДАКіроО). Ф. 78. Оп. 4. Спр. 14. Арк. 1–3
4. Марченко О. М., Салтанова Н. П. Особливості розвитку купецтва в Єлисаветграді в XIX – початку XX ст. (на прикладі сім'ї Воїнових). *Наукові записки КДПУ. Серія: Історичні науки*. 2012. № 15. С. 295–307.
5. Пашутин А. Н. Исторический очерк г. Єлисаветграда. Єлисаветград: Лито-Типографія Бр. Шполянских, 1897. 311 с.
6. Полное собрание законов Российской империи. Санкт-Петербург, 1895. Том XII. (1892). 734 с.
7. Систематический сборник постановлений Єлисаветградской городской думы за 1871–1903 гг. / составил Л. К. Брейер. Єлисаветград: Типографія М. А. Гольденберга, 1905. Т. 1. 773 с.

REFERENCES

1. Vedomosti Elisavetgradskogo gorodskogo obshchestvennogo upravleniya [Bulletin of Elisavetgrad City Public Administration]. 1897. Issue 19. pp. 1–2 [in Russian].
2. Vedomosti Elisavetgradskogo gorodskogo obshchestvennogo upravleniya [Bulletin of Elisavetgrad City Public Administration]. 1898. Issue 89. pp. 1–2 [in Russian].
3. Derzhavnyi arkhiv Kirovohradskoi oblasti [State Archives of Kirovohrad Region]. F. 78. Op. 4. Spr. 14. Ark. 1–3 [in Russian].
4. Marchenko O. M., Saltanova N. P. Osoblyvosti rozvytku kupetstva v Yelysavethradi v XIX – pochatku XX st. (na prykladі simi Voinovykh). [Features of the development of merchants in Yelisavetgrad in the XIX – early XX centuries (on the example of the Voinovy's family)]. *Naukovi zapysky KDPU. Serii: Istorychni nauky*. [Academic notes of Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Historical Sciences]. Issue 15. pp 295–307 [in Ukrainian].
5. Pashutin A. N. Istoricheskij ocherk g. Elisavetgrada [Historical review of Yelisavetgrad]. Yelisavetgrad: Lito-Tipografija Br. Shpoljanskih. 1897. 311 p. [in Russian].
6. Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii [Complete collection of laws of the Russian Empire]. Saint Petersburg, 1895. Vol. XII (1892). 734 p. [in Russian].
7. Sistematiceskij sbornik postanovlenij Elisavetgradskoj gorodskoj dumy za 1871–1903 gg. [Systematic collection of resolutions of the Yelisavetgrad City Duma for 1871–1903] / sostavil Brejer L. K. Yelisavetgrad: Tipografija M. A. Goldenberga, 1905. T. 1. 773 p. [in Russian].

Євген ХАН,

orcid.org/0000-0003-0592-086

кандидат історичних наук,

науковий співробітник лінгвістичного науково-дослідного управління науково-дослідного центру

Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *han777@ukr.net*

РАШИЗМ ЯК ПОЛІТИЧНА ІДЕОЛОГІЯ ТА СОЦІАЛЬНА ПРАКТИКА В СУЧАСНІЙ РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

З недавнього часу в науковій термінології з'явилося визначення поняття «рашизм», що ототожнюється з фашизмом та неонацизмом. «Рашизм» як суспільно-політичне явище та ідеологія сучасної Російської Федерації однозначно становить загрозу для всього людства, оскільки включає в себе шовінізм, ненависть та небажання розуміти і приймати щось інакше, нове, відсутність толерантності та національна нетерпимість.

«Рашизм» як і інші ідеології тоталітарного типу виник в Російській Федерації в умовах, які сформувалися після приходу до влади Володимира Путіна. «Рашизм» ґрунтується на засадах державного репресивного апарату, придушенням свободи слова та вільного висловлення думок, викривленою за допомогою пропаганди історичних подій, створенням фейкових, неправдивих новин, що по суті вже не є новинами, а є пропагандою, спрямованою на розпалювання ненависті, фашизації суспільства, антисемітизму і ксенофобії. Деякі вітчизняні та зарубіжні вчені-історики ототожнюють рашизм з ідеологією фашизму в Італії часів Беніто Муссоліні та нацизмом в Німеччині часів Адольфа Гітлера.

В статті представлено думки та аргументацію різних вчених з приводу такого поняття як «рашизм», досліджено походження цього суспільно-політичного явища, проведено аналогію між «рашизмом», «фашизмом» та «нацизмом». Визначено, що «рашизм» є одним з різновидів фашизму з усіма його складовими, а саме: пропаганда, культ особистості, тоталітарний державний устрій, культ вищості (унікальності) саме російської нації, шовінізм та приниження інших народів, ігнорування міжнародного права, тісний союз держави і церкви, в якому церква фактично являється не інституцією культу та релігійною установою, а пропагандистською організацією, що підтримує і служить державі та її лідерам, традиційний патріархальний устрій, тотальний контроль над засобами масової інформації, необмежений вплив примусового, фактично репресивного апарату (поліції, спецслужб) та символікою.

В умовах війни, яку веде Російська Федерація проти нашої держави надзвичайно важливим є досліджувати, аналізувати таке явище як «рашизм», показувати всю суть російського людиноненависницького режиму, що забезпечить нам ще більшу підтримку з боку союзників та цивілізованих країн, а Росія в результаті має перетворитися на країну-ізгоя, сировинний придаток, що позбавить її можливості побудувати нову імперію, завойовуючи сусідні країни.

Ключові слова: рашизм, фашизм, нацизм, ідеологія, війна, Російська Федерація.

Yevhen KHAN,

orcid.org/0000-0003-0592-086

PhD of Historical Sciences,

Research fellow of Research Center

Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *han777@ukr.net*

RASHISM AS POLITICAL IDEOLOGY AND SOCIAL PRACTICE IN THE MODERN RUSSIAN FEDERATION

Recently, there has been a definition of "racism" in scientific terminology, which is synonymous with fascism and neo-Nazism. "Racism" as a socio-political phenomenon and ideology of the modern Russian Federation is clearly a threat to all mankind, as it includes chauvinism, hatred and unwillingness to understand and accept something different, new, lack of tolerance and national intolerance.

"Racism" like other ideologies of the totalitarian type emerged in the Russian Federation in the conditions that emerged after the coming to power of Vladimir Putin. "Racism" is based on the principles of the state repressive apparatus, the suppression of freedom of speech and free expression of opinion, distorted by propaganda of historical events, the creation of fake, false news, which is no longer news, but propaganda aimed at inciting hatred, fascism of society, anti-Semitism and xenophobia. Some domestic and foreign historians identify racism with the ideology of fascism in Benito Mussolini's Italy and Adolf Hitler's Nazism in Germany.

The article presents the opinions and arguments of various scholars on the concept of "racism", explores the origins of this socio-political phenomenon, draws an analogy between "racism", "fascism" and "Nazism". It is determined that "racism" is one of the varieties of fascism with all its components, namely: propaganda, cult of personality, totalitarian state system, cult of supremacy (uniqueness) of the Russian nation, chauvinism and humiliation of other peoples, ignoring international law, close union and the church, in which the church is not actually a cult institution and religious institution, but a propaganda organization that supports and serves the state and its leaders, the traditional patriarchal system, total control over the media, unlimited influence of coercive, de facto repressive apparatus (police, intelligence) and symbols.

In the conditions of the war waged by the Russian Federation against our state, it is extremely important to study, analyze such a phenomenon as "racism", to show the whole essence of the Russian misanthropic regime, which will provide us with even greater support from allies and civilized countries to an outcast country, a raw material appendage that would deprive it of the opportunity to build a new empire, conquering neighboring countries.

Key words: racism, fascism, nazism, ideology, war, Russian Federation.

Постановка проблеми. У побуті, в українських ЗМІ та на офіційному рівні стали закріплюватись слова «рашизм» і «рашисти» як об'єднання слів «Раша» (від англійського Russia) та «фашизм». Термін відбиває як ідеологію нинішньої Росії, так і звірства, які виявляє російська армія на українській землі.

На сьогодні важливо дослідити саме поняття «рашизму», його витoki та провести аналогію з іншими тоталітарними режимами, такими як фашизм і нацизм.

Аналіз досліджень. Проблематику фашизму та рашизму досліджує багато вітчизняних та зарубіжних вчених істориків, політологів, соціологів та журналістів. Серед них варто виокремити праці Т. Снайдера, О. Мотиля, І. Гаріна, Я. Грицака, А. Біденка, Т. Кузьо, В. Мараєва, М. Розумного, Л. Шестопаолової, О. Зайцева.

Мета статті: дослідити соціально-політичну ідеологію сучасної Російської Федерації, що отримала назву «рашизм», провести паралелі між поняттями «фашизм» і «рашизм» та показати всю небезпеку, що несе ця ідеологія для всього цивілізованого світу.

Виклад основного матеріалу. Думку про те, що росіяни будують свій світ на особливій та вкрай небезпечній ідеології, ще у 90-ті роки висловлював президент Чеченської Республіки Ічкерія Джохар Дудаєв. Він використовував схожий термін «русизм» і пояснював його як «особливу форму людиноненавистницької ідеології, заснованої на великодержавному шовінізмі, повній бездуховності та аморальності». Дудаєв наполягав, що «русизм» відрізняється від відомих форм фашизму, расизму та націоналізму особливою жорстокістю – як до людини, так і до природи. Серед інших особливостей «русизму» Дудаєв виділяв такі:

- тактика випаленої землі, знищення геть усього як головний принцип дії
- шизофренічна форма манії світового панування

- рабська психологія,
- паразитування на хибній історії, на окупованих територіях та пригноблених народах
- постійний політичний юридико-правовий та ідеологічний тероризм (Дудаєв, 2022).

Позиція Дудаєва перегукувалася зі спостереженнями західних спеціалістів. Історики та аналітики з року в рік відзначали, як в Росії ще навіть до приходу до влади Володимира Путіна міцнішала ідеологія подібного «русизму». У 1998 році Ентоні Джеймс Грегор, професор політології Каліфорнійського університету в Берклі та один із провідних світових дослідників фашизму й марксизму, оприлюднив широке наукове порівняння італійського фашизму та «нового націоналізму», який виник у пострадянській Росії. Констатуючи їхню схожість, автор звертав особливу увагу на ідеї російських КПРФ і ЛДПР, які фактично закріпили в Росії основу для правого радикалізму та специфічних інтерпретацій російської історії. Окремо Грегор виділяв позицію лідера комуністів Геннадія Зюганова, який наполягав на «особливій історичній відповідальності» Росії у протистоянні «аморальному та матеріалістичному Заходу» (Семенова, 2022).

Про рашизм як оформлене поняття кілька разів заявляв і секретар РНБО Олексій Данілов. Ще 11 березня він закликав журналістів активно використовувати слово «рашизм», бо це нове явище у світовій історії, яке зробив пан Путін зі своєю країною. Як власне зазначав Данілов: «Сучасні рашисти мало чим відрізняються від фашистів. Більше того, вони їх перевершили, переконаний Данілов: «Я поясню чому: бо раніше не було такої можливості знищувати міста такою кількістю авіаційних бомб, такого спорядження, не було такої сили. Зараз зовсім інші потужності, і вони ними користуються як нелюди». Нагадуючи про трагедію Маріуполя, Харкова та інших міст України, Данілов наголошував, що «сучасний рашизм у разі перевищує фашизм, який ми бачили у середині минулого століття» (Мартінова, 2022).

Президент України Володимир Зеленський переконаний у тому, що термін «рашизм» – слово, яке ніхто не вигадував, але всі повторюють вже і в Україні, і в Європі – увійде у світову історію. Слово нове, а вчинки такі самі, які були 80 років тому у Європі. Тому що за всі ці 80 років на нашому континенті таких варварств просто не було. Тому рашизм – це поняття, яке буде в історичних книжках, буде в умовних Вікіпедіях, залишиться на уроках. І за партами маленькі діточки в усьому світі будуть вставати й відповідати вчителям, коли цей рашизм почався, на якій землі, хто переміг у боротьбі за свободу саме проти цього страшного поняття – заявив Зеленський під великої пресконференції у київському метро 23 квітня (Зеленський, 2022).

Професор І. Гарін ще в 2015 році у своїй статті «Чому рашизм страшніший фашизму» зазначав, що процес фашизації влади Росії продовжується. Найближчим часом слід чекати на продовження наступу з боку режиму на основні права та свободи людини. Режим намагатиметься зміцнювати армію, охоронку, експлуатувати дрімучість, а реакційна роль церкви лише зростатиме. Інакше, особливо виражається публічно, каратиметься все суворіше і суворіше (Гарін, 2015).

Вторгнення Росії в Крим та на Донбас у 2014 році спровокувало нову хвилю дискусій про те, наскільки близьким є російський режим до фашистського. Все більше аналітиків – знавців Росії як у самій РФ, так і за кордоном – стали називати режим Володимира Путіна «фашистським». Причому вони не використовують цей термін випадково чи як форму осуду. Вони мають на увазі, що путінська Росія справді нагадує Італію Беніто Муссоліні чи Німеччину Адольфа Гітлера – писав у квітні 2015 року Олександр Мотиль, професор політології в Ратгерському університеті, спеціаліст з вивчення України, Росії та країн колишнього СРСР.

У своїй статті «Чи є Путінська Росія фашистською?» Мотиль уже тоді схилився до ствердної відповіді. Перерахувавши аргументи своїх колег, він робив такий висновок: «Докази переконливі. Фашистські режими мають харизматичних диктаторів із гіпермаскулінним культом особистості. Ці режими зазвичай демонструють етику гіпернаціоналізму, культ насильства, масове залучення молоді, високий рівень репресій, потужну пропагандистську машину та імперіалістичні проекти. Фашистські режими мають величезну популярність зазвичай у зв'язку з тим, що харизматичний лідер апелює до широких верств населення. Путін та його Росія ідеально відповідають цьому опису».

У тій публікації Мотиль критикував західну спільноту за те, що значна її частина на той момент все ще побоювалася прямо порівнювати російський режим із фашизмом: «якщо путінська Росія фашистська, вона вже за визначенням є злом. А це означає, що заклики до розуміння Путіна рівносильні закликам до розуміння зла. Тож краще вдати, що Росія не є фашистською», пояснював Мотиль подібний хід думок. Олександр Мотиль наголошував на ще одному важливому моменті: що визнання путінської Росії фашистською означало б «концептуальний прорив» у відношеннях Заходу з цією країною. Таке зрушення означало б визнання того, що «Путін та його режим – це проблема, і що проблема зникне лише тоді, коли піде він та його режим».

Швидких рішень путінської проблеми не існує. Захід чекає довга і важка робота, пов'язана з економічною та військовою підтримкою України та її сусідів, стримуванням російського імперіалізму та підтримкою антифашистських елементів усередині Росії, пророкував Мотиль у 2015 році. Через вісім років можна констатувати, що він мав рацію у своїх прогнозах, тоді як зайва обережність низки західних країн таки дозволила Путіну розв'язати масштабну війну з Україною. Псевдоісторична, сповнена спотворених фактів про Україну промова Путіна від 22 лютого 2022 року, а також повномасштабне вторгнення Росії в Україну 24 лютого остаточно продемонстрували світові сутність сучасної російської ідеології. Кожен новий день агресії, кожен новий воєнний злочин армії РФ виявляли, що йдеться не лише про погляди влади Росії, але й про те, що являє собою все російське суспільство.

У нинішній Росії, як і у нацистській Німеччині маємо демонтаж демократичних інститутів, свободи слова, свободи зібрань та інших свобод, маємо потужні пропагандистські машини, піднесення впливу силовиків і нарешті наявність культу особистості вождя. Сьогоднішня Росія вражаюче схожа на нацистську Німеччину та фашистську Італію, вважає Мотиль. Зокрема, він відзначає: історичні паралелі між шляхом, яким Путін провів Росію до нинішнього моменту та долею Німеччини, надто помітні, щоб про них не говорити. Як і Німецький Рейх – Росія втратила імперію. Для народів обох країн це стало травмою і потягнуло за собою падіння економіки, інфляцію та безробіття. І як результат, у Німеччині у 1920-х, а в Росії у середині 90-х, вину за пережите приниження, за втрату стандартів життя та інше поклали на демократію, як таку, та демократів при владі. І в обох випадках у цей час з'явилися та прийшли до влади

привабливі для народу сильні лідери з обіцянками відновлення колишньої слави та сили держави. Звісно ж йдеться про Адольфа Гітлера та Володимира Путіна у Німеччині та Росії, відповідно – відзначає Олександр Мотиль (Кузьменко, 2015).

Український політолог Петро Олещук наприкінці квітня 2022 року констатував, що якщо спочатку слово «рашизм» використовували скоріше як словесну метафору для ототожнення фашизму з ідеологією та практикою путінського режиму. Зокрема він зазначав: «тепер це поняття все сильніше входить в офіційний політичний дискурс – і не лише України». Однією з його ключових характеристик Олещук пропонує вважати культ сили, «яким просякнута весь рашизм: «Я сильний – значить правий». На його думку, саме з цього культу походить відкидання розвитку і цивілізації (це «слабкість»), відкидання нормальних людських відносин, моралі, норм. Вони відкидають сторіччя прогресу людства, аби повернутися у зрозумілий та близький палеоліт, доповнений ракетами та танками. Рашизм – це по суті і є палеоліт з танками, ракетами та маєтками для вождів (Олещук, 2022).

Не дивно, що для українців, як і для всього цивілізованого світу, абсолютно незрозумілими є мотиви та дії росіян у війні з Україною, висловлює схожу думку Артем Біденко, керівник Інституту інформаційної безпеки, экс-держсекретар Мінінформполітики. А. Біденко зазначає: «Нам здається, ніби неандертальці винайшли машину часу і увірвалися в наші міста, знищуючи все живе і здорове на своєму шляху. Вони – як діти в романі «Володар мух», які не вміють домовлятися, не розуміють, як бути дорослими, і не вміють управляти своїми емоціями, але вже ненавидять інакшість», – констатує Біденко. Він нагадує, що саме в суспільствах із традиційно слабкою політичною культурою (їх також класифікують як ті, які перебувають на дитячому або підлітковому етапі розвитку) часто насаджуються ідеологеми, ті ж комунізм чи рашизм. Зрештою деклароване «право сильного», яким вони намагаються прикриватися на міжнародній арені, насправді перетворюється на «класичне психіатричне відхилення з букетом симптомів». Серед таких «симптомів» Біденко називає заперечення очевидних фактів, оперування взаємовиключними конструктами, емоційну нестабільність, агресію, страх перед «батьком», неврози, жагу до насильства у будь-яких формах. «Росія, російська культура, російська економіка і самі росіяни – психічно хворі, перетворення девіації на норму призвело до незворотних змін в їхніх структурах» (Біденко, 2022).

Аналітична платформа Vox Ukraine 22 березня 2022 року оприлюднила текст Рашизм, або чому росіяни – нові нацисти. Його автори докладно пояснюють, що сучасний режим Путіна запозичив в інших тоталітарних режимів щонайменше 10 характерних рис, на яких тепер базується російське суспільство та система влади в РФ:

- пропаганда та переписування історії: «Так само, як Гітлер, Муссоліні та Сталін, Путін сповідує концепцію «спиратися на власні сили» та «держави у ворожому оточенні» Це типовий нацистський реваншизм. Прагнення компенсувати поразку у холодній війні.

- культ особистості: міфологеми, які добре вкоренилися завдяки російській пропаганді: Путін – «національний лідер», Путін – «збирач російських земель», «правильний пацан».

- Путін проти олігархії та олігархів, Росія виграла війну в Чечні.

- символіка: Літера Z була присутня на емблемі 4-ї поліцейської панцергренадерської дивізії СС (4. SS-Polizei-Panzergranadier-Division), яка брала участь в боях Другої світової війни на території Франції, Радянського Союзу, Греції, Угорщини, Польщі, Німеччини. Есесівці дивізії були причетні до злочинів проти цивільного населення. Зокрема, 10 червня 1944 року вони спалили селище Дістомон у Греції та вбили 228 його мешканців (зокрема, 53 дитини і 117 жінок). За походженням це – рунічний символ, який має назву *Вольфзангель* (Wolfsangel) – «вовчий гак». У різні часи вважався символом жорстокої та необмеженої тиранії, ненависті, нацизму та неонацизму.

- геноцид інших народів: у путінській Росії існує культ вищості («величчя») російської культури, мови, історії, армії, економіки, державницької традиції над усіма іншими. Пропагується уявлення про нижчість, другорядність, провінційність, слабкість, непопулярність, недорозвиненість інших культур, мов, традицій тощо (зокрема, української). Власне, таке уявлення панує серед росіян на масовому й побутовому рівні ще з часів Російської імперії та СРСР.

- ігнорування міжнародного права: підписавши з Радянським Союзом пакт про ненапад на 10 років (до 1949 р.), нацистська Німеччина порушила його вже на світанку 22 червня 1941, коли напала на СРСР. Аналогічно і путінська РФ, напавши на Україну у 2014 та 2022 роках, грубо порушила сотні міжнародних угод.

- однопартійна система: Єдина Росія з 2003 року має парламентську більшість. Впливових опозиційних партій немає. Всі інші партії –

або союзники Єдиної Росії, або дрібні та малопомітні політичні сили, які існують для того, щоб створювати «видимість демократії» (КПРФ, ЛДПР, Справедлива Росія, Яблуко тощо).

- тісний союз держави та церкви: у путінській Росії православна церква Московського патріархату є фактичним прислужником держави, що підтримує агресивну зовнішню політику.

- закріплення традиційних гендерних ролей: у фашистській Італії, нацистській Німеччині та сталінському СРСР був культ сім'ї. Чоловік мав виступати головним джерелом забезпечення сім'ї, патріотом, що працює на благо держави, а у воєнний час захищати країну. Жінка – реалізовувати себе в домашньому господарстві, вихованні дітей та на різних допоміжних ролях. У путінській РФ влітку 2020 року було внесено поправки до Конституції. Шлюб визначається саме як союз чоловіка та жінки. Крім того, в РФ гомосексуальні люди зазнають переслідувань, аж до фізичних розправ.

- тотальний контроль над ЗМІ: незалежні ЗМІ знищені, а зараз закриваються соціальні мережі.

- необмежений вплив примусового апарату (поліції, спецслужб): у нацистській Німеччині охоронні загони (СС) панівної партії та підлегла їм структура – таємна державна поліція (гестапо) – мали повний контроль над життям суспільства. У РФ органи МВС і ФСБ також мають колосальний контроль.

- особливості рашизму: освоєння нового слова на Заході та його сучасне трактування (Мараєв, 2022).

Кількість статей про рашизм у Вікіпедії наближається до півсотні варіантів різними мовами, включаючи англійську, німецьку, французьку, турецьку, португальську, українську, білоруську. Англійська версія констатує, що цей термін об'єднав у собі уявлення про перетворення Росії на фашистську країну та назву ідеології російського військового експансіонізму. Невід'ємною частиною такої ідеології є так звана «особлива цивілізаційна місія» росіян, тоді як «рашистами» називають прихильників російської військової агресії.

Українська версія Вікіпедії визначає рашизм як «політичну ідеологію та соціальну практику владного режиму Росії кінця ХХ – початку ХХІ століття», яка базується на:

- ідеях «особливої цивілізаційної місії» росіян,
- «старшості братнього народу»
- нетерпимості до елементів культури інших народів
- тоталітаризмі та імперіалізмі радянського типу

- використання російського православ'я як моральної доктрини

- геополітичних інструментах впливу, насамперед енергоносій для європейських країн

- військовій силі щодо країн, які нібито входять у коло впливу Російської Федерації.

З часу вторгнення Росії в Україну у світовій пресі вийшли десятки публікацій, які підтверджують ключову суть визначення «рашизм» як близькість російського режиму до фашистського. Володимир Путін є фашистським самодержцем, який ув'язнює лідерів демократичної опозиції та критиків. Він є визнаним лідером глобального ультраправого руху, який все більше нагадує глобальний фашистський рух. Так написав ще 25 лютого в The Guardian Джейсон Стенлі, професор філософії Єльського університету та автор книги *How Fascism Works* (Як працює фашизм). А The Telegraph 9 березня констатувала, що «жахливий новий фашизм Путіна зруйнував глобалізований світовий порядок. Автор цієї публікації називає російського диктатора «Беніто Муссоліні 21-го століття». Путін – фашист, а не консюмерист; колективіст, не індивідуаліст, не кажучи вже про капіталіста: він не зацікавлений ані в добробуті своїх громадян, ані в їхньому прагненні до власного щастя, ані в прогресі шляхом мирної торгівлі. Як і всі авторитарні деспоти, він обожнює державу і себе самого (Олещук, 2022).

Найповніше уявлення про лінгвістичну структуру та смислове навантаження слова «рашизм» Заходу дав американський історик Тімоті Снайдер, професор Єльського університету, дослідник проблем націоналізму, тоталітаризму і Голокосту, а також фахівець з історії Східної Європи. 22 квітня у журналі New York Times Magazine вийшла його стаття про рашизм під заголовком *Війна в Україні породила нове слово (The War in Ukraine Has Unleashed a New Word)*. У ній Снайдер детально пояснює західним читачам гру слів, закладену в цей термін, і констатує: «Творчо обігравши три різні мови, українці визначили ворога: це «рашизм». Історик пропонує писати його латиницею як *ruscism*, щоб зберегти для англословного світу візуальну прив'язку до слів *Russia* та *fascism*.

Він також називає новий термін корисною концептуалізацією путінського світогляду, додаючи, що українці набагато раніше, ніж західні аналітики помітили схильність Росії до фашизму в останнє десятиліття. Серед подібних фашистських практик у Росії, які тепер стали частиною поняття «рашизм», Снайдер виділяє:

- культ вождя та культ померлих,

- корпоративістська держава,
- міфи про минуле,
- цензура,
- популярність теорій змови,
- централізована пропаганда,
- ведення війни на руйнування.

Снайдер переконаний, що згодом слово «рашизм» так само міцно увійде у світовий вжиток, як слова «геноцид» та «етнічна чистка», що стали спадщиною інших воєн та історичних потрясінь. Він також наголошує, що сьогодні російський фашизм – це феномен, який безумовно вимагає окремого концепту. На додаток до наведеного вище списку Тімоті Снайдер нагадує про інші визначні риси російської ідеології та поведінки РФ на міжнародній арені:

- Росія сприяє просуванню ультраправих сил усюди;
- Путін – кумир прихильників домінантності білої раси у всьому світі;
- під час воєн, включаючи війну з Україною, «відомі російські фашисти отримують доступ до медіа»;
- члени російської еліти, насамперед Путін, дедалі більше покладаються на фашистські концепти;
- саме «виправдання» Путіним війни в Україні як акта «очищаючого насильства», яке поверне Росії її суть, є християнською формою фашизму;

• нещодавня публікація на сайті агентства РІА Новості (Що Росія має зробити з Україною) є відвертим путівником геноциду, у якому міститься план знищення української нації як такої. Москва – центр фашизму в нашому світі – робить прямий висновок Снайдер. Він також визнає, що досі західна спільнота була схильною оминати увагою центральний приклад відродження фашизму, яким є режим Путіна в Російській Федерації (Снайдер, 2022).

Висновки. Таким чином, «рашизм» – це різновид політичного режиму, а також радикальна авторитарна політична ідеологія, характерними ознаками якої є сильний культ особи, мілітаризм, тоталітаризм призначений для об'єднання земель через проведення гібридних війн або повної руйнації. Це ідея «русского міра», що полягає у знищенні інших цивілізацій з високорозвинутою культурою, їх підкоренні та асиміляції. «Рашизм» є різновидом «фашизму», оскільки має характерні складові саме такої ідеології, що виникає в державах з тоталітарною формою устрою та імперськими амбіціями.

В умовах війни Російської Федерації проти України, важливо досліджувати, вивчати та аналізувати явище «рашизму», його витоки та вплив на російське суспільство, оскільки перемога в інформаційній та ідеологічній війні, рано чи пізно стане і нашою спільною воєнною перемогою над агресором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біденко А. Кінець володаря мух. Що не так з росіянами. *Радіо НВ*, 27 квітня 2022 року. URL: https://nv.ua/ukr/opinion_author/artem-bidenko.html
2. Гарін І. Чому рашизм страшніший фашизму. *Радіо НВ*, 19 серпня, 2015 року. URL: <https://nv.ua/opinion/pochemu-rashizm-strashnee-fashizma-64903.html>
3. Джохар Дудаєв О Руссизме. Інтерв'ю президента Чеченської Республіки Ічкерія Джохара Дудаєва українським журналістам. URL: <https://nv.ua/ukr/world/countries/rashizm-sinonim-zhahlivih-zvirstv-rosiji-ideologiji-jiji-vladita-suspilstva-novini-ukrajini-50237549.html>
4. Зеленський і 200 журналістів у метро: тези розмови про війну. *Радіо Свобода*, 23 квітня 2022 року. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/zelenskyu-tezy-preskonferentsiya-metro/31817904.html>
5. Кузьменко О. Спільне між Росією Путіна, Німеччиною Гітлера та Італією Муссоліні – думка професора Мотіля. 2015. URL: <https://ukrainian.voanews.com/a/alexander-motyl-druga-svitova-radianski-ukrainski-mify/2753657.html>
6. Марасв В., Гуз Ю. Рашизм, або чому росіяни – нові нацисти. *Вокс Україна*, 23 березня 2022 року. URL: <https://voxukraine.org/rashyzm-abo-chomu-rosiyany-novi-natsysty/>
7. Мартинова М. Данілов за використання слово “рашизм” для визначення агресії Росії проти України. *Українські новини*. 11 березня 2022 року. URL: <https://ukranews.com/ua/news/840703-danilov-za-vykorystannya-slova-rashyzm-dlya-vyznachennya-agresiyi-rosiyi-proty-ukrayiny>
8. Олешук П. Рашизм здається “культури сили”. Але лише на перший погляд. *Gazeta.ua*, 24.04.2022. URL: <https://gazeta.ua/blog/56961/rashizm-zdayetsya-kultom-sili-ale-lishe-na-pershij-poglyad>
9. Семенова І. Звичайний рашизм. Як новий термін став синонімом жахливих звірств Росії, ідеології її влади та суспільства. Інтернет-стаття, 28 квітня 2022 року. URL: <https://nv.ua/ukr/world/countries/rashizm-sinonim-zhahlivih-zvirstv-rosiji-ideologiji-jiji-vladita-suspilstva-novini-ukrajini-50237549.html>
10. Snyder T. The War in Ukraine Has Unleashed a New Word. *New York Times Magazine*, April 22, 2022. URL: <https://www.nytimes.com/2022/04/22/magazine/ruscism-ukraine-russia-war.html>

REFERENCES

1. Bidenko A. Kinets volodaria mukh. Shcho ne tak z rosiiianamy. [Bidenko A. The end of the lord of flies. What is wrong with the Russians] Radio NV, April 27, 2022. URL: https://nv.ua/ukr/opinion_author/artem-bidenko.html [in Ukrainian].

2. Harin I. Chomu rashyizm strashnishyi fashyzmu. [Garin I. Why racism is worse than fascism] Radio NV, 19 August, 2015. URL: <https://nv.ua/opinion/pochemu-rashizm-strashnee-fashizma-64903.html> [in Ukrainian].

3. Dzhokhar Dudaev O Russyzme. Ynterviu prezidenta Chechenskoï Respublyky Ychkeryia Dzhokhara Dudaeva ukraïnskym zhurnalystam. [Dzhokhar Dudayev On Russism. Interview of the President of the Chechen Republic of Ichkeria Dzhokhar Dudayev to Ukrainian journalists]. URL: <https://nv.ua/ukr/world/countries/rashizm-sinonim-zhahlivih-zvirstv-rosiji-ideologii-jiji-vladi-ta-suspilstva-novini-ukrajini-50237549.html> [in Ukrainian].

4. Zelenskyi i 200 zhurnalistiv u metro: tezy rozmovy pro viinu. Radio Svoboda, 23 kvitnia 2022 roku. [Zelensky and 200 journalists in the subway: abstracts of talk about the war] Radio Liberty, April 23, 2022. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/zelenskyu-tezy-preskonferentsiya-metro/31817904.html> [in Ukrainian].

5. Kuzmenko O. Spilne mizh Rosiieiu Putina, Nimechchynoiu Hitlera ta Italiieiu Mussolini – dumka profesora Motylya. 2015. [Kuzmenko O. The common denominator between Putin's Russia, Hitler's Germany and Mussolini's Italy is the opinion of Professor Motyl]. 2015 URL: <https://ukrainian.voanews.com/a/alexander-motyl-druga-svitova-radianski-ukrainski-mify/2753657.html> [in Ukrainian].

6. Maraiev V., Huz Yu. Rashyizm, abo chomu rosiiany – novi natsysty. [Maraev V., Guz Y. Racism, or why the Russians – the new Nazis.] Vox Ukraine, March 23, 2022. URL: <https://voxukraine.org/rashyizm-abo-chomu-rosiyany-novi-natsysty/> [in Ukrainian].

7. Martynova M. Danilov za vykorystannia slovo ‘rashyizm dlia vyznachennia ahresii Rosii proty Ukrainy. [Martynova M. Danilov for using the word "racism" to describe Russia's aggression against Ukraine] Ukrainian news. March 11, 2022. URL: <https://ukranews.com/ua/news/840703-danilov-za-vykorystannya-slova-rashyizm-dlya-vyznachennya-agresiyi-rosiyi-proty-ukrayiny> [in Ukrainian].

8. Oleshuk P. Rashyizm zdaietsia ‘kultom syly. Ale lyshe na pershyi pohliad. [Oleshuk P. Rashism seems to be a "cult of power". But only at first glance] *Gazeta.ua*, 24.04.2022. URL: <https://gazeta.ua/blog/56961/rashizm-zdayetsya-kultom-sili-ale-lishe-na-pershij-poglyad> [in Ukrainian].

9. Semenova I. Zvychainyi rashyizm. Yak novyi termin stav sinonimom zhakhlyvykh zvirstv Rosii, ideolohii yii vlady ta suspilstva. [Semenova I. Ordinary racism. As a new term, it has become synonymous with the atrocities of Russia, the ideology of its government and society] Online article, April 28, 2022. URL: <https://nv.ua/ukr/world/countries/rashizm-sinonim-zhahlivih-zvirstv-rosiji-ideologii-jiji-vladi-ta-suspilstva-novini-ukrajini-50237549.html> [in Ukrainian].

10. Snyder T. The War in Ukraine Has Unleashed a New Word. *New York Times Magazine*, April 22, 2022. URL: <https://www.nytimes.com/2022/04/22/magazine/ruscism-ukraine-russia-war.html>

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

UDC 784.9:780.647.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-13>**Assiya BORANGULOVA,***orcid.org/0000-0002-5682-432X*

Teacher

*Kyzylorda Kazangap Musical Higher College Assiya Barangulova
(Kazangap, Kazakhstan) assiaborangulova@gmail.com***Andriy DUSHNIY,***orcid.org/0000-0002-5010-9691*

Ph.D. in Education, Associate Professor;

Head of Folk Musical Instruments and Vocals

*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) accomobile@ukr.net***ON THE ISSUE OF WORKING ON A MUSICAL WORK
IN THE CLASS OF INSTRUMENTAL TRAINING (BAYAN / ACCORDION)**

Work on a piece of music – the process is long and laborious. It is from the initial stage of mastering the general content, imagination, rethinking the inner hearing of the musical text and realization of the composer's idea in a work of art lasts a certain period, which requires daily work on yourself.

Such a system is observed in each class of instrumental training, in our case – in the bayan-accordion class. The modern stage of bayan-accordion art opens new horizons of repertoire politics, thus requires the teacher to master the multifaceted musical language, artistic and expressive means of expression, complementarity in the field of performance and shock-noise receptions, etc.

Three stages, which are disclosed in this article, illustrate a certain formula of activity in line with the gradual mastery of the art of the educational process of working on a musical work, its transformation in the wake of modernization and confrontation. Elements of the work of a student instrumentalist in the process of independent and educational activities should be interrelated «teacher – student» in the context of a creative tandem of individual lessons.

The phasing of the work is characterized by the interaction of its key segments (text analysis – working out of details – preparation for a concert performance) and the student's desire for self-expression in music by means of bayan-accordion art. So, systematic activation of independent work, testing of automatism through warming up and inserting text into finger-motor motility (automatic performance), periodicity of the transformation of the sounds of music into a picture with immanent artistic and figurative colors – the creative process in need of psychological stability, performance endurance, moral exaltation.

Key elements of work on a piece of music, tested by the authors in bayan-accordion training classes in Ukraine (Drohobych) and Kazakhstan (Kyzylorda), scientifically sound in publications and the textbook «Some questions of specialty teaching methods» (Drohobych, 2020), received positive feedback at scientific and practical conferences and seminars in Ukraine, Poland and Belarus.

Key words: *work on a piece of music, step-by-step, instrumental training, bayan-accordion.*

Асія БОРАНГУЛОВА,*orcid.org/0000-0002-5682-432X*

викладач

*Кизилордінського Вищого музичного коледжу імені Казангана
(Кизилорда, Казахстан) assiaborangulova@gmail.com***Андрій ДУШНИЙ,***orcid.org/0000-0002-5010-9691*

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) accomobile@ukr.net***ДО ПИТАННЯ РОБОТИ НАД МУЗИЧНИМ ТВОРОМ У КЛАСІ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ (БАЯН / АКОРДЕОН)**

Робота над музичним твором – процес тривалий та кропіткий. Саме від початкового етапу опанування загальним змістом, уявою, переосмислення внутрішнім слухом нотного тексту та реалізація задуму композитора в художній витвір триває певний період, який вимагає повсякденної праці над собою.

Таку систему спостерігаємо у кожному класі інструментальної підготовки, у нашому випадку – у класі баяна-акордеона. Сучасний етап баянно-акордеонного мистецтва розкриває нові горизонти репертуарної політики, тим самим вимагає від викладача полістороннього опанування музичною мовою, художньо-виражальними засобами виразності, компліментарністю в області виконавських та ударно-шумових прийомів, тощо.

Три етапи, які розкриваються у даній статті, унаочнюють певну формулу діяльності у руслі поступового оволодіння мистецтвом навчального процесу роботи над музичним твором, його трансформацією у вирії модернізації та конфронтації. Елементи роботи студента-інструменталіста у процесі самостійної та навчальної діяльності повинні бути взаємопов'язані «викладач – студент» у контексті творчого тандему індивідуальних занять.

Поетичність роботи характеризується взаємодією її ключових сегментів (розбір тексту – відпрацювання деталей – підготовка до концертного виступу) та прагненням студента до самовираження у музиці засобами баянно-акордеонного мистецтва. Відтак, систематична активізація самостійної роботи, відпрацювання автоматизму через вігрування та вкладання тексту у пальцево-рухову моторику (гра на автоматі), періодичність перевтілення звуків музики у картину з іманентними художньо-образними барвами – процес творчий, який потребує психологічної стійкості, виконавської витримки, морального піднесення.

Ключові елементи роботи над музичним твором, апробовані авторами у класах баянно-акордеонної підготовки в Україні (Дрогобич) та Казахстані (Кизилорда), науково-обґрунтовані у публікаціях та навчальному посібнику «Деякі питання методики викладання по спеціальності» (Дрогобич, 2020), отримали схвальні відгуки на науково-практичних конференціях та семінарах в Україні, Польщі, Білорусі.

Ключові слова: *робота над музичним твором, поетапність, інструментальна підготовка, баян-акордеон.*

Problem statement and research analysis. The training of highly qualified teachers of music at music colleges and schools is now called upon to carry out colleges and universities of the system of higher musical pedagogical education. One of the main links in musical and pedagogical training is its learning to play a musical instrument, the possession of which is a necessary condition for an effective conduct of the lesson, as well as the organization of all musical life at school. Therefore, the content and methods of teaching performing skills are given great attention in various works (Андрейко, 2004; Борангулова, 2020: 74–82; Власов, 2004; Гусак, 2011; Давидов, 2004; Душний, 2005; Єрґієв, 2016; Семешко, 1993).

Thus, in the spring of 2016, creative cooperation began between the Department of Folk Musical Instruments and Vocals of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University and the Department of Kobyz and Bayan of Kurmangazy Kazakh National Conservatory, and also – the Kyzylorda Kazangap Musical Higher College. The result of such an artistic tandem is the creation of a joint collection of works «Musical Art of the 21st Century: History, Theory, Practice» (together with the institutions of Poland, Lithuania and later Slovakia and Azerbaijan) and the participation of Kazakh performers in the international competition of bayan-accordion players «Perpetuum mobile» in Drohobych.

In the future, cooperation continued between the co-authors of the article. So, having substantiated the principles and approaches to the education of instrumental musicians of different levels of education, under the editorship of A. Dushniy, the educational and methodological manual by A. Borangulova «Some questions of specialty teaching methods» (Borangulova, 2020) is published «Essays on the history of bayan art formation in Kazakhstan»

(Borangulova, Dushniy, 2021: 13–16). Approbation of the work took place at the international scientific and practical conference «Development of modern education and science: results, problems, prospects», conducted by scientific institutions of Ukraine and Poland in April 2021.

In the field of the research phenomenon, works are presented: from the bayan art of I. Alekseyev, V. Besfamilnov (Бесфамильнов, Семешко, 1989), V. Vlasov (Власов, 2004), A. Gaysin, M. Davydov (Давидов, 2004), M. Imkhanitskiy, I. Ierǵiiev (Єрґієв, 2016), V. Knyazev, S. Kozhakhmetov (Кажакхметов, 2019), G. Narymbetov (Наримбетов, 2019), Nguyễn Tài Hưng (Нґьет Тай Хынг, 2019), Z. Smakova (Смакова, Гайсін, 2017), A. Semeshko (Семешко, 1993), which reveal the historical, evolutionary and performing aspects of the education of the bayan musician (accordionist); instrumental training of musician-teacher O. Andreiko (Андрейко, 2004), V. Gusak (Гусак, 2011), K. Igumnov, A. Dushniy (Душний, 2005, 2011), N. Lyubomudrova, V. Labuntsya, M. Malakhova, S. Slyvko (Сливко, 2013), V. Fedoryshyn; musical pedagogy of L. Barenboym, B. Iogayzen [14] in the direction of methods and methodology.

Purpose of the article – substantiate the main stages of work on a musical work in the classroom of instrumental training (bayan / accordion).

Presentation of the main material. Pedagogical work is always a complex process, and in the field of art it is especially wide. All the work of a music teacher is a kind of continuous self-study. Based on the acquired knowledge and constantly accumulated experience, they develop their own pedagogical techniques, use them differently, dealing with different students. It is important first of all to highlight the most important provisions that characterize modern pedagogy, to

consider the main forms and sections of work with students. The teacher needs a lot of new insights into the position of a musician who themselves begin to teach others. Only then they will be able to fully use the acquired knowledge, and they will provide them, as teachers, with effective assistance.

Work on a piece of music is very diverse. Actually, «the repertoire is designed to cultivate the ability to appreciate worthy music of great ideas and feelings» (Бесфамильнов, Семешко, 1989: 11). The study of the work is a single process; it is divided into **three stages**: familiarization with a piece of music and its analysis; overcoming common difficulties; «collecting» all sections of a piece of music into a single whole and working on them.

First stage. Getting started, the student gets acquainted with the work, views, and plays several times in its entirety, and then engages in a detailed analysis of the text. Then they proceed to individual main tasks, focusing on the detailed elements. Further, the addition of the work sections and work on the embodiment of a common executive sense.

The purpose of work on a specific piece of music is meaningful, vivid, technically perfect performance. Each work of art has a unique content, reveals its own circle of images. Whatever the students play, they need to understand this work, realizing the expressive meaning of each detail and be able to fulfill it, that is, to convey artistic content in their playing.

The piece of music should be disassembled first in very small parts. Particular attention is required to metro-rhythmic accuracy of performance, analysis of parties with each hand separately. It is necessary to accustom to hear phrases during analysis, to perceive each in its development and ability to conduct it. Often a student, not having time to listen to one composition, attacks the next. This consists in inattention to the meaning of the performed and to the breath in the music.

The importance of attention to fingering should be noted. The teacher knows well that a careless attitude to it complicates and lengthens the work; nevertheless, this drawback is encountered quite often, especially when analyzing a piece of music. Certainly, it is possible that fingering can often change later, somewhere the best variant will be chosen.

A very important issue is a playing by heart. A deep thoughtful study of the text, attention to detail requires a combination of a playing by heart with a note play. If students have a good memory, then, often disassembling, they already remember a lot. Mechanical memorization often reaches a formal thoughtless playing, based mainly on motor memory. Motor memory is necessary; it complements the

active mention, which is inextricably linked with listening to music, to melody.

Learning by heart should be carried out first in separate larger or smaller sections, constructions, at a slow pace, then proceed to combine them into larger parts, to slowly play the entire work and separate comprehensions of the text. Such a work should be well mastered and firmly fixed in memory.

Second stage. The problem of the second stage of work consists of the sound of an instrument. Skills for such work should be trained. The degree of saturation and the nature of the sound depend on the content of the music, and on the register. It is necessary to ensure that the student has mastered the initial, musically meaningful, but draft stage of sound work on the piece of music. The studied repertoire is of great importance in the development of colorfulness; a combination of different works should provide enough material to develop the necessary qualities. Throughout all classes, the student needs to systematically work on pieces of music of different genres, characters and styles, since it is the expressive features of the music that determine the diversity of the color palette.

At this stage, phrasing is of particular importance. Phrasing requires an understanding of the expressive role of the structure of the work, the ability to perceive the phrase as an integral construction.

Work on the meaningfulness and expressiveness of the performance, as it were, incorporates all the necessary means to identify the composer's creative intent, phrasing, dynamic colors, various strokes, nuances, imaginative content, style, and character of the work determine the requirements for the performer. The timbre side of the sound is inextricably linked with the dynamics: a dry, colorless sound can be only in rare cases, but only as a kind of sound paint, and therefore it is necessary to own various dynamic shades of *forte* and various *piano*. Each student understands that they need to master a powerful, strong sound – *f*, *ff* and *fff*, which should not lose its expressiveness, richness, beauty.

Thus, thoroughness, specification of requirements, persistence in their implementation should be combined with the development of the performing principle, with the training of performance. The point is to reveal, albeit small creative abilities of students and develop an emotional attitude to the performed, this is a priority task. The whole course of work on a piece of music consists of a performance training process in which musical comprehension is combined with emotional perception.

Third stage. The state of work at the final stage allows you to establish a common performing plan of the work. When performing a prepared piece of music,

it is possible to introduce some new, previously not provided parts. The student should not only present the performance plan of the work as a whole, but also know what expressive details in a particular section are the main ones, on which special attention should be paid. During this period, all the preliminary work should be formalized into a single whole.

At the same time, it is needed to finally clarify the pace of performance. The author's indication, understanding of the work nature, its style contributes to the pace. Having learned to perform at a fast pace, the student should continue to work in a slower movement, as this helps to consolidate the performance plan in consciousness in all its details. Sometimes it's useful, having learned a work, to postpone it, then after a while to return to it again. This always brings in the performance elements of the new and smooth, restores the freshness of its perception.

The performance will benefit only if it is successful. Not a single teacher can guarantee it, but they are obliged to help the student in this regard. A lot of things are decided by a careful and very deliberate selection of works for public performance, the quality of preparation for it and the acquisition of at least a little experience in performing.

A successful, vivid, emotionally filled and at the same time deeply thought-out performance that completes the work on a piece of music will always be important for the student and can be a major achievement. As in the study of any work of art, while working on sketches, you cannot do without the ability to imagine the necessary sound with your inner ear and then achieve it on an instrument.

In etudes, you have to pay special attention to fingering. It is necessary to demand the implementation of the fingering instructions set out in the notes (with the consent of the teacher). In the study of sketches, special work on individual difficult turns, sections of a work is of great importance, and pay special attention to this in lessons, to specific ideas of what and how to learn, explaining why it is useful. Therefore, it is often necessary to show certain turns of the wrist, hand, any other movements, as well as be sure to remove excess ones.

It is important that the student with one hand works on the tasks most characteristic of this study. First, the etude is played at a relatively slow or medium pace, and then the speed can be increased. Gradually, the student learns the necessary movements, which should be natural and comfortable, allowing them to feel free to play.

One of the important points of the study is the development of sound equality. The reason for the irregularity in the performance of any fast sequences

usually lies in the fact that he was not accustomed to listen to and demand evenness from themselves, firstly, and secondly, poor managing of their own hands. It is necessary to work on the general evenness of all small durations, paying attention to the slightest inaccuracies. Then the student gradually gets used to listening to the evenness of sound and acquires the necessary skills. It is important that work on etudes complement the study of works of art, prepare to overcome the difficulties of the work outlined in the individual plan, deepen and expand the technical skills necessary.

For exams and tests it is not necessary to choose the most difficult etudes for the student: this is always risky, because in case of failure of the student there may be a fear of technical difficulties. There are numerous exercises of different collections, different authors for all instruments. The question of their use, each teacher decides at their discretion.

Gammas and arpeggios are a necessary part of the student's work. At a certain stage of training, many types of scales and arpeggios must be learned for the development of finger fluency (small and large equipment), to save time when working with etudes. The main place in the field of technical development of the student during the study period, nevertheless, remains for etudes of the most diverse difficulties, types, styles. The task of the teacher, skillfully combine them with artwork. A teacher with a broad outlook will be able to tell a lot of interesting things about the attitude to the folk music of the largest composers of the past and the present, that they see in it an example of the highest artistic values, that on its basis they created works close to the people, embodying its character.

The methodology of teaching the instrument to play is a complex and multifaceted process, which includes the general musical development of the student. The main directions are the education of worldview and moral qualities, will and character, aesthetic tastes of love for music, interest in work and ability to work, and finally, concern for health and physical development.

One of the most important tasks of a teacher is to instill in students a love of working with the instrument. Work should be not only joyful, but also smart. The success of a teacher is determined by the ability to individually approach each student. For this, it is necessary to systematically study the personality of the student, to know what they are interested in, what is their environment.

The human nature is characterized by a sense of independence, the desire to try everything themselves, to experience. Very often, students do extra and

even harmful work. Inattentively examining and memorizing mistakes, they then spend a lot of time correcting them, mechanically losing the already learned passage several times at a pace, the study of which took a lot of hard work; they rarely play it for some minutes, and the passage stops being successful. This indicates how the valuable time spent on classes is misallocated, and much in this case depends on the teacher.

Responsible tasks facing a teacher of a special class require them to systematically work on themselves, to improve pedagogical skills. It is important that the teacher shows interest in new teaching methods, is able to recognize the main thing in them and use them to update the methodology.

The basic professional knowledge and skills necessary in musical and pedagogical activity determine the growth of pedagogical skill. The most important professional property that a musician of any profession should possess is musicality – a natural gift in constant contact with music. It determines not only the creative possibilities of the individual, but the level of professional achievement.

The technique is primarily an experience that has been given over the years. No matter how diverse the lesson is in terms of assignments, it should be subordinate to the main task: the development of hearing, the development of the ability to listen to sound coloring, nuancing, rhythm, phrasing, and form. It is very important to accustom the student to continuous auditory attention and control, to teach

the student to hear oneself well from the outside, to bring attention to each sound, to listening to a particular sound. The ability to listen to oneself helps in identifying technical difficulties.

To educate a student in the ability to critically listen to their game is one of the most important pedagogical tasks. A lot of patience should be laid in our work. Much depends on how to say and how to point out the flaws. An inexperienced teacher may not be able to correctly take into account the time required to complete the program. Therefore, work should be planned with some estimates of personal time, to give great importance to self-education. The teacher is brought up with the students. We should be able to «deny ourselves» in the name of students, in the name of the work. This is a very delicate and complex question, and everyone comprehends it for themselves in their own way. You need to know your weaknesses and be able to talk about your mistakes. Educational prestige is created only by labor. The teacher should always remember the work ethics, ethics must be strictly observed even in the most difficult conditions.

Conclusions. Summing up the results of step-by-step work on the musical work, we have to some extent attempted to expand the horizons of methodological support for the bayan (accordion) class in music schools of various levels of training and education of a musician and to contribute to the knowledge of multivector methods and approaches to mastering performing skills and pedagogical interpretation skills.

BIBLIOGRAPHY

1. Андрейко О. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2004. 19 с.
2. Бесфамильнов В., Семешко А. Воспитание баяниста. Вопросы теории и практики: учеб. пос. [для средних и высших учеб. завед.]. Київ: Музична Україна, 1989. 190 с.
3. Борангулова А. Методы обучения и развития творческих способностей студентов при инструментальном исполнении. *Music Art XXI Century – history, theory, practice: collection of scientific papers Institute of Musical Art Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University* / [edited and compilers A. Dushniy]. Drohobych – Kielce – Kaunas – Almaty – Banska Bystrica: Posvit, 2020. Issue 6. С. 74–82.
4. Власов В. Методика работы баяниста над полифоническими произведениями: учеб. пособие [для музыкальных вузов и училищ]. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2004. 104 с.
5. Гусак В. Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2011. 22 с.
6. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяниста (акордеоніста): підручник [для вищ. та серед. муз. навч. закладів]. Київ: Музична Україна, 2004. 290 с.
7. Душний А. Методи й прийоми вдосконалення роботи над музичним твором в класі баяну / акордеону. *Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини: зб. матер. наук.-практ. конф.* / [ред.-упоряд. А. Душний, Б. Пиц, С. Карась]. Дрогобич: Коло, 2005. С. 86–92.
8. Душний А. Методичні засади удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів. *Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини: зб. матер. наук.-практ. конф.* / [Ред.-упоряд. А. Душний, Б. Пиц, С. Карась]. Дрогобич: Коло, 2005. С. 78–85.
9. Душний А. Активизация творческой деятельности в музыкальной педагогике. *Энциклопедия исполнительского музыкознания: учебное пособие* / [сост. Н. А. Давыдов]. Нежин: НГУ им. Н. Гоголя, 2011. С. 163–165.
10. Єрґієв І. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ: дис. ... доктора мист-ва : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2016. 454 с.

11. Кожахметов С. Популяризация баянного исполнительства в Казахстане. *Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century: collection of materials and theses XIII International Scientific and Practical Conference (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, November 29, 2019, Drohobych)* / (ed.-comp. A. Dushniy, B. Pyts). Drohobych: Posvit, 2019. С. 145–149.
12. Нарымбетов Г. Развитие баянного искусства в Казахстане. *Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century: collection of materials and theses XIII International Scientific and Practical Conference (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, November 29, 2019, Drohobych)* / (ed.-comp. A. Dushniy, B. Pyts). Drohobych: Posvit, 2019. С. 153–159.
13. Нгуен Тай Хынг. Художественно-выразительные и технические возможности акордеона. *Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century: collection of materials and theses XIII-th International Scientific and Practical Conference (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, November 29, 2019, Drohobych)* / (ed.-comp. A. Dushniy, B. Pyts). Drohobych: Posvit, 2019. С. 160–162.
14. Семешко А. Баян у педвузі: навч.-метод. пос. для студ. муз.-пед. фак. пед. вузів. Кривий Ріг, 1993. 150 с.
15. Сливко С. Формування музично-слухацької активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2013. 20 с.
16. Смакова З., Гайсин А. Особенности традиционной казахской музыки и музыкальных инструментов. *Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы: сб. материал. II Междунар. науч.-практ. конф.* / (ред.-сост.: А. Душный, М. Махмудов, В. Ильницкий, И. Зимомря). Баку – Ужгород – Дрогобыч: Посвіт, 2017. С. 133–137.
17. Borangulova A. Some questions of specialty teaching methods: educational-methodical manual for instrumental classes / [ed. by Associate Professor A. Dushniy]. Drohobych: Posvit, 2020. 64 s.
18. Borangulova A., Dushniy A. Essays on the history of bayan art formation in Kazakhstan. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom X: Efekty uczestnictwa w rozwoju nauk i edukacji na odległość* / [red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin – Uzhorod – Chersoń: Poswit, 2021. Pp. 13–16.

REFERENCES

1. Andreiko, O. (2004). *Metody vdoskonalennia vykonavskoho aparatu muzykanta-instrumentalista* [Methods of improving the performing apparatus of a musician-instrumentalist]: *avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia muzyky i muzychnoho vykhovannia»*. Kyiv. 19 s. [in Ukrainian].
2. Besfamilnov, V., Semeshko, A. (1989). *Vospitaniye bayanista. Voprosy teorii i praktiki* [Education of an accordianist. Questions of theory and practice]: *ucheb. pos. [dlya srednikh i vysshikh ucheb. zaved.]*. Kyiv: Muzichna Ukraina. 190 s. [in Russian].
3. Borangulova, A. (2020). *Metody obucheniya i razvitiya tvorcheskikh sposobnostey studentov pri instrumentalnom ispolnenii* [Methods of teaching and development of students' creative abilities in instrumental performance]. *Music Art XXI Century – history. theory. practice: collection of scientific papers Institute of Musical Art Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University* / [edited and compilers A. Dushniy]. Drohobych – Kielce – Kaunas – Almaty – Banska Bystrica: Posvit. Issue 6. Pp. 74–82. [in Russian].
4. Vlasov, V. (2004). *Metodyka raboty bayanista nad polifonicheskimi proizvedeniyami* [The method of bayanist's work on polyphonic works]: *ucheb. posobiye [dlya muzykalnykh vuzov i uchilishch]*. Moskva: RAM im. Gnesinykh. 104 s. [in Russian].
5. Husak, V. (2011). *Metodyka rozvytku rukhovoï pamiaty u protsesi instrumentalnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky* [Methods of development of motor memory in the process of instrumental training of future music teachers]: *avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia»*. Kyiv. 22 s. [in Ukrainian].
6. Davydov, M. (2004). *Teoretychni osnovy formuvannia vykonavskoi maïsternosti baiianista (akordeonista)* [Theoretical foundations of the performing skills of bayanist (accordianist)]: *pidruchnyk [dlia vyshch. ta sered. muz. navch. zakladiv]*. Kyiv: Muzychna Ukraina. 290 s. [in Ukrainian].
7. Dushniy, A. (2005). *Metody y pryomy vdoskonalennia roboty nad muzychnym tvorom v klasi baiianu / akordeonu* [Methods and techniques of improving work on a piece of music in the bayan / accordion class.] / *accordion class. Akademichne narodno-instrumentalne mystetstvo ta vokalni shkoly Lvivshchyny: zb. mater. nauk.-prakt. konf.* / [red.-uporiad. A. Dushniy, B. Pyts, S. Karas]. Drohobych: Kolo. Pp. 86–92. [in Ukrainian].
8. Dushniy, A. (2005). *Metodychni zasady udoskonalennia instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky studentiv* [Methodical principles of improving the instrumental and performing training of students]. *Akademichne narodno-instrumentalne mystetstvo ta vokalni shkoly Lvivshchyny: zb. mater. nauk.-prakt. konf.* / [red.-uporiad. A. Dushniy, B. Pyts, S. Karas]. Drohobych: Kolo. Pp. 78–85. [in Ukrainian].
9. Dushniy, A. (2011). *Aktivizatsiya tvorcheskoy deyatelnosti v muzykalnoy pedagogike* [Activation of creative activity in musical pedagogy]. *Entsiklopediya ispolnitel'skogo muzykoznaniya: uchebnoye posobiye* / [sost. N. A. Davydov] Nezhin: NGU im. N. Gogolya. Pp. 163–165. [in Russian].
10. Ierגיעiev, I. (2016). *Artystychnyi universum muzykanta-instrumentalista kintsia XX – pochatku XXI* [The artistic universum of the musician-instrumentalist of the late XX – early XXI century]: *dys. ... doktora mys-tva: spets. 17.00.03 «Muzychne mystetstvo»*. Kyiv. 454 s. [in Ukrainian].
11. Kozhakhmetov, S. (2019). *Populyarizatsiya bayannogo ispolnitel'stva v Kazakhstane* [Popularization of bayan performance in Kazakhstan]. *Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century: collection of materials and theses*

.....
XIII International Scientific and Practical Conference (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, November 29, 2019, Drohobych) / [ed.-comp. A. Dushniy, B. Pyts]. Drohobych: Posvit. С. 145–149. [in Russian].

12. Narymbetov, G. (2019). *Razvitiye bayannogo iskusstva v Kazakhstane* [The development of bayan art in Kazakhstan]. *Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century: collection of materials and theses XIII International Scientific and Practical Conference (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, November 29, 2019, Drohobych)* / [ed.-comp. A. Dushniy, B. Pyts]. Drohobych: Posvit. С. 153–159. [in Russian].

13. Nguyen, Tai Hung (2019). *Khudozhestvenno-vyrazitelnyye i tekhnicheskiye vozmozhnosti akordeona* [Artistic and expressive and technical possibilities of the accordion]. *Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century: collection of materials and theses XIII International Scientific and Practical Conference (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, November 29, 2019, Drohobych)* / (ed.-comp. A. Dushniy, B. Pyts). Drohobych: Posvit. С. 160–162. [in Russian].

14. Semeshko, A. (1993). *Baian u pedvuzi* [Bayan in the pedagogical university]: *navch.-metod. pos. dlia stud. muz.-ped. fak. ped. vuziv*. Kryvyi Rih. 150 s. [in Ukrainian].

15. Slyvko, S. (2013). *Formuvannia muzychno-sluhatskoi aktyvnosti studentiv mystetskykh spetsialnostei u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky* [Formation of musical-ear activity of students artistic specialties in the process of instrumental-performer training]: *avto-ref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia»*. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].

16. Smakova, Z., Gaysin, A. (2017). *Osobennosti traditsionnoy kazakhskoy muzyki i muzykalnykh instrumentov* [Features of traditional Kazakh music and musical instruments]. *Fundamentalnyye i prikladnyye issledovaniya: sovremennyye nauchno-prakticheskiye resheniya i podkhody: sb. material. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* / (red.-sost.: A. Dushniy, M. Makhmudov, V. Ilnitskiy, I. Zimomrya). Baku – Uzhgorod – Drohobych: Posvit. Pp. 133–137. [in Russian].

17. Borangulova, A. (2020). Some questions of specialty teaching methods: educational-methodical manual for instrumental classes / [ed. by Associate Professor A. Dushniy]. Drohobych: Posvit. 64 s.

18. Borangulova, A., Dushniy, A. (2021). Essays on the history of bayan art formation in Kazakhstan. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom X: Efekty uczestnictwa w rozwoju nauk i edukacji na odległość* / [red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin – Uzhorod – Chersoń: Posvit. Pp. 13–16.

УДК 398:781.6]:78.071.1(477) Мясков
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-14>

Ольга БУГА,
orcid.org/0000-0001-6768-8354
творчий аспірант,
старший викладач кафедри бандури
Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського
(Київ, Україна) olya.buga92@gmail.com

КОСТЯНТИН МЯСКОВ. ПРИНЦИПИ ВІЛЬНОЇ ОБРОБКИ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ

Дана робота, присвячена творчості українського композитора Костянтина Олександровича Мяскова, приурочена до 100-річчя від дня його народження. Творчість К. Мяскова не є широко досліджуваною, тому звернення до даної теми є бажанням віддати шану з нагоди такої визначної дати. Композиторський стиль К. Мяскова це яскравий приклад інтеграції фольклорних засад у сучасні засоби музичної мови, що зумовлені впливом на композитора народної культури, традицій національного музичного мистецтва та здобутків світової музики. Композитор широко використовував фольклорний матеріал у всіх аспектах своєї творчості: вокально-симфонічні твори (кантати, хори), інструментальні твори (фортепіано, баян, бандура, балалайка), твори для оркестрів (симфонічного, народного, духового), вокальні твори (обробки народних пісень). У статті розглядається творчість композитора у жанрі народно-інструментального виконавства, особливості індивідуального композиторського стилю. Мета дослідження полягає у детальному аналізі принципів вільної обробки народних пісень К. Мяскова. Наукова новизна статті полягає у тому, що у ній вперше поставлено завдання аналізу вільних обробок народних пісень у композиторській творчості К. Мяскова. Методологія наукової розвідки передбачає такі методи як, музично-теоретичний аналіз – для розуміння професійної індивідуальності композитора та висвітлення теоретичних аспектів процесу обробки фольклорного матеріалу, джерелознавчий – дозволяє простежити трансформацію традиційного фольклорного матеріалу у композиторській творчості; узагальнюючий – дозволяє визначити роль Мяскова у жанрі вокально-інструментального академічного репертуару 2-ї половини ХХ ст. У підсумку роботи визначено основні особливості та принципи роботи композитора з фольклорним тематизмом на прикладі його обробок українських народних пісень. Подано нотні приклади як ілюстрацію до теоретичного дослідження.

Ключові слова: Костянтин Мясков, фольклор, вільна обробка, репертуар, трансформація, виконавство.

Olya BUGA,
orcid.org/0000-0001-6768-8354
Creative graduate student,
Senior Lecturer at the Bandura Department
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
(Kyiv, Ukraine) olya.buga92@gmail.com

KONSTANTIN MYASKOV. PRINCIPLES OF FREE PROCESSING OF FOLK SONGS

This work, dedicated to the work of Ukrainian composer Konstantin Myaskov, is timed to the 100th anniversary of his birth. K. Myaskov's work is not widely studied, so the appeal to this topic is a desire to pay tribute on the occasion of such a significant date. Myaskov's compositional style is a striking example of the integration of folklore principles into modern means of musical language, due to the influence on the composer of folk culture, traditions of national musical art and achievements of world music. The composer widely used folklore material in all aspects of his work: vocal and symphonic works (cantatas, choirs), instrumental works (piano, accordion, bandura, balalaika), works for orchestras (symphonic, folk, wind), vocal works (arrangements of folk songs). The article considers the work of the composer in the genre of folk instrumental performance, features of individual compositional style. The purpose of the study is a detailed analysis of the principles of free processing of folk songs by K. Myaskov. The scientific novelty of the article is that for the first time it set the task of analyzing free arrangements of folk songs in the composition of K. Myaskov. The methodology of scientific research provides such methods as music-theoretical analysis – to understand the professional personality of the composer and highlight the theoretical aspects of the process of processing folklore material, source – allows to trace the transformation of traditional folklore material in composition; generalizing – allows to determine the role of Myaskov in the genre of vocal-instrumental academic repertoire of the 2nd half of the twentieth century. As a result of the work the main features and principles of the composer's work with folklore themes are determined on the example of his adaptations of Ukrainian folk songs. Musical examples are given as an illustration for theoretical research.

Key words: Konstantin Myaskov, folklore, free processing, repertoire, transformation, performance.

Постановка проблеми. Костянтин Мясков – видатний український композитор, баяніст, автор оперет, кантат, хорів, інструментальних концертів, музики до фільмів та радіоспектаклів. Він, без перебільшення, є одним з найбільш плідних композиторів у галузі народно-інструментального виконавства другої половини ХХ ст. У своїй творчості К. Мясков широко використовував народний мелос. Фольклорний матеріал, трансформуючись у професійне академічне мистецтво оживає у новій музичній естетиці композиторської індивідуальності. Проте, незважаючи на плідну композиторську спадщину та оригінальність методів роботи з фольклорним матеріалом, ця сторона творчого спадку К. Мяскова на даний момент ще не була дослідженою. Тому актуальність статті полягає у практичному аналізі творчого методу К. Мяскова з фольклорним матеріалом на прикладі його вільних обробок українських народних пісень.

Аналіз досліджень. Життя та творчість К. Мяскова не є широко висвітленими у науковій та публіцистичній літературі. На сьогоднішній день видана лише одна невелика монографія у серії книг «Портрети українських композиторів» (автор Олександр Стельмашенко). Період видання цієї монографії мав великий вплив на її зміст. Основна частина матеріалу сконцентрована на аналізі творів композитора, написаних на актуальну в той час радянську тематику. Згадки про обробки народних пісень зовсім незначні, подано їх невеликий перелік у загальному списку творів.

Мета статті полягає у аналізі творчої індивідуальності К. Мяскова на прикладі вільних обробок народних пісень.

Виклад основного матеріалу. Публікація теоретичного дослідження, пов'язаного з аналізом вільних обробок українських народних пісень авторства Костянтина Мяскова, зумовлена бажанням віддати шану з нагоди 100-річчя від дня народження Народного артиста України, композитора, педагога, котрий своєю діяльністю підняв на новий щабель академічне народно-інструментальне виконавство України. Костянтин Мясков народився 15 серпня 1921 року у Полтаві. Першим вчителем для майбутнього композитора став його батько, який був чудовим баяністом. У 1937 р. після закінчення семирічки Костянтин Мясков був прийнятий на 2й курс Харківського музичного училища, де він провчився до 1940 року. З початку Другої світової війни – К. Мясков у лавах радянської армії. 1946 року він став студентом Харківської консерваторії, та навчання в ній, через сімейні обставини, тривало лише півроку. Між закінченням Харківського музичного училища

та вступом на композиторський факультет КДК ім. П. І. Чайковського (1952р.), К. Мясков проводить 12 років як концертний виконавець.

У Київській консерваторії майбутній композитор навчався у класі Народного артиста України, професора, Костянтина Данькевича. Композиторський стиль цього видатного діяча, наповнений рисами епічності, монументалізму, фресковістю та зверненням до української історичної тематики, став гідним прикладом для наслідування його учнем. Композиторська майстерність давалася К. Мяскову нелегко. Треба було ознайомитися з творами композиторів-класиків, опанувати основи формотворення та секрети оркестровки. Про результати навчання К. Мяскова можна судити з характеристики даної його викладачем в кінці навчання у консерваторії: «...Дуже хороші здібності. Учбовий план перевиконав...Творчо перспективний. 26.03.1958р.». (Особова справа К. Мяскова, 1958).

Будучи професійним композитором та концертним виконавцем-баяністом, К. Мясков бачив у якому стані був професійний репертуар виконавців на народних інструментах. Любов до української пісні, українського мелосу, практична концертна виконавська діяльність вплинула на формування музичної естетики композитора, основою якої став фольклор. Він широко використовує тематизм у творах для народних інструментів – бандура, баян, домра, балалайка. Особливої уваги варті його обробки народних пісень, які він зумисно називає «вільними», або називає їх «музичними картинками для голосу», що вже само собою вирізняє їх з поміж обробок інших композиторів. Щоб зрозуміти в чому ж саме проявляється ця різниця, повернемося у ретроспективу використання народного пісенно-танцювального тематизму українськими композиторами попередніх поколінь.

Народна пісня – світ культури народу, скарбниця людської духовності. В українській пісні відтворюється світогляд народу, його морально-етичні та естетичні цінності. Звернення до народних витоків є актуальним для творчості будь-якого композитора. «Золотою добою української музики» стала друга половина ХVІІІ ст. Це час життя та творчості видатних українських композиторів Д.Бортнянського, М.Березовського та А.Веделя. Вони одні з перших почали широко використовувати у своїй творчості інтонації народних пісень. У їх творах яскраво виявлено національний характер, трапляються прямі аналогії з українською народною піснею. Послідовником ідеї розвитку, академізації та популяризації української музики став Микола Лисенко. Сучасники вважали його єдиним втілювачем україн-

ських національних ідей в музиці на початку ХХ ст. (Наукові записки, 2017: 48) Він широко використовує народно-пісенний тематизм у своїх творах. Наприклад, шість частин «Української сюїти» написані у формі старовинних танців на основі народних пісень. Особливо варто згадати про понад 600 його обробок українських народних пісень для хору або сольного виконання.

Одночасно з М. Лисенком на теренах України плідно творили композитори П. Сокальський, І. Лаврівський, М. Калачевський, А. Вахнянин та інші. Серед творів вищезгаданих композиторів варто окремо згадати «Українську симфонію» М. Калачевського, яка рясно пронизана темами народних пісень («Віють вітри», «Йшли корови із діброви», «Дівка в сінях стояла» та ін.). Практичне продовження національно-пісенна лінія української музики набула у творчості К. Стеценка, Я. Степового та М. Леонтовича, у якого понад 150 хороших обробок народних пісень.

ХХ століття стало кульмінацією фольклорного напрямку: перший потік – «неофольклоризм» (початок ХХ ст.) та другий, кульмінаційний фольклорний напрямок – «нова фольклорна хвиля» (60–70-ті роки). Характерним для неофольклоризму є активне використання всього арсеналу сучасних технічних засобів, що виконують роль стимуляторів і каталізаторів оновленої музичної мови. Фольклор як стимулююча першооснова є найважливішою складовою фольклоризму. Наголосимо, що зв'язок з фольклором може бути явним або ледь відчутним. (Культурологічна думка, 2016: 71) Розробляючи фольклор, вважав І. Земцовський, композиторам доцільно проникати не тільки в тонкощі його інтонаційної виразності, але й в художньо-образну і життєву цілеспрямованість та функціональність усіх виразових засобів народної музики. (Земцовський, 1971: 218)

ХХ століття, ставши періодом нового погляду на фольклор, подарувало нам цілу плеяду талановитих українських композиторів світового рівня. В цей період творили Б. Лятошинський, Л. Ревуцький, К. Данькевич, Є. Станкович, М. Скорик, В. Сільвестров, В. Губаренко, В. Кирейко, Г. Гаврилець, Л. Дичко та ін. Творчість К. Мяскова припала на 2-гу половину ХХ ст. і взяла на себе роль принести найкращі риси неофольклоризму у професійне народно-інструментальне виконавство. Значимість такого внеску можна оцінити процитувавши слова М. Давидова з його книги «Історія виконавства на народних інструментах»: «Своєрідний Ренесанс» народних інструментів, охопивший період ХХ-ХХІ століть, характеризується двома показниками... бурхливістю свого рапто-

вого революційного розвитку та багатогранністю виниклих зразу проблем. Тут і відродження та реконструкція, невпинне удосконалення музичного інструментарію, і репертуарна проблема...» (Давидов, 2010: 5)

На даний момент нема точного переліку творів К. Мяскова. Одна спроба створити список творчої спадщини композитора була здійснена у 1986 р. О. Стельмашенком у 2-му виданні «Костянтин Мясков» з серії «Портрети українських композиторів». Особливо є поданий список творів для бандури К. Мяскова, упорядкований Віктором Мішаловим, у виданні концертної п'єси К. Мяскова «Байда», здійсненому Олегом Созанським у 1996 р. (Торонто, Канада). (Созанський, 1996: 18-20)

Щодо вказаних у цих списках обробок народних пісень, доступний такий перелік із книги О. Стельмашенка:

1979 р. «Дівка Явдошка», «Налетіли журавлі», «Ой важу я, важу», «Сіяв мужик просо», «Ой хотіла вража баба молодою бути»

1980 р. «Ой коли б я була знала», «Ой ти, місяцю-зоре», «Ішов козак чистим полем», «А я в батька росла», «Ой у лузі червона калина». (Стельмашенко, 1986: 47)

Окремо надаємо список обробок народних пісень К. Мяскова, написані після видання книги О. Стельмашенка: «Ой сад-виноград», «Защебетав жайворонок» (варіант для тенора та варіант для сопрано), «Щедрий вечір», «Ой заграйте, музики», «В ліс зелений по горішки», «Кучерява Катерина» (тріо+соліст), «Ішов дід на став» (тріо)

Ознайомившись з матеріалами даних обробок народних пісень та проаналізувавши їх, можемо виділити такі принципи роботи К. Мяскова:

1. Інструментальний вступ будується на тематизмі основної мелодії. Гармонізація далека від класичної, наповнена альтераціями та півтоновими ходами акордів. Для прикладу у вступі до пісні «Ой сад-виноград» використано мотив перших чотирьох тактів куплету:



Трансформація мотиву у інструментальний вступ:



На прикладі вступу до обробки «Ой заграйте музики» можна побачити відхилення від пара-періодичної системності побудови фраз (7-тактна побудова) та використання складних акордів (септакорди, нонакорди).

2. Маючи в основі куплетну форму, композитор урізноманітнює її різними варіантами фактури акомпанементу та тональним планом. Часто акомпанемент має важливе художнє значення. Наприклад у обробці пісні «Защебетав жайворонок» він має елементи імітації пташиних поспівок.



У деяких обробках композитор дозволяє собі зміну мелодії у вокальній лінії. Для прикладу у обробці народної пісні «В ліс зелений по горішки» автор для третього куплету змінює тональність з ля мінору на сі бемоль мінор та змінює тематизм вокальної лінії (він перегукується з мотивом який ми бачимо у партії лівої руки першого куплету).

У обробці пісні «Ой заграйте, музики», на противагу основній тональності мі мінор, один з куплетів автор переносить у фа мінор. У обробці «Ой сад-виноград» при основній мелодії у ля мажорі, третій куплет автор подає у однойменному мінорі.

3. Закономірним для акомпанементів є наслідування народного музикування: принцип гри «бас-акорд, бас-акорд», акорди наповнені секундовими (часто кластер ними) звучаннями, що імітує своєрідне бряцання по струнах. Наприклад акомпанемент у обробці пісні «Ой заграйте музики»:



4. Кожна з сольних обробок має вокалізи-каденції, які не є притаманними для класичного розуміння обробки народної пісні. Обробки народних пісень авторства К. Мяскова передбачають високий рівень володіння виконавцем вокальною технікою:

– виконання різних штрихів та мелізмів: лігато, стакато, маркато, глісандо, трелі, морденти, форшлагги;

– чистоту інтонування – вокалізи у деяких обробках виконуються без супроводу, є приклад де супровід дублює вокальну партію у інтервал. Мелодії наповнені альтераціями, що вимагає від виконавця мати чітке відчуття тональності.

– широкий діапазон – від малої до третьої октави.

Для прикладу варіант вокалізу із обробки пісні «Щедрий вечір»



Можна сказати, що автор трактує голос як інструмент, як це було заведено у старовинній музиці.

5. Кожна обробка має код у останній вокальній фразі твору. Вона супроводжується ферматою на ноті високої теситури. Наприклад у обробці пісні «В ліс зелений по горішки» це мі 3-ї октави.



Висновки. У даній статті розглянуто творчість К. Мяскова у жанрі народно-інструментального виконавства, особливості індивідуального композиторського стилю, виявлення ознак традиційності і новаторства. Визначено основні особливості та принципи роботи композитора з фольклорним тематизмом на прикладі його вільних обробок українських народних пісень. Подано нотні приклади як ілюстрацію до теоретичного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білозуб Л. М. Народна пісня у творчості українських композиторів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 157. С. 47-50
2. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах. 2-ге вид. Луцьк, 2010. 590 с.
3. Земцовский И. И. Фольклор и композитор. *Музыка*. 1971. № 7. С. 211-220
4. Мясков К. О. Особова справа. Випускники 1958р. 1958. *Архів НМАУ ім. П.І. Чайковського*
5. Садовенко С. М. Фольклоризм як явище художньої культури. *Культурологічна думка*. 2016. № 10. С. 68–75.
6. Созанський О. О. К. Мясков. Концертна п'єса "Байда". Торонто-Львів, 1996. 24 с.
7. Стельмашенко А. А. "Константин Мясков". 2-ге вид. Київ : Муз. Україна, 1986. 70 с.

REFERENCES

1. Bilozub L. M. Narodna pisnia u tvorchosti ukrainskykh kompozytoriv. [Folk song in the works of Ukrainian composers]. Proceedings. Series "Pedagogical Sciences". 2017. № 157. pp. 47–50 [in Ukrainian]

2. Davydov M. A. Istoriia vykonavstva na narodnykh instrumentakh. [History of performance on folk instruments]. 2nd view. Lutsk, 2010. 590 p. [in Ukrainian]
3. Zemtsovsky I. I. Folklor i kimpozitor. [Folklore and composer]. Music. 1971. № 7. pp. 211–220 [In Russian]
4. Myaskov K. O. Osobova sprava. Vypusknyky 1958r. [Personal file. 1958 graduates] 1958. Tchaikovsky NMAU Archive [in Ukrainian]
5. Sadovenko S. M. Folkloryzm yak yavysheche khudozhnoi kultury. [Folklore as a phenomenon of artistic culture]. Cultural thought. 2016. №10. Pp. 68–75. [in Ukrainian]
6. Sozansky O. O. K. Miaskov. Kontsertna piesa "Baida". [K. Myaskov. Concert play "Baida"]. Toronto-Lviv, 1996. 24 p. [in Ukrainian]
7. Stelmashenko A. A. Konstantin Myaskov ["Konstantin Myaskov"]. 2nd view. Kyiv: Mus. Ukraine, 1986. 70 p. [In Russian]

УДК 781.6:783.087.68:78.071.1(477)Скорик
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-15>

Сергій ВАВРИЩУК,
orcid.org/0000-0002-8875-1444
творчий аспірант кафедри хорового диригування
Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського
(Київ, Україна) *sergmarvel@gmail.com*

ХОРОВА ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ТВОРІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ГЕНЕЗИ (НА ПРИКЛАДІ ПРОЄКТУ «СИМФОНІЧНІ ТАНЦІ МИРОСЛАВА СКОРИКА» КАМЕРНОГО ХОРУ «КИЇВ»)

Мета роботи – виявити риси хорової театралізації «Симфонічних танців» М. Скорика у виконанні Муниципального академічного камерного хору «Київ». Методологія дослідження побудована на комплексному підході, який включає жанрово-стильовий, структурно-семантичний, інтонаційний, хорознавчий методи аналізу. Наукову новизну визначає висвітлення особливостей театралізації хорових перекладень оркестрових творів як перспективної тенденції сучасного українського хорового театру. Вперше об'єктом дослідження постає оригінальна виконавська інтерпретація симфонічних творів М. Скорика камерним хором «Київ». Обраний твір розглянуто як феномен «хорового театру» - потужного напрямку сучасного хорового мистецтва, основу якого становить сценічне трактування хору як головного учасника дії та багатofункціональність учасників вокально-сценічного дійства. Виявлення експресивно-мовних прийомів та семантичних виразних можливостей утворення такого типу видовищного театраль-но-хорового синтезу проявляє шляхи новітнього трактування хорового жанру в сучасному академічному виконавстві.

Результати. Аналіз театралізованого виконання проєкту «Симфонічні танці Мирослава Скорика» камерним хором «Київ» виявляє композиційні і драматургічні риси, які створюють цілісність сюїтно-циклічної форми: застосування принципів хорового театру в усіх трьох контрастних частинах; наявність різноманітних інтонаційних арок у циклі та єдиної драматургічної лінії розгортання образів: дует з хором («Іспанський танець») – камерний дует («Східний танець») – фінальна хорова сцена («Карпатський танець»); виявлення серединної функції «Східного танцю», який контрастує з крайніми частинами завдяки введенню сопілки та інших ударних інструментів та відсутності хорових ритмічних аранжувань; зростання драматургічної ролі солістів в усіх частинах; тяжіння до динамізації й кресцендування у формотворенні кожної танцювально-жанрової частини. Проєкт «Симфонічні танці» є новою яскравою вокально-сценічною інтерпретацією оркестрових композицій М. Скорика. Він демонструє розширення вокально-технічних й художньо-образних ресурсів хорового виконавства через відтворення у вокальних партіях інструментальних інтонацій, що зберігають специфіку змісту музичного «оригіналу», демонструють відчуття його жанрової природи та витончене й високохудожнє розуміння нових можливостей для презентації відомих творів, що їх надає хоровий театр.

Ключові слова: хорова театралізація, хоровий театр, музика Мирослава Скорика, творча діяльність Миколи Гобдича, камерний хор «Київ», проєкт «Симфонічні танці Мирослава Скорика».

Serhii VAVRYSHCHUK,
orcid.org/0000-0002-8875-1444
Creative Postgraduate Student at the Department of Choral Conducting
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
(Kyiv, Ukraine) *sergmarvel@gmail.com*

CHORAL THEATRICALIZATION OF WORKS OF INSTRUMENTAL GENESIS (ON THE EXAMPLE OF THE PROJECT «SYMPHONIC DANCES OF MYROSLAV SKORYK» OF THE CHAMBER CHOIR «KYIV»)

The purpose of the work is to identify the features of choral theatrical performance of "Symphonic Dances" by M. Skoryk performed by the Municipal Academic Chamber Choir "Kyiv".

The research methodology is based on an integrated approach, which includes genre-style, structural-semantic, intonation, choral methods of analysis. The scientific novelty is determined by the coverage of the peculiarities of theatricalization choral translation of orchestra works as a promising trend of modern Ukrainian choral theater. For the first time, the object of research is the original performance interpretation of M. Skoryk's symphonic works by the chamber choir "Kyiv". The selected work was first considered as a phenomenon of "choral theater" - a powerful direction of modern choral art, which is based on the stage interpretation of the choir as the main participant in the action and the multifunctionality of the participants of vocal and stage action. Identification of expressive-linguistic techniques and

semantic expressive possibilities of formation of this type of spectacular theatrical-choral synthesis shows the ways of the latest interpretation of the choral genre in modern academic performance.

Conclusion. Analysis of the theatrical performance of the project "Symphonic Dances of Myroslav Skoryk" by the chamber choir "Kyiv" reveals compositional and dramatic features that create the integrity of the a suite-cyclical form: the application of the principles of choral theater in all three contrasting parts; the presence of various intonation arches in the cycle and a single dramatic line of image development: duet with choir ("Spanish Dance") - chamber duet ("Eastern Dance") - final choral scene ("Carpathian Dance"); identification of the middle function of "Oriental Dance", which contrasts with the extreme parts due to the introduction of pipes and other percussion instruments and the lack of choral rhythmic arrangements; the growing dramatic role of soloists in all parts; the tendency to dynamize and crescendo in the formation of each dance and genre part. The project "Symphonic Dances" is a new bright vocal-stage interpretation of M. Skoryk's orchestral compositions. He demonstrates the expansion of vocal-technical and artistic-figurative resources of choral performance through the reproduction in vocal parts of instrumental intonations that preserve the specifics of the content of the musical "original", demonstrate a sense of its genre nature and a refined and highly artistic understanding of new opportunities for the presentation of famous works provided by choral theater.

Key words: choral theatricalization, choral theater, music by Myroslav Skoryk, creative activity of Mykola Hobdych, chamber choir "Kyiv", project "Symphonic Dances of Myroslav Skoryk".

Актуальність теми дослідження. Пошуки нових форм утворення дієвої комунікаційної ситуації активно відбуваються у сфері хорового виконавства останньої чверті ХХ – першої чверті ХХІ ст. Серед магістральних напрямків зміни традиційних виконавських моделей для утворення нових типів спілкування «виконавець»-«слухач» чільне місце займають принципи театралізації хорового твору. Прийоми театралізації залучають у свої виступи такі провідні хорові колективи України як Національна заслужена академічна капела «Думка», Національний заслужений академічний народний хор ім. Г. Верьовки, Муніципальний академічний камерний хор «Київ», Муніципальний академічний камерний хор «Хрещатик», Муніципальна академічна хорова капела «Орея» та інші.

Для найменування цього потужного мистецького напрямку, що виявляється в академічному хоровому мистецтві останніх десятиліть, затверджується поняття «хоровий театр» (Киреева, Кириленко, Кошкарева, Мостова, Овчинникова та ін.). Власне визначення «хоровий театр» вказує на синтетичну природу мистецького феномену, що утворений традиціями хорового співу (і професійного, і народного) та прийомами його театралізації. Головною драматургічною одиницею в хоровому театрі виступає *камерний хор*, який виконує нові функції у формуванні ефектного видовища, що його якостями виступають «наявність яскравих вокальних тембрів, вміння учасників співати у хорі, ансамблі та соло; артистизм, сценічна пластичність та рухливість» (Овчинникова, 2009: 15).

Особливого значення у хоровому театрі набуває нове ставлення до створення простору звучання. Природньо, що затверджуються нові вимоги до творців цього простору – до самих хористів, які стають «хоровими артистами», які мають демонструвати «здатність до перевтілення, пластич-

ність, свободу пересування по сцені» (Овчинникова, 2006: 176). Все це є можливим тільки за умови індивідуального виявлення кожним виконавцем артистичних рис, що є вкрай непростим завданням, адже професійне вокальне інтонування забирає значну частку зусиль, уваги та психо-емоційного контролю. В умовах розширення виконавських повноважень категорії часу, простору та руху постають нероздільно пов'язаними у нових типах комунікаційних моделей, що їх утворює «хоровий театр». Тож, музичний твір розгортається за новими правилами. Ю. Мостова наголошує: «У звичайному музичному творі на перший план виступають умовні форми часу, простору та руху. Театралізовані твори відрізняються тим, що в них ці умовні форми стають реальними (окресленими, зримими, рельєфними)» (Мостова, 2003: 10).

Нові якості хорових партитур вимагають значного розширення принципів їх виконавської реалізації. Зокрема, Н. Кошкарева зазначає: «Феномен хорового театру – синтез опери, хореографії, ораторії, мюзиклу, драматичного театру. Хоровий театр відкриває можливості нових акустичних прийомів: сценічний рух виконавців тягне за собою рух джерел звуку, стереофонічні, антифонні ефекти» (Кошкарева, 2007: 25-26). При цьому важливим джерелом оновлень, як вказує дослідниця, стають різні види *міжжанрового синтезу* (через єднання ораторіальних, оперних та симфонічних жанрових принципів).

Вплив симфонічних жанрів значно збагачує звукові й фактурні параметри хорових творів і виявляється через барвисті звукові ефекти, поєднання різних типів звуків та манер звуковидобування (крик, шепіт, свист, глісандо)¹, що виходять за межі традиційного вокального інтонування, контрастні

¹ Останнє не в останню чергу пов'язане зі зміною естетико-стильових орієнтирів у музиці ХХ століття.

зіставлення на різних рівнях музичної композиції (регістрів, динамічних нюансів, штрихів тощо).

Одним із яскравих прикладів розширення виразових можливостей хору через звернення до перекладення інструментальних творів є творчий проєкт «Симфонічні танці М. Скорика», здійснений Муніципальним камерним хором «Київ», прем'єра якого відбулася на фестивалі «Київ Музик Фест-2021» у Національній філармонії України (автор ідеї та диригент-постановник Микола Гобдич, режисер Сергій Архипчук, хореограф Євген Чернов).

Попри значну увагу дослідників до творчості М. Скорика, особливостей виконання його музики в сучасному мистецькому просторі, названий проєкт камерного хору «Київ» поки залишається поза фокусом музикознавчих інтенцій, не зважаючи на великий успіх та визнання твору публікою. Тож, **мета роботи – виявити риси хорової театралізації «Симфонічних танців» М. Скорика у виконанні** Муніципального академічного камерного хору «Київ». **Методологія дослідження побудована** на комплексному підході, який включає жанрово-стильовий, структурно-семантичний, інтонаційний, хорознавчий методи аналізу. **Наукову новизну визначає** висвітлення особливостей театралізації хорових перекладень оркестрових творів як перспективної тенденції сучасного українського хорового театру. Вперше об'єктом дослідження постає оригінальна виконавська інтерпретація симфонічних творів М. Скорика камерним хором «Київ». Обраний твір розглянуто як феномен «хорового театру» - потужного напрямку сучасного хорового мистецтва, основу якого становить сценічне трактування хору як головного учасника дії та багатофункціональність учасників вокально-сценічного дійства. Виявлення експресивно-мовних прийомів та семантичних виразних можливостей утворення такого типу видовищного театраль-хорового синтезу проявляє шляхи новітнього трактування хорового жанру в сучасному академічному виконавстві.

Виклад основного матеріалу. Проєкт «Симфонічні танці М. Скорика» з'явився з ініціативи художнього керівника та головного диригента камерного хору «Київ» Миколи Гобдича. Творча діяльність видатного митця сучасності визначає важливі напрямки розвитку національного хорового виконавства. За відомостями Т. Гусарчук, за часи керівництва камерним хором «Київ» (з 1991 року), диригентом здійснено більше 1000 концертних виступів більш ніж у двадцять одній країні (Гусарчук, 2012: 234). Така плідна

діяльність дозволяє дослідниці Л. Руденко говорити про особливу «високу місію М. Гобдича та хору “Київ”» у сучасному світі та порівнювати її «з місією видатного українського диригента Олександра Кошиця» (цит. за: Гусарчук, 2012: 234). Постійне розширення репертуару хору обумовлює невпинний пошук нових мистецьких рішень та звернення до неочікуваних в хоровому виконавстві музичних артефактів. Саме такою репертуарною «родзинкою», що значно збагачує виконавську палітру хору «Київ», постає здійснене М. Гобдичем перекладення власно обраних і скомпонованих у драматургічну цілісність відомих оркестрових творів танцювального жанру М. Скорика.

Створений М. Гобдичем цикл хорових перекладень «Симфонічні танці» складається з трьох частин: «Іспанський танець» (із сюїти з музики до драми «Камінний господар» Лесі Українки), «Східний танець» (інструментальний номер «Повільний танець» з фіналу першої дії опери «Мойсей»), «Карпатський танець» (вільна обробка й перекладення тем з «Карпатського концерту»). М. Гобдич організовує цикл за традиційним принципом контрасту: швидко – повільно – швидко. Власне назва твору «Симфонічні танці» підкреслює його жанрову основу – танець. Автор перекладення обирає яскраві зразки танців у творчості М. Скорика, а звернення до принципів хорового театру дозволяє створити наскрізну сюїтну драматургію, де «Іспанський танець» - це драматична зав'язка, «Східний танець» – повільний, ліричний діалог, а «Карпатський танець» – динамічна масова хорова сцена. Розглянемо кожну частину циклу більш детально, прослідковуючи особливості жанрового перекладення М. Гобдичем інструментального оригіналу танців М. Скорика в ефектну хорову композицію та прийоми їх театралізації.

Перша частина скомпонованого М. Гобдичем триптиху – «Іспанський танець» М. Скорика. В оригіналі це яскрава композиція для струнного оркестру, в якій відтворено іспанський колорит. За формою твір представляє складну тричастинну форму з серединою типу тріо, що є типовим для танцювального жанру і продовжує давню традицію його функціонування в академічній музиці (починаючи від доби бароко). Вся композиція презентує контраст двох основних тем: танцювальної теми крайніх розділів (у ритмі фанданго) протиставлена тема тріо (болеро).

Перший розділ написаний у двічі повтореній двочастинній формі, в якій друга частина при повторі значно варійована (табл. 1).

Таблиця 1.

**«Іспанський танець» М. Скорика.
Структура першого розділу (до тріо)**

Розділ	Вступ	А		А ₁	
		а	б (а ₁)	а	с (а ₂)
Кількість тактів	2	8	7	8	9

Метроритмічні, гармонічні й фактурно-темброві ознаки першого розділу цього танцю покликані передати «іспанський колорит»: гострий ритм фанданго, домінантовий лад (термін І. Способіна) від *e*, гармонія, яка базується на співставленні тризвуків та їх паралелізмі; відтворення у струнних гітарного звучання (мелодія проводиться *arco*, а супровід – *pizzicato*) тощо. Увесь цей розділ побудований як постійне динамічне і фактурне крещендо, що також має «іспанське» забарвлення. Показовим і важливим для хорової обробки буде те, що в оригіналі М. Скорика виокремлює дует двох скрипок *solo*, посилюючи експресивний іспанський колорит.

Другий розділ танцю – середина типу тріо, написана у двочастинній формі, має метроритмічні ознаки болеро. Цей розділ контрастує з попереднім розділом через зміну темпу (*Allegro con brio* замість *Moderato*), відсутність *solo* скрипок, оновлення ритмічних і мелодичних малюнків і, в цілому, фактури. Але цей контраст скоріше умовно-додатковий, як ще одне проявлення дії у танцювальній сцені.

Третій розділ танцю – фактурно-динамізована і скорочена реприза (*Tempo I*). Структура цього розділу трансформується в тричастинну (*a – b (a₁) – a*), що підсилює значення першої теми танцю (*a*).

М. Гобдич, створюючи яскраве хорове перекладення, дуже уважно ставиться до оригіналу М. Скорика і максимально зберігає фактуру і структуру твору. У трактуванні диригента це темпераментна, сповнена експресії музична сцена, що викликає широкий спектр асоціацій з іспанською культурою, популярними сюжетами, а також «музичною Іспанією», представленою на європейській оперній сцені. Звертаючись до принципів хорового театру, диригент трактує «Іспанський танець» як оперну мізансцену з двома солістами і хором. Зберігаючи тип фактури оркестрового оригіналу, М. Гобдич знаходить її нове хорове втілення.

Так, протягом першого розділу всі голоси хору інтонують матеріал на складі «пом-пом», що художньо відтворює особливості струнного *pizzicato* в оригіналі у М. Скорика і представляє хорове втілення тематичних елементів фактури.

М. Гобдич, як диригент, тонко відчуває особливості відмінностей хорового інтонування на різні складі і активно використовує цей прийом. На початку середнього розділу в партіях додаються складі «тра-ла-ла, ла-ла, ла-ла». Це посилює контраст тріо і крайніх розділів, а через нові складі («тра-ла-ла») утворює стійкі асоціації до опери «Кармен» Ж. Бізе² і посилює іспанський колорит танцю. В репризі повертається початкове хорове інтонування, що вдало підкреслює репризну функцію розділу.

У драматургічному плані для «Іспанського танцю» є дуже важливими *протиставлення солістів і хору*. У виконанні підхоплено ідею М. Скорика з двома солюючими скрипками в першій частині і вибудовано першу частину і тріо як діалогічну сцену, дует солюючих альтів і тенора з хором, що вже нагадує (навіть без хорового театру) оперну мізансцену. Це вдається тому, що диригент обирає один жіночий голос (альт) і один чоловічий (тенор). Саме таке співставлення голосів є типовим для опери і створює величезне коло варіантів для виконавських інтерпретацій, активізуючи асоціативні зв'язки.

Показово, що для передачі динамізованої репризи М. Гобдич відмовляється від солюючих голосів і створює потужне хорове *tutti*. В драматургічному аспекті це можна трактувати як традиційне для оперного жанру хорове завершення дуетної сцени.

Ще один важливий шар, що обумовлює великий емоційний вплив на слухача та стає ефектним проявом хорового театру – метро-ритмічний. Ритмічні аранжування Георгія Черненка посилюють танцювальні ефекти, поглиблюють іспанський колорит цієї частини. Треба підкреслити, що вони стають невід'ємною складовою музичної тканини. Це не тільки ритмічні фігури, а й різнобарвна «ударна група» – хористи виконують фактично шість різних ударів: пальцями, долонями (глухі і високі), ногами (п'яткою, носком, ступнею). Також прописані різні удари правою та лівою ногами, що посилює візуальні враження від виконання.

Ці ритмічні аранжування представляють великі ланцюги вибагливих ритмічних малюнків, кожний з яких на якийсь час (у всіх різних) стає остинатною формулою. В цілому, створюється відчуття рухомого остинатного шару, яскравого, танцювального і «насиченого» дієвими рухами.

В аспекті форми ритмічні аранжування додають до оригіналу М. Скорика досить великий вступ і

²Через партію головної героїні опери.

завершення, утворюють ритмічне обрамлення композиції і відповідне «розширення» часу і простору, яке стає підґрунтям для подальшої режисерської роботи з принципами хорового театру.

Режисура «Іспанського танцю» спрямована на втілення даного танцю як оперної мізансцени. Всі елементи сценографії спрямовані саме на це. Так, ще до початку виконання хористи виходять на сцену і вибудовують літеру «П», причому вона ще поділена навпіл, бо ліворуч стоять жінки, а праворуч – чоловіки. Така розстановка хору створює додаткову «сцену», обмежує її простір і зосереджує увагу на авансцені.

Дійство починається з початком вступу в момент появи ритмічних аранжувань. Соліст (тенор) виходить уперед зі своєї сторони, а солістка (альт) – зі своєї. На солістці єдиний є червона хустка, яка яскраво виділяє її з хору. Водночас, червоний колір миттєво народжує асоціацію до Іспанії, можливо, до опери «Кармен», а можливо до драми «Камінний господар». На момент початку свого соло тенор вже стоїть біля солістки. І весь перший розділ – це «дуєт згоди», в кінці якого солісти беруться за руки і потім, не розмикаючи їх, стають один до одного спинами, створюючи єдине ціле.

Початок середнього розділу підкреслений дієвим режисерським рішенням – солісти розходяться у протилежні сторони (інші ніж на початку), що віддалено нагадує кориду. Починається новий етап дуєту: від конфронтації до злагоди. Поступово, протягом всього тріо, солісти сходяться, а наприкінці його тенор стає на коліно. Цей символічний жест сприймається як символ любовного почуття і поглиблює ліричну лінію композиції.

Реприза «Іспанського танцю» вирішена як масштабна хорова сцена. Солісти відходять в загальний ряд і стають частиною «загального», натякаючи на проблемні переживання сучасною людиною драматизму виявлення своєї індивідуальності, складнощів «вирватися» за межі натовпу та не розчинятися в ньому. І з цього ряду починається невпинний рух: хористи попарно (чоловік – жінка) виходять на авансцену і залишаються там стояти парами. Використання кінематографічного прийому множення, мультиплікування пари солістів у багатьох проєкціях створює важливий драматургічний ефект, який, з одного боку диференціює «натовп», а з іншого, натякає, що всі пари однакові.

Завершення частини – ритмічне аранжування – вирішено як масштабний фінал оперної сцени: увесь хор на авансцені об'єднується та активно і пафосно закінчує номер.

Друга частина триптиху – «Східний танець»³ – контрастна середина циклу «Симфонічні танці». В оригіналі М. Скорик вибудовує композицію як тричастинну форму з невеликою серединою, що вносить доповнюючий контраст до основної теми (табл. 2).

Таблиця 2

«Повільний танець» М. Скорика.

Схема структури.

Розділ	Вступ	a	a ₁	a ₂	b	a ₃	a ₄	a ₅	кода
Кількість тактів	2	8	8	14	8	8	8	8	8

Композитор створює орієнтальний танок в традиції «слов'янського сходу». Всі засоби виразності підпорядковані цьому задуму. Вузькооб'ємна, томна мелодія з чуттєвими малосекудовими, хроматизованими інтонаціями та її варійованими повторами; гармонія з переважанням септакордів, які базуються на зменшеному тризвуку (великий зменшений, малий зменшений і зменшений), повільний гармонічний ритм; рельєфна ритмічна формула, яка стає рухомим остинато; домінування довгих солуючих тембрових ліній в мелодії (з початку гобой, потім кларнет) в першому розділі.

Середній розділ (b) вносить лише доповнюючий контраст зміною форми руху і ритмічними формулами, трохи більш рухомими ніж основна тема першого розділу.

Все це створює в оригіналі образ томного східного танцю, скоріше *ритуального*, ніж ліричного. Продумана інтонаційна драматургія посилює цей ефект. Вся форма трактована як постійно кресцендуюча. Реприза динамізована (від a₃), а оркестрові дублювання і міксти привносять емоційне напруження. Кода (в опері цей номер йде attacca) побудована як відхід, ніби кінематографічний від'їзд камери, що відповідає специфіці танцювального номеру в опері.

У хоровому перекладенні «Східного танцю» М. Гобдич, як і в «Іспанському танці», зберігає структуру і фактуру оригіналу, але змінює тональність⁴. Разом з тим він (у співпраці з Г. Черненком) додає до хору певну кількість ударних інструментів (в тому числі най), на яких грають чоловіки-хористи⁵, а також сопілку як сольну партію. З хорових голосів М. Гобдич виокремлює партію сопрано соло.

³ Нагадаємо, що в оригіналі це № 15 «Повільний танець» з фіналу першої дії опери «Мойсей» М. Скорика.

⁴ Зазначимо, що увесь матеріал оригіналу транспонований на малу терцію вниз.

⁵ Те, що грають саме хористи, а не залучаються виконавці на ударних інструментах, є принципово важливим для концепції формування хорового театру.

В аспекті драматургії циклу – це ще один *dialog*, але вже тут *між сопілкою і сопрано*. Саме тому, здається, М. Гобдич розширює вступ, додаючи повільні фігурації на збільшеному тризвуку у сопілки, які базуються на зв'язці до цього номеру у М. Скорика. Такий діалог між голосом і інструментом створює в нотному тексті передумови до втілення принципів хорового театру.

Однорідну фактуру струнних інструментів М. Гобдич передає більш щільним розташуванням хорових партій, а використання складів «пом-пом» в середніх голосах створює відповідну арку до «Іспанського танцю». Цікаво вирішує в першому розділі М. Гобдич басові лінії. Диференціюючи їх різними складами («о» і «м» відповідно), він хоровими засобами втілює контраст інструментів в оригіналі М. Скорика.

Взагалі, перші два проведення теми у сопілки під «акомпанемент» хору створює яскравий і незвичний ефект, який спрацьовує на загальну образність «Східного танцю». Поява в третьому проведенні мелодії теми у соло сопрано стає значним оновленням. Показовим тут є поява звучання наю в ударних у вигляді маленьких окремих реплік. Це стає відповідною інструментальною аркою до попереднього звучання сопілки. Тому, коли сопілка підхоплює мелодичну лінію у сопрано в кінці цього проведення і далі продовжує вести мелодію в середині (b), створюється цікава інструментальна інтонаційна арка, яка об'єднує перший розділ і середину⁶.

Логічним стає продовження цієї лінії у репрізі. М. Гобдич об'єднує сопрано і сопілку в унісонному звучанні (в оригіналі мелодія tutti духових, до яких потім приєднуються всі струнні), що підкреслює «дуєт згоди».

Цікавим є і рішення коди. Мелодію проводять паралельними квартами сопрано і сопілка (у Скорика – одноголосна передача від англійського рожка, до гобою, потім флейти і остання фраза у перших скрипок). Таке квартове фактурне рішення є художньо виправданим, тому що підкреслює інтонаційну лінію діалогу між сопілкою і сопрано, а квартові звучання стають аркою до наступного «Карпатського танцю».

Ці ідеї яскраво втілюються в аналізованому виконанні. Важливим драматургічним моментом стає відсутність ритмічних аранжувань у хористів (які продовжуватимуться в «Карпатському танці»). В цьому аспекті «Східний танець» стає певною мірою «повільною» частиною циклу, яка підкреслюється і режисерським рішенням.

⁶ Але введення нових складів у хорових партіях «фіксує» середину форми.

Режисерське рішення другої частини триптиха демонструє тонке проникнення в образний світ хорових творів. На початку частини на авансцені біля правої куліси на колінах стоїть сопілка, за ним спиною до нього стоїть солістка (сопрано), яку слухачі не бачать. Вона поступово буде з'являтися «із-за сопілкаря». Важливим тут видається поза «спина до спини», що нагадує цю ж позу (на ногах і в профіль) з першого танцю. Ознак камерності сцені надає розташування хору в глибині біля лівої куліси, причому видно лише жіночі постаті, які трактовані як *грецький хор*, який в традиціях виконує функцію глядача, коментаря та учасника дії.

Сценічна дія диференціюється у двох напрямках. По перше, це рухи солістки сопрано, яка поступово піднімається і стоїть за сопілкарем, а потім кладе свої руки на його голову і починає емоційно домінувати в цьому дуєті. По друге, це сценічна партія п'яти чоловіків-хористів, які створюють ритуальне дійство⁷, складаючи візуальний контрапункт до основного дуєту.

Таким чином, «Східний танець» стає художнім втіленням яскравої *ритуальної сцени зі східним колоритом*, чи то з «Турандот», чи з іншої опери, присвяченої втіленню східних образів. А в аспекті драматургії циклу «Східний танець» – це ще одне втілення ідеї ліричного діалогу, повільно-медитативна пауза між дієвими крайніми частинами.

Останній номер циклу – «**Карпатський танець**» – трактується як фінальна хорова оперна сцена. Для нього М. Гобдич обирає окремі теми з «Карпатського концерту» М. Скорика і вибудовує рондоподібну форму з обрамленням⁸. Диригент використовує ті теми, які є драматургічно важливими в «Карпатському концерті» і, водночас, матеріал який припускає можливість художньо адекватного хорового викладення. Основна тема-рефрен – одна з найбільш яскравих в оригіналі М. Скорика – має характерний *танцювальний характер*. Саме це визначає основу художнього задуму хорового втілення інструментального оригіналу з використанням принципів хорового театру: створення *масштабної хорової танцювальної сцени*, яка подібна до оперних фіналів (з солістами і народом на сцені, танцями та яскравими масовими рухами). Інші теми основного розділу виконують функцію додаткового контрасту і «розфарбовують» основний танцювальний образ.

⁷ Усі їх рухи повністю підкреслюють музичну форму танцю.

⁸ Структура частини: a – b – c – b – d – b – e – b – f – b – a, де розділ «b» є рефреном, який постійно оновлюється варіантними проведеннями, а розділ «a» – вступ і закінчення.

Треба підкреслити, що в «Карпатському танці» повертається «ритмічна партія» хору. Введення у завершенні фіналу розділу, який будується лише на ритмічному аранжуванні, формує арку до «Іспанського танцю» і стає важливим фактором драматургічного об'єднання циклу.

Показовим в цьому аспекті є початок «Карпатського танцю». Тема-закличка з першого розділу концерту М. Скорика починає звучати у сопілки соло. Це стає важливою аркою до «Східного танцю» і драматургічним моментом плавного переходу від Другої до Третьої частини циклу. В десятому такті цю тему «підхоплює» хор, переключаючи (майже кінематографічно!) камерну сцену дуету «Східного танцю» в контекст хорової масштабної сцени «Карпатського танцю».

У плані ритмічного аранжування в даній частині, згідно з загальною танцювальною концепцією, розширюється арсенал звуків через додавання плескання (високе, середнє і нижнє), що збагачує звучання всіх тем частини. Такий ефектний прийом підкреслено використанням активних, яскраво артикульованих складів у хорових партіях.

У завершенні (кодї) вводяться фрази «Гей, Карпати, Карпати» і «Карпати, Карпати», які на вербальному рівні фіксують основний художній образ українських гір, різнобарвно представлений в частині через хорове втілення українського народного танцю.

Режисура і сценографія «Карпатського танцю» розвиває задум, представлений М. Гобдичем в нотному тексті, і посилює *ефект оперної сцени*. Так, хористи переміщуються досить великими групами («загальний танок»), є наочне сценічне протиставлення жіночих і чоловічих груп, розташування солістів виділяється мізансценою, а перший з них – і кольором (чоловік знімає піджак і на час соло стає білим на чорному фоні).

Уся режисерська драматургія спрямована на крещендо до фінального моменту: весь хор виходить на авансцену, частина чоловіків створює гімнастичну композицію, що імітує гори, а хорист, який знаходиться зверху, інтонує фразу про Карпати. В такому музичному і режисерському рішенні вона набуває символічного звучання, де слово «Карпати» стає символом України.

Висновки. Поява «Симфонічних танців» на концертній естраді є оригінальним виявленням тенденції до театралізації хорових перекладень оркестрових творів у сучасному українському виконавському мистецтві.

Яскравий творчий проект камерного хору «Київ» «Симфонічні танці М. Скорика» проявляє

складні процеси втілення матеріалу оригіналу в новому творі. Нові хорові перекладення оркестрового матеріалу актуалізують наступні художні завдання: 1) пошук засобів художньо виправдано передати контрастне звучання інструментів оркестру у хоровій фактурі, що спонукає до нового відчуття контрасту хорових партій, а також регістру голосів; 2) нове розуміння і втілення хорових *divisi* і *solo* внаслідок прагнення передати динамізацію (ущільнення) фактури при варійованих повторях (в оркестровому оригіналі) у хоровому викладі; 3) використання театралізованих прийомів, які за рахунок рухів солістів впливають на вокальне інтонування кожного учасника колективу, тому інструментальний тематизм набуває нетрадиційного академічного трактування в хорових партіях (коли все зливається у єдину звукову тканину), а кожен музичний звук отримує свою виразну і впізнавану артикуляцію через вимовлення певного складу.

Аналіз вокально-сценічного виконання триптиху «Симфонічні танці» виявляє риси композиційно-драматургічної цілісності циклу:

- темповий контраст частин «швидко – повільно – швидко», що є типовим і атрибутивним для будь-якого циклу;
- застосування принципів хорового театру в усіх трьох контрастних частинах, що виступає міцним об'єднуючим фактором композиції циклу;
- єдина драматургічна лінія розгортання образів: дует з хором («Іспанський танець») – камерний дует («Східний танець») – фінальна хорова сцена («Карпатський танець»);
- чітка серединна функція «Східного танцю», який відокремлений від крайніх частин відмовою від хорових ритмічних аранжувань, введенням сопілки та інших ударних інструментів;
- різноманітні інтонаційні арки в циклі: використання однакових складів в частинах циклу, подібні ритмічні заключення в «Іспанському» і «Карпатському» танцях, об'єднання тембром сопілки «Східного» і «Карпатського» танців;
- значна драматургічна роль солістів в усіх трьох частинах;
- тяжіння до динамізації і крещендування у формотворенні кожної частини;

У даному випадку український хоровий репертуар збагачується яскравими хоровими перекладеннями оркестрових композицій М. Скорика, які значно розширюють виразні можливості хорового звучання через вирішення проблеми відтворення у вокальних партіях інструментальних інтонацій.

Як зазначає Н. Кіреєва, загалом, «у театралізації хорових творів з *нетеатралізованою*

основою необхідно уникати надмірної суб'єктивності і дотримуватися принципу ізоморфізму або відповідності. <...> У процесі реінтерпретації, коли взятий за основу вихідний текст одного твору фігурує в кінцевому творі лише на рівні елемента принцип відповідності може не діяти. В результаті чого неминучі трансформація жанру, <...> якісне оновлення сенсу твору» (Киреева, 2010: 22). Тож, у процесі перекладення інструментальних композицій в нову жанрово-інтонаційну модель надзвичайно важливими є збереження специфіки змісту музичного «оригіналу», відчуття його висхідної жанрової природи та тонке розуміння нових виразних можливостей, що їх містить хоровий театр.

«Загальними параметрами адекватності будь-якої інтерпретації художнього твору є стильова, жанрова, композиційна, ідейно-смілова, просторово-часова та інтонаційна адекватність, специфічними – адекватність персоніфікацій, фігуро-фонова та акцентна адекватності, адекватність руху, ступінь конкретизації елементів образності», – пише Ю. Мостова (Мостова, 2003: 17), підкреслюючи, що ці параметри мають «основоположне значення для відбору засобів театралізації, адже різні жанри хорової музики та різні типи змісту» (там само). Саме таким блискучим зразком вирішення складних художніх задач постає хорова театралізована версія інструментальних творів М. Скорика, яку створили М. Гобдич, С. Архипчук, Є. Чернов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусарчук Т. Творча діяльність Миколи Гобдича в аспекті особистісної детермінації. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2012. Вип. № 38 : Пам'яті Пясковського. С. 222–249.
2. Киреева Н. Хорова театралізація: комунікативні аспекти : автореф. дисс. ... канд. искусствоведения. Саратов, 2010. 25 с.
3. Кириленко Я. Сценічна репрезентативність як атрибут концертно-хорового жанру: на шляху до створення хорового театру. Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : збірник наукових праць. Національна Академія керівних кадрів культури і мистецтв, Міністерство культури України. Київ : Міленіум. 2014. Вип. 33. С. 111-119.
4. Кияновська Л. О. Мирослав Скорик: людина і митець : монографія / ред. В. Сивохіп. Львів : Вид-во журналу «І», 2008. 592 с.
5. Кошкарева Н. В. Хорова композиція в сучасній отечественній музиці : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. искусствоведения : 17.00.02. М., 2007. 34 с.
6. Мостова Ю. В. Театралізація хорових творів як метод художньої інтерпретації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Харків, 2003. 20 с.
7. Овчинникова Т. Хоровий театр в сучасній отечественній музичальній культурі : автореф. дисс. на соиск. ... канд. искусствоведения : спец. 17.00.02. Муз. искусство. Ростов-на-Дону, 2009. 29 с.
8. Овчинникова Т. Хоровий театр як явлення отечественній музичальній культурі. Южно-Российский музикальный альманах. 2006. №1. С. 171-179.

REFERENCES

1. Husarchuk, T. Tvorcha diialnist Mykoly Hobdycha v aspekti osobystisnoi determinatsii [Creativity activity of Mykoly Hobdych in the aspect of special determination]. Scientific Bulletin of the National Musical Academy of Ukraine named after P.I. Tchaikovsky. Vip. 38: In memory of Pyaskovsky. Kyiv, 2012, P. 222–249. [in Ukrainian].
2. Kireeva, N. Horovaya teatralizatsiya: kommunikativnye aspekty [Choral theatricalization: communicative aspects]: author. diss. ... cand. art history. Saratov, 2010. 25 p. [In Russian].
3. Kirilenko, Ya. Stsenichna reprezentativnist yak atrybut kontsertno-khorovoho zhanru: na shliakhu do stvorennia khorovoho teatru [Scenic representation as an attribute of the concert-choir genre: on the way to the creation of the choral theater] Actual problems of history, theory and practice of artistic culture: a collection of scientific practices. National Academy of Core Personnel of Culture and Mystics, Ministry of Culture, Ministry of Culture Kyiv: Milenium. 2014. VIP. 33. P. 111-119. [in Ukrainian].
4. Kiyanovska, L. Myroslav Skoryk: liudyna i mytets [Myroslav Skoryk: man and artist] : monograph / ed. B. Sivohip. Lviv : Publishing House of the magazine "I", 2008. 592 p. [in Ukrainian].
5. Koshkareva, N. Horovaya kompozitsiya v sovremennoy otechestvennoy muzyike [Choral composition in modern Russian music]: author. diss. for an apprenticeship degree cand. art criticism: 17.00.02. M., 2007. 34 p. [In Russian].
6. Mostova, Yu. Teatralizatsiia khorovykh tvoriv yak metod khudozhnoi interpretatsii [Theatricalization of choral works as a method of artistic interpretation]: author. dis. for the sake of science. cand. arts: 17.00.01. Kharkiv, 2003. 20 p. [in Ukrainian].
7. Ovchinnikova, T. Horovoy teatr v sovremennoy otechestvennoy muzyikalnoy kulture [Choral theater in modern national musical culture]: author. diss. for the competition ... cand. art history: special. 17.00.02. Muses. art. Rostov-on-Don, 2009. 29 p. [In Russian].
8. Ovchinnikova, T. Horovoy teatr kak yavlenie otechestvennoy muzyikalnoy kulturyi [Choral theater as a phenomenon of national musical culture] South Russian musical almanac. 2006. No. 1. P. 171-179. [In Russian].

УДК 745/749

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-16>**Ольга ДЕТОЧКА,***orcid.org/0000-0002-6938-0051**аспірантка кафедри образотворчого мистецтва**Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка**(Київ, Україна) o.dietochka.asp@kubg.edu.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМОТВОРЕННЯ ТОНКОКЕРАМІЧНИХ ЧАЙНИКІВ БРИТАНІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТЬ

У статті висвітлено специфіку формотворення тонкокерамічних чайників британського походження другої половини XVII – першої половини XIX століть. З'ясовано, що ранні чайники виготовлялися з кам'яної маси ще 1688 року одним із найвідоміших англійських керамістів Джоном Двайтом. Визначено, що твори 1750-х–1760-х років вирізняються наслідуванням форм китайських чайників «ісін» і їх фарфорових версій, зокрема такими британськими виробництвами, як Боу, Лонгтон Холл, Челсі й Вурстер. Продукція вказаних осередків спочатку апелювала до характеру східних конструкцій посуду і мотивів декорування, згодом переорієнтувалася на твори провідних західних художніх центрів, як Майсен.

Унаочнено, що період імітації фарфору-фаянсу Піднебесної і континентальної Європи не був тривалим, зокрема з 70-х років XVIII століття англійці виробили власну оригінальну традицію формотворення чайників. Про звільнення британського «білого золота» від впливу мотивів шинуазрі та Майсену свідчить, насамперед, продукція Веджвуда і Сток-он-Тренту, пізніше Споуду і Мінтону.

Встановлено, що до початку XIX століття в Англії були поширені циліндричні і бариллоподібні форми. При цьому з першого десятиліття означеного століття у моду ввійшли еліптичні та геометризовані конструкції чайників, першоджерелом формотворення яких було вітчизняне срібло. Останні домінували серед інших у англійському асортименті тонкої кераміки для чаювання і становлять найбільший інтерес для сучасних дослідників.

Проаналізовано характерні особливості формотворення англійських чайників різних періодів і мануфактур Туманного Альбіону. Поглиблено й уточнено означене питання на конкретних прикладах виробів Боу, Веджвуду, Нантгарву, Коулпорту, Споуду і Сток-он-Тренту.

Методологія дослідження базується на мистецтвознавчому аналізі творів британських мануфактур першої половини XVII – початку XIX століть. Застосовано аксіологічний, історико-хронологічний, історико-порівняльний та історико-культурний методи. Крім цього, було використано крос-культурний аналіз для порівняння та виокремлення запозичених і самобутніх рис формотворення і декорування тонкокерамічних чайників Британії вказаного періоду.

Ключові слова: чайник, фарфор, фаянс, кам'яна маса, Англія, Уельс, друга половина XVII – перша половина XIX століть.

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

FEATURES OF THE FORMATION OF FINE CERAMIC TEAPOTS OF BRITAIN IN THE SECOND HALF OF THE XVII – FIRST HALF OF THE XIX CENTURIES

The article provides the specifics of the form making of fine ceramic teapots of British of the second half of the 17th – first half of the XIX centuries. It has been found that early teapots were made of stoneware in 1688 by one of the most famous English ceramists John Dwight. It is determined that the works of the 1750s and 1760s are distinguished by imitation of the forms of Chinese yixing teapot their porcelain versions. A good visual evidence of the above mentioned are shapes of the Bowe, Longton Hall, Chelsea and Worcester. In their practice of form making and manner of decoration, products of the mentioned centers appealed to the works of China. Subsequently, they refocused on the works of leading Western art centers, like Meissen.

It has been found that the period of imitation of the China and continental Europe porcelain and earthenware was not long. Since the 70s of the XVIII century, the British have developed their own original tradition of forming teapots. Evidenced by such production facilities in England as manufactures Wedgwood and Stoke-on-Trent, later Spode and Minton.

Since the first decade of the 18th century, elliptical and geometrized designs of teapots have been popular. The primary source of the formation on these products was English silver. Elliptical and cubic shapes dominated among others in the English range of fine ceramics for tea drinking.

The characteristic features of the form making of English teapot of different period are analyzed on specific examples of products of Bow, Wedgwood, Nantgarw, Coalport, Spode and Stoke-on-Trent.

The research methodology is based on the art analysis of products of Spanish and British manufactories of the first part of the 18th – early 19th centuries. Such methods have been used as axiological, historical and chronological, comparative historical and historical and cultural. Besides, we used cross-cultural analysis to compare and single out the adopted and authentic features of formation and decoration of English porcelain and earthenware teapots.

Key words: *fine ceramics, porcelain, earthenware, stoneware, England, Wales, 18th–19th centuries.*

Постановка проблеми. Відомо, що мистецтво тонкої кераміки Великобританії репрезентоване низкою унікальних форм, насамперед чайників. Такі провідні художні центри, як Боу, Челсі, Вустер, Коулпорт, Веджвуд, Споуд і Стоук-он-Трент у своїй продукції у зв'язку з поширенням традиції чаювання відводили чималу роль чайному посуду. Крім того, невеликі керамічні осередки на кшталт Ніл і Партнери, Ротінгем, Джон Рідвей також вирізнялися оригінальними ідеями щодо формотворення означеного посуду.

Варто зазначити, що сьогодні є низка наукових досліджень англійських мистецтвознавців, щодо застосування тих чи інших форм чайників у різні періоди історії. Ці розвідки також включають огляд художніх відмінностей таких предметів. Проте, якщо розглядати саме генезу різноманіття мотивів конструкцій чайного посуду, їх взаємозв'язок з культурно-історичним тлом і іншими видами мистецтва Англії, варто відзначити, що даному аспекту приділено недостатньо уваги. У зв'язку з цією обставиною актуальним вбачається визначити основні джерела інспірацій формотворення тонкокерамічних чайників англійського виробництва.

Серед статей варто зупинитися на монографіях англійських авторів присвячених даній проблематиці Л. Еверейдж «Чайники крізь століття. Коротка історія» (мовою оригіналу «Teapots through the Ages. A brief history») (Evarage, 2006) і Р. Хеад «Англійські чайники: коротка історія» (мовою оригіналу «English Teapots: A Brief History») (Head, 2016). У першій з них стисло окреслено періоди панування різних форм посуду для чаювання на прикладі окремих виробів. Натомість друга авторка характеризує розвиток протодизайну та дизайну англійських чайників другої половини XVII–XX століть, зокрема, у контексті використання різних з матеріалів тонкої кераміки. Крім того, автор означеної розвідки пропонує типологію, яка характеризує основні періоди стилів формотворення чайників Британії.

Цінним джерелом інформації щодо різновидів конструкцій згаданих форм є книга британки Д. Стріт-Портер «Британський чайник» (мовою оригіналу «The British teapot») (Street-Porter, 1985). У ній авторка демонструє варіації конструкцій чайників різних мануфактур і заводів Туманного Альбіону XVII–XX століть. При цьому, крім фар-

фору-фаянсу у вказаному виданні представлений огляд виробів з кам'яної маси і металу.

До публікацій, які розкривають генетичні зв'язки специфіки формотворення англійських виробів з іншими країнами належить стаття доктора мистецтвознавства О. Школьної «Вишуканий межигірський фаянс із колекції Національного музею історії України» (Школьна, 2019). У згаданій розвідці проаналізовано риси наслідування британської тонкої кераміки у виробках киево-межигірського фаянсу на прикладі окремих форм чайників. При цьому в означеній праці досліджено запозичені й удосконалені характеристики формотворення та оздоблення посуду.

Різноманіття форм англійських чайників ілюструють вироби із зібрань Музею Вікторії та Альберта у Великобританії, музею кераміки Стоук-он-Тренту і Метрополітен музею у США. Крім того, становлять інтерес фото окремих зразків та експлікації до них, які репрезентовані у низці каталогів європейського та, зокрема, британського фарфору-фаянсу.

Методологія дослідження базується на сукупності принципів, підходів і методів. Так, було вжито історико-хронологічний метод, який дозволяє встановити історичні особливості Англії згаданого періоду, котрі мали вагоме значення для досліджуваного питання. Натомість історико-порівняльний метод використано для визначення торговельних зв'язків Англії і Китаю, їх ролі у формотворенні тонкокерамічної продукції Туманного Альбіону. Застосування крос-культурного методу дозволило розкрити взаємовпливи означених країн, виокремити запозичені та самобутні риси форм чайників і їх оздоблення.

Натомість історико-культурний метод прислужився для дослідження культурного тла розвитку тонкої кераміки у Великій Британії другої половини XVIII – першої половини XIX століть. Проведення мистецтвознавчого аналізу творів британських мануфактур, зокрема Боу, Веджвуду, Нантгарву, Стоук-он-Тренту і Споуду, що сприяло глибшому розкриттю теми.

Мета – визначити генезу мотивів формотворення і декорування чайників Британії другої половини XVII – першої половини XIX століть.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що китайський фарфор потрапив на береги Англії ще

у XVII столітті завдяки діяльності Ост-Індської компанії. Чай, спеції, шовк і фарфор – товари, які імпортувала остання протягом ста років, приблизно до 1791 року (Head, 2016). Цікаво, що одночасне транспортування чаю і тонкостінних виробів суттєво вплинуло на появу звичної форми чайника. Пов'язане це з тим, що для збереження смакових і ароматичних властивостей східне листя зберігалося саме у фарфорі, переважно характерної кулястої форми. Тому перші зразки керамічних чайників англійського походження відрізняються саме такими рисами формотворення.

При цьому ще одним вагомим фактором для вироблення подібного посуду були китайські чайники із червоної кам'яної маси «ісін», які також складали частину імпортованих предметів. Крім округлої форми, вони вирізнялися ще й низкою характеристик, які згодом запозичили англійці у продукуванні власних виробів для чаювання. Серед таких рис варто виокремити невеликий розмір посудин, який зумовлювала висока вартість китайської камелії і традиція чаювання країн Сходу. Також до них можна віднести петлеподібну ручку та прямий носик, переважно короткий.

Перші англійські імітації чайників «ісін» виконувалися із схожої кам'яної маси червоного забарвлення. Такий матеріал більше нагадував свій прототип і добре підтримував температуру, на відміну від ще недопрацьованого британського фарфору. Водночас вагоме значення мало й багатство покладів червоної глини на території Стаффордширу, де й розташувалися перші тонкокерамічні осередки.

Унаочненням такого виду чайників є виробу братів голандського походження Елерсів (Іл. 1), які працювали на означеній локації, і твори Джона Двайта, одного з перших майстрів англійської кераміки. Обидва предмети належать до 90-х роках XVII століття, створені з одного матеріалу, але дещо різняться за декоруванням. Приміром чайник Двайта вирізняється наслідуванням мотивів шинуазрі в оздобленні рослинними композиціями (Street-Porter, 1985).

Натомість у середині XVIII століття окреслена форма ісінського чайника була втілена вже у новому матеріалі – фарфорі, зокрема такими мануфактурами, як Боу, Лонгтон Холл, Челсі і згодом Вустером. Проте, варто зазначити, що імітування округлого посуду поступово перестало бути дослівним. Так, якщо виріб Боу, датований 1754–1755 роками майже повністю наслідує китайську форму (Іл. 2), то вже чайник 1760-го року Вустеру вирізняється дещо витягнутим силуетом і більш витонченим, вигнутим носиком.



Рис. 1. Чайник, накривка. Червона кам'яна маса, рельєф, металеве монтування. Автори форми Елерс, Девід і Джон Елерси



Рис. 2. Чайник. Фарфор, розпис емалевими фарбами. Боу. 1750 р. Стаффордшир. 1690–1698 рр.

Водночас у декоруванні до кінця означеного століття домінували східні мотиви із біло-блакитними розписами і рельєфами а-ля шинуазрі (Milbauer). Типові композиції з екзотичними пейзажами, фантастичними квітковими букетами, гілки сакури і сливового дерев прикрашали чималу кількість чайників англійського виробництва.

Згодом, з удосконаленням технології продукування фарфору британські керамісти змінили спрямування у формотворенні, переорієнтувалися з посуду Китаю на вироби Франції (Севр, Сен Клу) і Німеччини (Майсен). Якщо розглядати впливи останнього, здебільшого на такі мануфактури, як Лонгтон Холл і Боу, то варто виокремити наслідування ботанічних мотивів. Незвичні фарфорові чайники у вигляді рослин, овочів і фруктів, створені англійцями у другій половині XVIII, були репліками сервізів Майсену (Goss, 2005). Хоча, саме керамісти Туманного Альбіону поширили подібні форми і внесли в них нове звучання у характері оздоблення.

При цьому звернення до окресленого стилю декорування зумовлював і сам матеріал, оскільки пластичні властивості м'якого фарфору дозволяли робити складну ліпнину і рельєфні композиції. Така гнучкість цього різновиду фарфору вплинула й на варіативність ручок і носиків чайників, які додавали окремо до форми. Так, носици ставали дедалі «S»-подібними, як до цього у срібних прототипах цього різновиду посуду, а ручки все більш вигнутими й овальними.

Проте, мінусом означеного матеріалу була тривкість і нестійкість до високої температури, що робило приготування чаю довготривалим і складним процесом, а невеликий розмір такого чайника тільки додавав складнощів. Тому, вже через 5 років англійські мануфактури відмови-

лися від застосування м'якого фарфору для продукування чайного посуду, а згодом замінили його на удосконалений кістяний і твердий.

Відкриття якісного і довгоочікуваного рецепту твердого фарфору англійського походження нарешті дозволило майстрам зосередитися на різноманітні форм тонкокерамічної продукції. Як зазначає мистецтвознавиця Л. Еурейдж: «Дослідження форм чайників ніколи не доводилося до такого рівня одержимості, як це було в Англії. З 1750 року цей маленький острів домінував у мистецтві створення чайників серед усіх європейських країн» (Everage, 2016).

Тобто, вже з кінця XVIII – початку XIX століть чайники виробництва Веджвуда, Споуду, Пікстона й окремих осередків Стаффордширу почали вражати широкою варіативністю протодизайну посуду. Це були пишні і складні форми у стилі рококо, нові інтерпретації японського фарфору і, насамперед, лаконічні геометризовані чайники.

На межі XVIII–XIX століть у фарфоровій продукції англійських мануфактур домінували барилоподібні та циліндричні посудини (Forrest, 2012). Ручки при цьому вирізнялися довжиною, характером вигину або навпаки появою кутів, що переважно було зумовлено стилем виконання підприємств. Цікаво, що у цей період майстри почали апелювати до формотворення вітчизняного срібного посуду, зокрема саме у формі ручок прямої форми з кутами відомої, як «меандорової». При цьому прототипами були не тільки металеві чайники, а й соусники, шоколадники і молочники.

Носики ж чайників надалі моделювалися прямими і «S»-подібними, з різним ступенем вигину. Прикріплюватися вони могли і до центральної частини посудини, і до нижньої, що впливало на довжину цієї деталі.

Вдалим унаочненням суто англійських форм можна вважати вироби з яшмової кам'яної маси Веджвуда і згодом Стаффордширу (Іл. 3). Переважно це циліндричні чайники з «меандровими» ручками і рельєфним декоруванням, яке часто доповнювалося розписами емалевими фарбами. Серед мотивів оздоблення вживаними були античні сюжети, зокрема у продукції Веджвуда, простежувалися і риси мотивів готичної архітектури.

Окреслені особливості англійських чайників, як зазначає українська мистецтвознавиця О. Школьна, знайшли своє втілення у фаянсі Києво-Межигірської фаянсової фабрики 1830 року, хоча і з суттєвим переосмисленням й удосконаленням. До останнього відноситься більш вдала довершена конструкція і витончений увігнутий носик (Іл. 4), тоді як у британського прототипу він прямий і короткий (Школьна, 2019). Про цей елемент може свідчити ще не цілковите порівняння з китайськими прообразами чайників «ісін».



Рис. 3. Чайник. Кам'яна маса, розпис емалевими фарбами, Стаффордшир (або Холліс із Шелтону або Ніл і Ко). 1795 р.



Рис. 4. Чайник, накривка. Фаянс, блакитна полива Києво-Межигірський фаянс, Україна. Приватна зб. Г. Браїловського

Початок XIX століття був позначений активним зверненням до видовжених еліптичних форм чайників, які репрезентовані, зокрема, виробами Веджвуда і Споуду. Як зазначають мистецтвознавці Музею Альберта і Вікторії у Лондоні, цьому також є своє пояснення. Окрім тенденції пошуку креативного протодизайну у вітчизняному фарфору, вагому роль мало і культурне тло означеного періоду. Так, овальна форма, дещо розширена у центральній частині корпусу, подовжені ручка і носик викликають асоціацію із кораблем (Іл. 5). Такі форми чайників англійці почали продукувати незабаром після перемоги Нельсона під Трафальгаром у морській битві (1805), що відображало підвищений інтерес до всього, що пов'язане з морем.

При цьому, якщо проаналізувати чайники цього часу, то вони можуть варіюватися здебільшого за висотою. Так, одні більш сплюснені, інші досить високі за рахунок наявності ніжки або підставки. Вирізняється і декорування на окреслену тематику, а саме використання горизонтальних розписних або рельєфних смужок, які нагадують свій прототип – британський лінійний корабель. Часто у таких конструкціях чайників є комір, який виступає над носиком посудини, що також є доповненням згаданого мотиву.



Рис. 5. Чайник, накривка, підставка. Фаянс, розпис емалевими фарбами, золочення. Джон і Едвард Баделлі



Рис. 6. Чайник, накривка.
Кам'яна маса, рельєф. Веджвуд. 1800-1825 рр.
Шелтон, Нью Холл, 1805 р

Ще однією передумовою нових рішень формотворення чайників англійського виробництва можна вважати досить складну ситуацію Англії в означений період. Так, на межі століть Туманний Альбіон припинив імпортувати товари, зокрема саме фарфору, з Китаю. Натомість у друге десятиліття XIX століття ускладнилися торговельні зв'язки з європейськими портами. У зв'язку з цим одним із першоджерел форм британських чайників для наслідування став срібний посуд Шефільду, а згодом періоду Георга III (Forrest, 2012). Такі вироби мали овальну або геометризovanу конструкцію, вирізнялися рельєфним декоруванням й оригінальним моделюванням ручок, зовсім не схожим на східні.

Важливими окреслені форми стали для подальших пошуків оригінального чайного посуду. Так, майстри Веджвуду (Етрурії) доповнювали видожені вироби рельєфним оздобленням єгипетськими сюжетами (Іл. 6). Загалом, це було притаманне періоду відкриття культури Єгипту для європейців через військову кампанію Наполеона 1798 року.

Натомість, виробники Споуду більше експериментували, насамперед, не з декоруванням, а з різноманіттям вирішення форм. Поступово у добу бідермайєру в Німеччині та Регентства в Англії еліптичні чайники набули прямих кутів, почали відрізнятися геометризovanістю і складністю силуетів. Згодом, такі формотворчі пошуку вплинули не тільки на стилістику окремих чайників, а й цілих сервізів. Дедалі частіше, зокрема з 20-х – 30-х років XIX століття зустрічалися в асортименті, крім Споуду, у Веджвуда, Стоук-он-Трента та окремих тонкокерамічних осередках Великої Британії.

Яскравим унаочненням окресленого є чайник, створений 1824-го року на мануфактурі Споуд, відрізняється він нетиповою восьмикутною формою. Не менш вдалим зразком такого формотворення можна вважати фарфоровий і фаянсовий чайники Веджвуду і Стоук-он-Тренту, обидва виготовлені на початку XIX століття і декоровані у техніці одрукування.



Рис. 7. Чайник, накривка.
Фаянс, кольорове одрукування.
Веджвуд, близько початку XIX ст.

Крім того, останні два вироби поєднує і схоже моделювання носиків і ручок. При цьому перші вирізняються схожим вигином і характером криплення. Ручки ж мають спільну рису у формотворенні. Проте, у чайника Стоук-он-Тренту (Іл. 10) вона більш заокруглена, що надає їй дещо іншого силуету.

Загалом, за досить короткий проміжок часу шести- і восьмикутні форми чайників закріпилися у протодизайні саме британського посуду. Якщо розглянути каталоги тонкокерамічної продукції для чаювання Англії після 1820-х років, то серед інших форм таких предметів домінують вони. Відмінності прослідковуються здебільшого за різними пропорціями і варіантами декорування. Так, Споуду було притаманне широке застосування геометризovanих конструкцій із чіткими межами корпусу, а серед технік оздоблення надавалася перевага кольоровому одрукуванню.

Для чайників Веджвуду характерною була більш заокруглена овальна форма, наявність високої ручки і досить низько розміщеної накривки (Іл. 7). У декоруванні варто виокремити тяжіння до застосування рельєфів. Натомість, окремі виробництва Стаффордширу, зокрема Рокінгем і Джон Рідвей, активно експериментували з пропорціями чайників. Вдалим унаочненням подібних пошуків є виріб Рокінгема 1830 року (Іл. 8), який репрезентує певну комбінацією рис вище означених форм. Загальний силует корпусу в них здебільшого еліптичний, з більш згладженими кутами, прямокутною ручкою і коротким вигнутим носиком, як у Веджвудівських виробах. При цьому накривка у зразках вказаних виробів частіше сильніше виступає над формою.



Рис. 9. Чайник, накривка, блюдце. Фарфор, розпис емалевими фарбами, золочення. Автор Томас Бакстер. Коулпорт. 1810-1830 рр.



Рис. 10. Чайник, накривка. Фаянс, кольорове одрукування. Стоук-он-Трент. Друга половина XIX ст.

Варто зазначити, що видовжені еліптичні форми, зрідка з кутами, S-подібним носиком і «меандровою» ручкою, були притаманні й уельським підприємствам Нантгарву і Свонсу періоду 1813–1822 років. Зумовлено це було частковим наслідуванням стилістики фарфорової продукції великих англійських мануфактур. При цьому вироби означених центрів мали й низку відмінностей у декоруванні. Так, здебільшого валлійські вироби вирізнялися флористичними розписами, які вкривали усю поверхню посудини. Зразком окресленого поєднання форми з оздобленням є чайник виробництва Нантгарву 1830 року, автором якого є знаний майстер ботанічних розписів Томас Пардо (Street-Porter, 1985). Крім цього, вказаний чайник має блюдце зі скошеними під кутом краями, що було характерним здебільшого для срібних прототипів.

Схожа конструкція чайника притаманна і тонкокерамічному виробництву Коулпорту у графстві Шропшир. Так, чайнику згаданої мануфактури (Іл. 9) характерні подібні риси, проте він має більш лаконічні і витончені пропорції відповідно до свого розміру. Означений виріб, як і валлійський, має блюдце, що загалом було маловживаним для інших підприємств фарфору-фаянсу Англії. Вирізняється і декорування чайника Коулпорту, яке репрезентоване розписом емалевими фарбами накривки і корпусу, провідним мотивом якого є міський краєвид.

Новим етапом творчих пошуків чайних форм стала Вікторіанська епоха, коли традиція чаювання була на піку своєї популярності, а фарфоровий посуд – доступний широким верствам населення. Так, в означену добу створювалися різноманітні варіанти чайних сервізів й окремих поштучних форм для заварювання чаю на будь-який смак. При цьому еліптичні, ромбічні форми, наближені до багатогранника, продовжували зустрічатися в асортименті основних мануфактур Британії.

Проте, слід зазначити, що продукція доповнювалася й новими варіантами означеного посуду. Так, одним із найпоширеніших є так званий чай-

ник «Браун Бетті» (Everage, 2006). Вирізнявся він простою округлою формою і частково нагадував свій ранній ісіньський прототип, зокрема застосуванням червоної або коричневої кам'яної маси. Перевагою таких виробів була теплостійкість і доступність на ринку. Хоча, не зважаючи на останнє, цей чайник, завдяки своїй практичності та витонченості зустрічався й у сервізах королівського двору.

Здебільшого означеному різновиду посуду для чаювання притаманна гладка поверхня, чисте забарвлення матеріалу або використання одного штибу глазурі шоколадного кольору. Крім цього, додаткове декорування майже не зустрічалося, що відповідало стриманості англійського мистецтва вказаного періоду.

На протигагу мінімалістичним чайникам «Браун Бетті», такі англійські виробництва, як Веджвуд, Споуд, Давенпорт, Мінтон продовжували продукувати й складні кубічні форми із різноманітним декоруванням. Посуд для чаювання 40-х років XIX століття вирізнявся наслідуванням рис неоготичного стилю в архітектурі, який виявлявся у мотивах ліпних і рельєфних елементів форми. Яскравим зразком цього періоду є чайник з кам'яної маси, який має геометризований корпус з гармонійними по силуету ручкою і носиком та глибокими рельєфними зображеннями постатей святих у нішах арочних отворів по всьому вичеревку (Street-Porter, 1985). Накривка цього предмету виконана з олова, що певним чином підсилює її архітектоніку.

Безумовно, друга половина XIX століття репрезентована найбільшим різноманіттям форм чайників англійського виробництва. Від маленьких тонкокерамічних осередків Стаффордширу і Ліверпулю до знаних мануфактур, штибу Мінтону та Споуду у цей час простежується продукування самобутніх форм. Серед останніх вирізняються антропоморфні та зооморфні мотиви, цілковите або часткове наслідування рис архітектури доби готики, яка знаходилася в Англії на новому піку популярності. Також варто відзначити й тенденцію повернення до ботанічних флореальних мотивів, але не у розписах, а у самих конструкціях предметів чайних сервізів.

Висновок. Загалом, розглядаючи специфіку формотворення чайників англійського виробництва, варто зазначити, що ранні їх версії були створені ще 1668 року Джоном Двайтом. Саме твори останнього можна вважати точкою відліку продукування британського тонкокерамічного посуду для чаювання. З XVIII століття різноманіття чайних посудин було представлено в асортименті таких

виробництв Великобританії, як Боу, Челсі, Лонгтон Холл, Коулпорт, Нантгарв, Вустер і Веджвуд. Натомість на початку наступного століття вирізнялися форми і декорування предметів Споуду, Сток-он-Тренту, Мінтону і невеликих осередків Стаффодширу – Ніла і Парнерів, Джона Рідвея тощо.

При цьому, варіативними були джерела інспірацій формотворення тонкокерамічних чайників Туманного Альбіону, з-поміж яких можна виокремити: 1) наслідування азійських зразків; 2) імітації продукції західних виробництв, зокрема Майсену; 3) взорування на конструкції форм вітчизняного срібла, спочатку Шефлду, згодом металевого посуду періоду Георга III і Регенства; 4) започаткування власної місцевої традиції, яка практично повністю звільнилася від впливу мотивів шинуазрі та частково японістики, континентальної Європи, хоч і в окремих виробках спостерігалися деякі рефлексії ампіру і бідермайєру.

Таким чином, перші чайники англійського походження вирізнялися сферичною формою, невеликим розміром, петлеподібною ручкою і коротким прямим носиком. У декоруванні домінували східні мотиви, а саме розписи у межах

синьо-кобальтової кольорової палітри і ролінні релієфи. Натомість продукція 60-х років XVIII століття репрезентована чайниками овоїдної форми, у котрих вушка і носики набули більш плавних обрисів.

При цьому 1770-ті – 1790-ті роки у мистецтві фарфору-фаянсу Британії виокремлюються циліндричні та барилоподібні форми чайників. Початок наступного століття вирізняється домінуванням овальних й еліптичних конструкцій посуду для чаювання. Останні зумовило утвердження теми моря у всіх видах мистецтва Англії на тлі історичних подій. Крім того, вагоме значення мало й наслідування моделей вітчизняного срібла, що позначилося на виробленні унікальних рис англійської кераміки.

Безумовно, найбільше варіацій формотворення англійських чайників демонструє перша половина XIX століття. З-поміж виробів цього періоду вирізнялися геометризовані та ромбічні конструкції з довершеними пропорціями носиків і ручок. Продовжили традицію творчих трансформацій форм чайного посуду такі тонкокерамічні підприємства, як Веджвуд, Споуд, Мінтон.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Школьна О. В. (2019). Вишуканий межигірський фаянс із колекції Національного музею історії України. Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство. Вип. 41. С. 252–263.
2. Музей Михайла Грушевського. URL: <http://immh.kiev.ua/angliyska-portselyana-vedzhvud-z-kolektsiyi-rodini-grushevskih/?lang=en> (дата звернення: 21.02.2022)
3. Everage Laura. (2006). Teapots through the Ages. A brief history. URL: <https://tts-assets.s3.amazonaws.com/assets/pdf/news/storyId-16.pdf> (дата звернення: 17.01.2022).
4. Head Roland. (2016). English Teapots: A Brief History. Antiques info –January/February 12. URL: <http://www.antiques-info.co.uk/new/pdf/Jan12/5.pdf> (дата звернення: 20.01.2022).
5. Forrest T. (2012). Antyki. Ceramica and srebro. Warszawa: Arkady. 160 p.
6. George III silver teapots. URL: <https://www.ifranks.com/george-iii-silver-teapots> (дата звернення: 08.02.2022)
7. Goss S. (2005). British Teapots and Coffee Pots. London: Bloomsbury. 48 p.
8. Milbauer Inga. Blue Willow Teapot. URL: <https://www.boylstonhistory.org/images/Teapot.pdf> (дата звернення: 12.01.2022)
9. Street-Porter J. (1985). The British teapot. London: Angus S Robertson. 128 p.
10. The potteries museum Stoke-on-Trent. URL: https://www.stokemuseums.org.uk/pmag/collections/getrecord/CFPOT_STKMG_2003_C_124_35 (дата звернення: 12.02.2022)
11. Victoria and Albert Museum. URL: <https://collections.vam.ac.uk/item/O150662/teapot-rockingham-ceramic-factory/> (дата звернення: 21.02.2022)

REFERENCES

1. Shkolna O. V. Vyshukanyi mezhyhirs'kyi faians iz kolektsii Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy [Exquisite mezhyhirya faiance from the collection of the National Museum of History of Ukraine]. KNUKIM. Serii: Art. Vol. 41. p. 252–263. [in Ukrainian]
2. Muzei Mykhaila Hrushevskoho [Mikhail Hrushevsky Museum]. URL: <http://immh.kiev.ua/angliyska-portselyana-vedzhvud-z-kolektsiyi-rodini-grushevskih/?lang=en> (data zvernennia: 21.02.2022) [in Ukrainian]
3. Everage Laura. (2006). Teapots through the Ages. A brief history. URL: <https://tts-assets.s3.amazonaws.com/assets/pdf/news/storyId-16.pdf> (data zvernennia: 17.01.2022).
4. Head Roland. (2016). English Teapots: A Brief History. Antiques info –January/February 12. URL: <http://www.antiques-info.co.uk/new/pdf/Jan12/5.pdf> (data zvernennia: 20.01.2022).
5. Forrest T. (2012). Antyki. Ceramica and srebro. Warszawa: Arkady. 160 p.
6. George III silver teapots. URL: <https://www.ifranks.com/george-iii-silver-teapots> (data zvernennia: 08.02.2022)
7. Goss S. (2005). British Teapots and Coffee Pots. London: Bloomsbury. 48 p.

8. Milbauer Inga. Blue Willow Teapot. URL: <https://www.boylstonhistory.org/images/Teapot.pdf> (data zvernennia: 12.01.2022)
9. Street-Porter J. (1985). The British teapot. London: Angus S Robertson. 128 p.
10. The potteries museum Stoke-on-Trent. URL: https://www.stokemuseums.org.uk/pmag/collections/getrecord/CFPOT_STKMG_2003_C_124_35 (data zvernennia: 12.02.2022)
11. Victoria and Albert Museum. URL: <https://collections.vam.ac.uk/item/O150662/teapot-rockingham-ceramic-factory/> (data zvernennia: 21.02.2022)

УДК 78.083.3.2:78.071.1(470+477).Лісовський
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-17>

Анна ДРОБИШ,
orcid.org/0000-0001-8276-7712
аспірантка кафедри історії української музики та музичної фольклористики
Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського
(Київ, Україна) annesmile518@gmail.com

«САТИРИ» ЛЕОНІДА ЛІСОВСЬКОГО: ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИЙ АСПЕКТ

Розглянуто жанр сатири у творчості російського й українського композитора Леоніда Лісовського. За життя він був добре відомим, його твори виконували в концертах ІРМТ і публікували провідні видавництва країни. Однак згодом ім'я композитора забули, а його творчість була надовго вилучена з культурно-мистецького процесу. Л. Лісовський – автор творів різних жанрів. Одним із визначальних для творчості митця стали сатири, створені в найважливіший період його життя – 1920-ті роки. Камерно-вокальні сатири Л. Лісовського стали в українській музиці першим зверненням до цього жанру. Мета статті – визначити жанрово-стильові особливості сатир Л. Лісовського. Новизна дослідження – до наукового обігу введено «Сатири до слів В. Пронози» Л. Лісовського (1924), їх проаналізовано і виявлено специфіку комічного та розкрито жанрово-стильові особливості. Методи дослідження: культурно-історичний застосовано для висвітлення історії створення «Сатир» Л. Лісовського, літературознавчий – для визначення ключових принципів літературного жанру сатири, музично-аналітичний – щоб проаналізувати твори, структурний і системний – для виявлення їх жанрово-стильових ознак. Висновки. Обрані для друку чотири сатири становлять мініцикл. Стилєтворчими засобами сатир Л. Лісовського є механістичність і примітивізація фортепіанного супроводу; пародійне спрощення музичної мови; використання ритмоформул побутових жанрів (польки і маршу), інтонацій масової пісні, музичної скоромовки, ритмічного остинато й репетиційності; зіставлення класицистичної ладогармонічної мови з пізньоромантичним хроматичним нагромадженням.

Сукупність цих жанрово-стильових компонентів та їх винахідливе застосування – одна із провідних ознак стилю Л. Лісовського і водночас підтвердження його стильових новацій. Тотальна «інтонаційно-семантична диверсія» (О. Соломонова) стала не тільки «стильовим маркером» жанру сатири у творчості митця, а й підсумком його творчих здобутків і відображенням світоглядних позицій.

Ключові слова: сатира, творчість Леоніда Лісовського, жанрово-стильові особливості.

Anna DROBYSH,
orcid.org/0000-0001-8276-7712
Graduate Student at the Department of History of the Ukrainian Music and Musical Ethnology
Tchaikovsky National music academy of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) annesmile518@gmail.com

LEONID LYSOVSKY'S "SATIRES": GENRE AND STYLE ASPECTS

This presentation deals with the satire genre in the works of Russian and Ukrainian composer Leonid Lysovsky. During his lifetime he was well known, his works were performed at concerts by the IRMT and published by the country's leading publishing houses. However, later the name of the composer was forgotten and his works were isolated from the cultural and artistic process. L. Lisovsky is the author of works in various genres. Satires created during the most important period of his life - 1920s - are one of the milestones of the artist's works. Lisovsky's vocal satires were the first reference to this genre in Ukrainian music.

The aim of the article is to identify genre and style features of L. Lisovsky's satires. Novelty of the research – L. Lisovsky's "Satires to the words of V. Pronozi" (1924) was introduced to the scientific community, they were analyzed and the specificity of comic and genre-stylistic peculiarities were revealed. Research methods: the cultural-historical method is used to study the creation history of "Satire" by L. Literary knowledge – to identify the key principles of the literary genre of satire, musical and analytical – to analyse the works, structural and systemic – to identify their genre and style features. Conclusions. The four satires selected for sampling form a mini-cycle. L. Lisovsky's satires are a stylish means of expression. Lisovsky's satires include the mechanistic and instrumentalization of the piano accompaniment, and the parody-like reductions in the musical language; Use of the rhythm-formulas of everyday genres (polka and march), mass-song intonations, musical short melodies, rhythmic ostinato and rehearsal; the balance of the classicist harmonic language with a delicately romantic chromatic strain.

The totality of these genre and style components as well as their sinecure use is one of the main features of Lev Lysovsky's style and at the same time a proof of his stylistic innovations. Total "intonation-semantic diversion" (O. Solomonova) became not only a "stylistic marker" of satire genre in the works of the writer; but also a summary of his creative achievements and reflection of his world viewpoints.

Key words: satire, works of Leonid Lisovsky, genre and style features.

Постановка проблеми. Леонід Лісовський (1866–1934) – російський та український композитор кінця XIX – першої третини XX століття. Про його творчість схвально відгукувалися Олександр Глазунов, Віктор Косенко, Борис Яновський. За життя Л. Лісовський був добре відомим, його твори виконували в концертах ІРМТ і публікували провідні видавництва країни. Однак згодом ім'я композитора незаслужено забули, а його творчість була надовго вилучена з культурно-мистецького процесу. У творчому доробку Л. Лісовського – понад 300 творів: камерно-інструментальні й камерно-вокальні, оркестрові й хорові (чотири кантати й півтора десятка окремих хорів), опери й ескізи до балету. Частина цих творів опубліковано у видавництвах П. Юргенсона й «А. Федоров і К°», проте більшість залишились рукописними, а отже мало відомими і для музикознавців-дослідників, і для виконавців, і для слухачів. Однак без наукового осмислення постаті Л. Лісовського, його багатого творчого доробку, новаторських знахідок картина історії української культури загалом і музики зокрема не буде повною і правдивою. Тому **актуальною** є тематика статті, у якій розглянуто сатири митця.

Камерно-вокальна творчість Л. Лісовського характеризується жанровим розмаїттям: у «стаканчику», як називав він свій творчий доробок, є не тільки типові вокальні жанри на кшталт романсів та пісень, а й такі, які не властиві творчості його попередників і сучасників. Йдеться зокрема про цикл «Загадки. 60 музичних картинок для рояля та голосу» (1915), вокальну сюїту на тексти Лозунгів ВКПБ (1925), а серед жанрів комічного характеру – комічний романс «Кукушка и Петух» на текст байки Івана Крилова (1901), комічну сюїту «У приказных ворот» на слова Олексія Толстого (1892) і 11 сатир на текст опального письменника Василя Еллана-Блакитного (1924).

Згадані твори Л. Лісовського здебільшого досі не опубліковані. Орієнтовно із 40-х років XX століття вони зберігаються в Інституті рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Архів композитора є найважливішим джерелом у дослідженні життєтворчості митця. У його фондах архіву Л. Лісовського – майже півтори тисячі одиниць зберігання, серед яких не тільки музичний доробок, а й літературний¹. Л. Лісовський – не лише учасник і свідок, а й літописець своєї епохи. У його численних щоденниках та епістолярії зібрано над-

¹ Л. Лісовський, крім Петербурзької консерваторії (1897), закінчив ще й філологічний факультет Харківського університету (1890). Літературна спадщина митця досить багата: переклади з німецької та есперанто; критичні статті й рецензії в періодичних виданнях Полтави, («Полтавские губернские ведомости»), Тифліса («Кавказ») і Харкова («Южный край»), «Музика», «Музыка масам», «Возрождение»). Значну частину архіву композитора становлять його методичні й навчальні матеріали з музикознавчих дисциплін, щоденники, епістолярій, інші літературні твори.

звичайно цінні факти, унікальну інформацію, яка дає змогу не тільки скласти творчий портрет композитора, а й простежити розвиток української культури першої третини XX століття. Наприклад, у щоденнику 1900 року митець повідомляє про перебування в Харкові О. Глазунова і виконання там своїх симфонічних творів. Із цих записів дізнаємося й про обізнаність старшого колеги із творчістю Л. Лісовського і схвальне ставлення до неї: «Ефимовичи, мои харьковские друзья (Андрей Яковлевич Ефимович был ряд лет редактором “Харьковских Губернских Ведомостей”) сообщили мне во время одного из моих заездов из Полтавы в Харьков, что у них в Харькове был Александр Константинович Глазунов со своим симфоническим концертом (по приглашению Дирекции И. Р. М. О.) и ему они, Ефимовичи, как редакторы официальной газеты, устроили парадный ужин, за которым Андрей Яковлевич Ефимович, заговорив обо мне с Александром Константиновичем, услышал вдруг от Глазунова, что ему больше нравится моя харьковская (примитивная, корявая) редакция моей декламации “Как хороши, как свежи были розы”, а не московские (П. И. Юргенсона), где я не мало помудрил, украсил пьесу цветами контрапункта и новой фактуры. Мне пришлось только изумляться этому всеведению композитора» (Лісовський, 1900: 15–16).

З листувань Л. Лісовського дізнаємося й про об'єктивні, незалежні від волі митців, труднощі щодо видання їхніх творів. Видавець Олександр Федоров у листі Л. Лісовському від 21.02.1916 р. перепрошує за фінансові й економічні проблеми видавництва і невтішний прогноз щодо друку фортепіанних п'єс композитора, який стався «... по весьма извинительной причине – негде (и даже не на чем печатать) <...> Приходится с издательством ждать лучших времен, тем более, что работа в настоящее время страшно вздорожала, а с бумагой настает настоящий голод» (Федоров, 1916: 1). Про економічні труднощі йдеться і в листі Віктора Косенка до Леоніда Лісовського: «Лично у меня – все плохо. Материальное положение – отчаянное! Настроение – еще хуже! <...> а я так надеялся!» (Косенко, 1928: 1).

Як бачимо, у щоденниках і листуванні Л. Лісовського відображено складні соціокультурні умови 1910–1930-х років, які призвели до «перерваності еволюції» (О. Соколов) в українській музичній культурі і творчості митців, зокрема й Л. Лісовського. Цим, серед іншого, і зумовлено забуття його творчої спадщини.

Мета дослідження – визначити жанрово-стильові особливості сатир Л. Лісовського.

Аналіз досліджень. У музикознавчій літературі радянського періоду ім'я Л. Лісовського згадується побіжно, у працях з історії української музики переважно у загальному переліку митців першої половини

XX ст. Однак його творчі досягнення були відображені й високо оцінені ще у прижиттєвій пресі. У 1927 і 1930 роках музикознавець Яків Полфьоров перший щонайменше представив постать Л. Лісовського в історії української музики, позитивно охарактеризувавши його творчість. Окрім того, він написав і про поезію Валера Пронози та її музичне втілення, відзначивши внесок Л. Лісовського. У сучасному ж музикознавстві постать композитора представлена у працях Алли Литвиненко (2011, 2017, 2018) Майї Ржевської (2005, 2009, 2010, 2016) та Світлани Колтишевої (2008). А. Литвиненко розглянула постать митця в контексті полтавської культури межі XIX–XX ст. Донині ім'я Л. Лісовського фігурує у працях цієї дослідниці, яка особливу увагу приділила його щоденникам полтавського періоду (1899–1909).

М. Ржевська охарактеризувала харківські сторінки біографії Л. Лісовського, висвітлила його життєвий шлях. Йї належать статті про Л. Лісовського в «Українській музичній енциклопедії» (2011) та «Енциклопедії сучасної України» (2016). Камерно-вокальні твори митця стали об'єктом дослідження у працях С. Колтишевої (2008). Вона здійснила огляд різнобічної діяльності композитора і його творчої спадщини, зосередивши свою увагу на камерно-вокальній музиці. Загалом дослідження творчої спадщини Л. Лісовського тільки розпочато, значну частину його творів не проаналізовано і не введено до наукового обігу. До таких належать і сатири на вірші Василя Еллана-Блакитного. Ці твори, безумовно, потребують належного наукового осмислення як перші зразки цього жанру в українській музиці.

Виклад основного матеріалу. Згідно з визначенням в енциклопедичних і довідникових виданнях, сатири – це невеликі за обсягом вокальні твори, які мають викривальний характер, проте викладені в гумористичній формі. В «Українській радянській енциклопедії» зауважено, що сатира – це «особливий спосіб художнього відображення дійсності, який полягає в гостро осудливому осміюванні негативного» (Дзевєрін, 1983: 40).

У сатирах Л. Лісовського відзеркалено багатоплановість і антитези сучасного йому сміхового світу: сміх, сором, сльози крізь гумор, іронію і сатиру. Як зазначає філософ Леонід Карасьов, «завдяки своїй універсальній природі сміх може не тільки приєднатись до найрізноманітніших речей, а й з таким же успіхом відштовхнутись від них; тому так помітні відмінності між сміхом різних культур та епох, і навіть між сміхом людей, які належать одному часу та одній епосі»² (Карасев, 1996: 85). Відповідно, Л. Лісовський, відобразивши політичні, економічні й соціокультурні проблеми свого часу, які вщент зруйнували його життя, утілює у жанрах сміхової культури і різні теми й емоції: біль, приниження, жадобу помсти, презирство, безсилу іронію, врешті решт.

² Тут і далі іншомовні джерела цитовано в перекладі авторки статті.

Численні вокальні твори О. Даргомижського та М. Мусоргського, «Золотий півник» М. Римського-Корсакова, сміхові шедеври І. Стравінського, а згодом гостросатиричні твори Д. Шостаковича³, С. Прокоф'єва, Р. Щедрина й А. Шнітке ілюструють необхідність самовираження митців щодо соціополітичних проблем. Кожен із цих композиторів так чи так постраждав від дій влади, а за словами Манашира Якубова, «сатира народжується як гостра захисна реакція на біль» (Якубов, 1993).

Сатира як літературний жанр стала для письменників формою зв'язку мистецтва з життям. Саме тому у творчості українських письменників початку XX століття рясніють байки і сатиричні жанри. Тетяна Марчак зауважує: «...доба “грожанських воєн” (М. Хвильовий) активізувала творчість письменників з високим рівнем національної свідомості, інтенсивністю національної самоідентифікації, потребою особистісної реалізації. Як слушно зазначив Ю. Ковалів, “ідеться про відродження, перманентні хвилі якого є чи не єдиною базовою платформою національного життя, коли з кожної чергової катастрофи поставала нова генерація, пасіонарна творча меншість, представлена переважно письменниками, заклала свої підвалини, аби – вкотре! – фатальні, переважно зовнішні сили поруйнували незавершену будову, уламки якої в майбутньому правили б за матеріал наступному поколінню, хоча будівля, враховуючи проект попередньої, уже відрізнялася від неї, оскільки відновлювалися не старі форми, а творчі сили, означені панівним для кожної доби типом світосприймання» (Ковалів, 2012: 101). Прикметно, що саме в цій специфічній атмосфері втрач і здобутків, оновлення, змін і контрверсійних пошуків розпочинає свою творчість нова генерація письменників – Василь Чумак, Гнат Михайличенко, Андрій Заливчий, Василь Еллан-Блакитний. В українській літературі початку XX століття поезія і проза “перших хоробрих” почала відлік нового етапу українського модернізму» (Марчак, 2016: 24).

Літературною основою «Сатир» Л. Лісовського є вірші Василя Еллана-Блакитного⁴, написані у 1922–1924-х роках: «Це ти?», «Атеїст», «Тиша в Гамбургі», «Пісенька з прозаїчним кінцем», «Страшна помста», «Махно на волі», «Високі особи» та інші.

³ Нагадаємо, що оперу «Ніс» Д. Шостакович писав у 1927–1928 роках.

⁴ Василь Еллан-Блакитний (справжнє ім'я – Василь Михайлович Елланський, 1894–1925) – український письменник першої третини XX століття, засновник та редактор найдавніших українських журналів (іноземної літератури «Всесвіт» і сатирично-гумористичного ілюстрованого часопису «Червоний перець»), громадський та політичний діяч. Праці публікував під псевдонімами Валер Проноза, Панас Рудик, Василь Еллан, Василь Гартований та ін. Посмертно засуджений «до найвищої міри покарання» і реабілітований 1956 року. Як вважають літературознавці, письменник одним із перших надав жанру байки сатиричних ознак, позбавивши її епічності. Серед найвагоміших тем творчості В. Пронози – боротьба з панівною ідеологією і висміювання вад суспільного життя: безгосподарності, бездіяльності, бюрократизму. Іменем В. Блакитного було названо Будинок літераторів, про який неодноразово згадує у щоденниках та епістолярії Л. Лісовський. Так, саме туди В. Косенко запрошує композитора для перегляду своєї опери «Кармелюк» і просить акомпанувати вокальні партії [Косенко, 1929: 1].

Ці сатири стали мистецькою рефлексією для композитора, у них відбився його психоемоційний стан періоду 1920-х років. До поетичних текстів Василя Еллана-Блакитного звертався Юлій Мейтус (ритмодекламація «Удары коммунара»), а Пилип Козицький навіть закарбував ім'я письменника «BASIL ELLA[N]» в одній із тем хорového циклу «Волошки». Як відомо, до засобів пародіювання⁵ і сатири свого часу вдався М. Лисенко – в операх «Енеїда», «Андрасіада» і дитячих комічних операх. Проте власне до сатири як музичного, камерно-вокального жанру Л. Лісовський звернувся першим серед українських композиторів. Згодом жанром музичної сатири в камерно-вокальній музиці зацікавився Д. Шостакович, створивши «Басні» на слова І. Крилова (1921–1922) й «Антиформалістичний райок» (1948), «Сатири» на слова Саша Чорного (1960) та ін.

В архіві Інституту рукопису НБУВ збереглася рецензія Пилипа Козицького⁶ на сатири Л. Лісовського: «Музично грамотна, мелодично примітивна, легка. Має значити в плані сатири на побут непу (родинність при заміщенні посад). Була б “злободенною” під час тодішнього Московського часу», – писав 2 листопада 1924 р Комісар Наркомату щодо «Пісеньки з прозаїчним кінцем» (Козицький, 1924: 1). На жаль, «неактуальність» тематики була основним критерієм рецензії того часу, чим гальмувала процес друку та виконання творів.

«11 сатир “Прознози” (Вас. Блакитного)»⁷ – так зафіксовано твори у каталозі композитора (Лісовський, 1927–1928), які було написано 1924 року у стислий термін, проте авторських вказівок щодо їх циклічності не виявлено⁸. Однак з одинадцяти сатир лише чотири – «Це ти?», «Атеїст», «Тиша в Гамбурзі» та «Пісенька з прозаїчним кінцем» – обирає Л. Лісовський для публікації. Вони були видані окремою збіркою Державним видавництвом України 1928 року під назвою «Сатири до слів В. Прознози». Ймовірно, Л. Лісовський просив редакцію саме так назвати збірку, адже розумів цей жанр передусім як музичний, а слова вважав додатком до сатири музичної.

⁵ Детальніше див. статтю: І. Горбунової «Засоби пародіювання в сатиричній опері Миколи Лисенка “Енеїда”» [Горбунова, 2020].

⁶ Козицький Пилип Омелянович (1893–1960) – український композитор, музикознавець, педагог та громадський діяч, один з організаторів Музичного товариства імені М. Д. Леонтовича. У 1920-х роках П. О. Козицький був Головою Вищого музичного комітету Народного комісаріату УРСР та інспектував усе, що стосувалося музичного мистецтва.

⁷ Назви усіх одинадцяти сатир Л. Лісовського на слова В. Еллана-Блакитного (за автографом каталогу творів композитора): «Пан-отець з Кочетків», «Високі особи», «Пісенька з прозаїчним кінцем», «Страшна помста», «Страйк гіцелів», «Атеїст», «Кооператів “Б”», «Махно на волі», «Це ти», «Тиша в Гамбурзі», «Попівська війна» [Лісовський, 1927–1928].

⁸ До 1924 р. у своєму каталозі Л. Лісовський зазвичай зазначав навіть місяць і день написання творів. Проте саме з 1924 і до 1927 р. включно точних дат немає, а вказано лише рік створення.

Ці чотири сатири можна вважати своєрідним мініциклом: вони об'єднані спільною для поетичних текстів образністю соціального змісту, а в музичному втіленні – маршовим характером: створені в різних розмірах ($\frac{4}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{6}{8}$), сатири мають однакову чітку пружну пульсацію, підкреслену коротким пунктиром, рухливим басом, часто в октавному подвоєнні, простою, іноді й примітивною мелодикою. Проте кожен із творів має свій формотворчий ритмічний рисунок, якому підпорядковано всі елементи музичної тканини. Так, у сатирі «Атеїст» комбінація короткого пунктиру, восьмих і двох четвертних, на останній з яких постійно додається «глузливий» форшлаг, сприяє пародійному й сатиричному осміюванню пафосу й урочистості щодо участі президента в дебатах на релігійну тематику (приклад 1).

Приклад 1

Сатира «Атеїст»

Сатиричний настрій протягом усього твору підтримується інтонаціями-підтакуваннями повторюваних монотонних фраз у басовій партії.

Чіткий тридольний крок у сатирі «Тиша в Гамбурзі» із синкопованим остинатним ритмом у верхньому фактурному шарі супроводу набуває карбованої гостроти завдяки октавним низхідним і висхідним інтонаціям: залізним ритмом короткого пунктиру і двох четвертних у басу змальовано повстання в Гамбурзі в жовтні 1923 р., яке відбулося за місяць до появи сатири Валера Прознози. «Історія колись напише на вкритих кров'ю сторінках, як в Гамбурзі повстал тиша при юдах при меншовиках», – ідеться в поетичному тексті. Л. Лісовський зобразив жорстокість влади імперативною, ритмічно непохитною висхідною хроматизованою октавною ходою (приклад 2).

Приклад 2

Сатира «Тиша в Гамбурзі»

Механістичність супроводу спостерігається і в сатирі «**Це ти**». Маршова пружність, метрична чіткість рухливого октавного басу та синкопованість верхнього фактурного шару в партії фортепіано апелюють до прелюдії *соль мінор* С. Рахманінова. Проте в сатирі Л. Лісовського, написаній у тональності *мі-бемоль мажор*, немає світлого відтінку, адже музикою відтворено такі слова: «Каска. Чобіт. Остроги. У руках нагай. Президент біля ноги (хай цілує, хай...)». Засобами жанрової моделі маршу у фортепіанній партії створено пародійний ефект, який «досягається переважно завдяки неузгодженості музичного й вербального планів» (Денисов, 2014: 59), суперечності змісту поетичної основи та її музичного втілення: у поєднанні із викривальним текстом марш звучить як глузування, пародія на єднання й масове свято.

Замість драматизації музичного тексту, Л. Лісовський примітивізує його, удаючись до архітектонічної епічності, динамічної монотонності, фактурної однотипності й мелодичної спрощеності. Музичне пародіювання, як «комплекс засобів, прийомів, спрямованих на створення комічної образності» {Горбунова, 2018: 77}, композитор застосував, щоб підкреслити несумісність соціополітичних реалій та урочистого маршового настрою персонажів, які крокують у «світле майбуття».

«**Пісеньку з прозаїчним кінцем**» за жанровими параметрами можна вважати кульмінаційним сатиричним твором у цьому мініциклі. Л. Лісовський музичними засобами, відтворюючи зміст сатири Валера Пронози, змалював удавану «працьовитість» «директора правління» одеського тресту (чи полтавського, самарського та загалом будь-якого) і його підлеглих. «Пісенька...» має куплетну будову, її драматургія ґрунтується на зіставленні двох образних сфер. У заспіві мажорним ладом (*сі-бемоль мажор*), помірним темпом, енергійним маршовим вступом, підкреслено класичною гармонією, ямбічною імперативністю мелодики, скандованим силабічним виголошенням тексту відтворено образ рішучого директора правління. У приспіві ж зображено його підлеглих – «завів», яких у нього «штук з десять». Сама тема – двоелементна: опис посади втілено мелодією терцієвого діапазону, а ім'я «зáva» – репетиційними інтонаціями. Структура приспіву цілком відповідає формі й змісту вірша: чотиритактна тема проводиться десять разів (згідно з кількістю «завів») – різні її інтонаційні варіанти звучать у різних тональностях (другого ступеня спорідненості, тональний план: *сі-бемоль мажор* – *ля-мажор* – *сі-мінор* – *до мінор* – *соль-бемоль мажор* – *сі-бемоль мажор*) і на різній висоті. Однак остигати ритмом композитор підкреслює незмінну й однакову сутність персонажів – усіх «завів». Монотонна тема з елементами репетиційності (яка немовби «топчється на місці») та її чітко витриманий імітаційний роз-

виток (як демонстрація бурхливої, однак невпорядкованої, неорганізованої та безрезультатної діяльності «завів»), дисонансна гармонічна підтримка з елементами політональності й поліакордики (як утілення неузгодженості й хаотичності цієї діяльності) – такими засобами передано абсурдність ситуації, описаної в літературному тексті. Композитор удається й до хроматизації інтонацій, чим, поряд з імітаційним проведенням теми в партії фортепіано, дотепно змалює підлабузництво підлеглих директора тресту.

Як бачимо, для відтворення повторюваних ситуацій (переліку «завів» директора), висміювання безглуздої метушні Л. Лісовський застосував типові для комічної музики прийоми – музичну скоромовку й ритмічне остигати з елементами репетиційності (приклад 3). Такі засоби для створення сатиричного образу в комічних творах композитор використав лише двічі: у проаналізованій «Пісеньці...» і сатирі «Страшна помста».

«Пісенька з прозаїчним кінцем» має три куплети, які за змістом різняться лише географією подій (у другому куплеті дія відбувається в Полтаві), персонажі – ті ж самі. Завершується твір оригінально: замість приспіву звучить кода-епілог – скоромовка висотно-невизначеними нотами (з висновком «і так далі – аж до Архангельська й Білого моря»), яка звучить на тлі секвенційного викладу елементів теми. Залишаючи незмінним музичне оформлення усіх трьох куплетів, Л. Лісовський прозоро натякнув на поширеність осміяної в сатирі абсурдної ситуації.

Приклад 3

Сатира «Пісенька з прозаїчним кінцем». Приспів

Висновки.

Озвучивши «уїдливі сатири Пронози» [Полфьоров, 1930: 188], Л. Лісовський відтворив типові для його часу вади суспільного життя, висловив своє ставлення до них. Обрані для друку чотири сатири можна вважати мініциклом. Єдності цьому циклу надають:

– спільний для них гостросоціальний зміст поезій Валери Пронози;

– жанр маршу як мелодико-інтонаційна основа тематизму у вокальній партії та ритмічна й фактурна організація у партії фортепіано;

– класична гармонія, яка в поєднанні з вербальним текстом стає яскравим засобом пародіювання («Пісенька з прозаїчним кінцем»).

Як і в інших творах комічного змісту (вокальній сюїті «У приказных ворот», комічному романсі «Кукушка и Петух», байці «Баба» та ін.) митець вдається до таких засобів:

– механістичність фортепіанної партії для висміювання псевдоурочистості та псевдодуховності масової ходи;

– примітивізація фортепіанного супроводу для створення пародійного ефекту оманливого рівноправ'я і «світлого майбуття»:

– ритмоформули побутових жанрів – польки («Тиша в Гамбурзі»), маршу («Атеїст»), поєднання ознак маршу і польки («Це ти»);

– стрибкоподібні інтонації, фанфарні мотиви, октавні вигуки у вокальній партії («Атеїст») для створення комічного ефекту;

– інтонації радянської масової пісні для пародіювання недоречного й фальшивого пафосу дій та промов;

– музична скоромовка у поєднанні з ритмічним остинато й елементами репетиційності – щоб підкреслити комізм ситуації, описаної в поетичному тексті сатири;

– зіставлення класицистичної ладогармонічної мови з пізньоромантичним хроматичним нагромадженням для відображення комічних сюжетних обставин).

Сукупність цих жанрово-стильових компонентів та їх винахідливе застосування – одна із провідних ознак стилю Л. Лісовського і водночас підтвердження його стильових новацій. Тотальна «інтонаційно-семантична диверсія» (О. Соломонова) стала не тільки «стильовим маркером» жанру сатири у творчості Л. Лісовського, а й підсумком його творчих здобутків і відображенням світоглядних позицій.

Тексти сатир Валери Пронози (Василя Еллана-Блакитного)

1. «Атеїст»

– Як пояснить наш президент

(Пристав хтось в соймі до нового)

– Що є в паперах документ,

– Про те, що він не вірить в бога?..»

– Загуб, як вулій, парламент:

– «Що? Президент не вірить в бога?»

– Але не звонпив президент:

– «Брехня! Я – вірю. Вам... в якого?..

XII – 1922 р.

2. «Тиша в Гамбурзі»

Соціал-демократичний уряд Гамбурга постановив видати кожному поліцаєві по 20 мільярдів марок за придушення робітничого повстання. *З газет.*

По двадцять мільярдів марок

Одержав кожний поліцай.

Пролетарів і пролетарок

Кормили куля і нагай...

Історія колись напише

На вкритих кров'ю сторінках.

Як в Гамбурзі повсталала «тиша»

При юдах – при меншовиках.

І як нагай і чорна зрада

Будили робітничий гнів,

Щоб на численних барикадах

Лунали голоси суддів.

XI – 1923 р.

3. «Це ти»

Каска. Чобіт. Остроги.

У руках – нагай.

Президент біля ноги

(Хай цілує, хай...).

Це ти, Німеччино, країно інтелекта,

Цивілізації, культури...

На тобі чобіт генерала Зекта,

Як вивіска на казематнім мурі.

XI – 1923 р.

4. «Пісенька з прозаїчним кінцем»

Бувальщина

Здається, не де, як в Одесі,

У тресті – директор правління

Зібрав собі «завів» штук з десять,

Рахуй, коли маєш терпіння:

Зав. відділом збуту валюти, –

«Товариш» Іван Загрібайло;

Зав. відділом біржі і круток –

Іван Спиридонович Хайло;

Зав. відділом командировок –

Таїса-Іванна Рясицька;

Зав. відділом перешнуровок –

Сусанна-Галина Красицька;

Зав. відділом скромних бенкетів –

Ізраїль Тарквініус Кранц;

Зав. відділом тайних пакетів –

Амоній Захарів Галанець;

Зав. відділом всяких закупок –

Мамаша, пухка і товстюча;

Зав. відділом пудри і губок –

Прекрасна, небесная Лючія;

Підвідділ авто й екіпажів –
Папаша, важкий, мов колода,
Й зав. відділом «завжди на стражі» –
Молодший братуха Володя...
Працював на всіх парах
Трест.
А потім – трах.
На тресті – хрест!
Півроку. Й уже не в Одесі
– В Полтаві директор правління.
Працюють з ним «завів» штук з десять,
Рахуй, коли маєш терпіння:
Зав. відділом збуту валюти, –
«Товариш» Іван Загрібайло;
Зав. відділом біржі і круток –
Іван Спиридонович Хайло;
Зав. відділом командировок –
Таїса-Іванна Рясицька;
Зав. відділом перешнуровок –
Сусанна-Галина Красицька;
Зав. відділом скромних бенкетів –

Ізраїль Тарквініус Кранц;
Зав. відділом тайних пакетів –
Амоній Захарів Галанець;
Зав. відділом всяких закупок –
Мамаша, пухка і товстюча;
Зав. відділом пудри і губок –
Прекрасна, небесная Лючія;
Підвідділ авто й екіпажів –
Папаша, важкий, мов колода,
Й зав. відділом «завжди на стражі» –
Молодший братуха Володя...
Працював на всіх парах
Трест.
А потім – трах.
На тресті – хрест!
Півроку. Й уже не в Полтаві
– В Самарі директор правління.
Працюють з ним десять «завів»
– Рахуй, коли маєш терпіння...
(І так далі – аж до Архангельська й Білого моря).
III – 1924 р.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарь Н. А., Линтварева А. Ю. Комическое в музыке. Дб́ца/Докса: Збірник наукових праць з філософії та філології. Вип. 1 : Людина у світі сміху. Одеса, 2002. С. 113–119.
2. Горбунова І. В. Засоби пародіювання в сатиричній опері Миколи Лисенка «Енеїда». *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського* : наук. журн. Київ, 2–3 (47–48). С. 7–20.
3. Горбунова І. В. Пародія. *Українська музична енциклопедія*. Т. 5 : Павана – Polikapn / гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2018. С. 76–83.
4. Денисов А. В. В «кривом зеркале» музыкальной пародии. *PHILHARMONICA. International Music Journal*. 2014. № 1. С. 52–63.
5. Дзевєрін І. О. Сатира. *Українська радянська енциклопедія* : у 12 т. Вид. 2-ге. Т. 10. Київ : УРЕ, 1983. С. 40.
6. Карасєв Л. В. Философия смеха / Рос. гуманит. ун-т. Москва, 1996. 224 с.
7. Ковалів Ю. І. Жанрово-стильові модифікації в українській літературі : монографія. Київ : Київський університет, 2012. 191 с.
8. Колтишева С. О. Забуті сторінки історії. Постать Л. Лісовського у контексті музичної культури. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Вип. 74 : *Естетика і практика мистецької освіти* : зб. ст. Київ, 2008. С. 236–245.
9. Литвиненко А. И. Этапами творческой биографии Леонида Лисовского (Петербург – Тифлис – Харьков). *Virtus. Scientific Journal / Editor-in-Chief M. A. Zhurba*. 2018. Issue 27, pp. 38–41.
10. Литвиненко А. И. Леонид Лисовский – лабиринтами профессиональной судьбы (полтавский период жизни и творчества композитора). *Virtus. Scientific Journal / Editor-in-Chief M. A. Zhurba*. 2017. Issue 17. Pp. 26–29.
11. Литвиненко А. И. *Полтавщина: музична культура (XIX – початок XX століття)* : навч. посібник. Київ : Автограф. 2011. 184 с.
12. Марчак Т. А. *Концептосфера творчого світу «перших хоробрих» (Василь Чумак, Василь Еллан-Блакитний, Гнат Михайличенко, Андрій Заливчий)* : дис. ... канд. філол. Наук / Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2016. 186 с.
13. Музикант. Рецензія другого симфонічного зібрання Полтавського відділення ІРМО від 25.10.1901 р. *Полтавские губернские ведомости*. Полтава. № 233. С. 15–16.
14. Полфьоров Я. Я. Еллан і музика. *Червоний шлях*, 1930. Вип. 11–12. С. 187–194.
15. Ржевська М. Ю. Леонід Лісовський: сторінки біографії композитора. *Музична україністика. Сучасний вимір*. Київ, 2010. Вип. 5. С. 226–232.
16. Ржевська М. Ю. Леонід Лісовський: харківські сторінки біографії. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Харків, 2009. Вип. 24. С. 41–49.
17. Ржевська М. Ю. Лісовський Леонід Леонідович. *Енциклопедія сучасної України* : електронна версія [онлайн]. Київ: 2016. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=55708 (дата перегляду: 09.05.2022)
18. Ржевська М. Ю. *На зламі часів. Музика Наддніпрянської України першої третини XX століття у соціокультурному контексті епохи*. Київ : Автограф, 2005. 352 с.
19. Соломонова О. Б. Самая «советская» советская музыка (преодоление соцреалистического канона в кантатах С. Прокофьева «Славься, наш могучий край» и «Здравница»). *Музыка в системе культуры : Научный вестник Уральской консерватории*, 2020. Вып. 21. С. 71–79.

20. Харитоновна В. Ф. Оперна творчість М. В. Лисенка на харківській сцені. *Культура України : зб. наук. пр.* Вип. 38. Харків : ХДАК, 2012. С. 235–245.
21. Якубов М. А. Очищающий смех. *Наше наследие*. 1993. № 28. С. 97–100. URL: http://lingvarium.org/maisak/data/yakubov_rayok.htm
- Архівні матеріали
1. Козицький П. О. Замітки про музичні твори Лісовського Леоніда Леонідовича (1924). *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 40152. 2 арк.
2. Косенко В. С. Лист Лісовському Л. Л. від 23.01.1929 р. *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 40328. 1 арк.
3. Лисовский Л. Л. *Десять лет в Полтаве (1899–1909). Из дневников и воспоминаний* : в 10 вып. Вып. 4, 1902. *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 39626. 74 арк.
4. Лисовский Л. Л. Заявление в пенсионный отдел наркомсобеза (1934). *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 39885. 1 арк.
5. Лисовский Л. Л. *Интимный дневник (1933)*. *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 39664. 51 арк.
6. Лисовский Л. Л. *История моего сочинительства (1896)*. *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 39637. 45 арк.
7. Лисовский Л. Л. *Каталог сочинений Л. Лисовского. 1928 г.* *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 39706. 12 арк.
8. Лисовский Л. Л. *Список произведений Л. Лисовского (1927–1928)*. *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 39721. 3 арк.
9. Лисовский Л. Л. *Письмо Н. Л. Лисовской (1933)*. *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 40216. 4 арк.
10. Лисовский Л. Л. *Список произведений Л. Лисовского (1927)*. *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 39721. 3 арк.
11. Фёдоров А. Ф. *Письмо Л. Л. Лисовскому от 20.07.1916 г.* *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 40516. 2 арк.
12. Юргенсон П. И. *Письмо Л. Л. Лисовскому от 03.09.1913 г.* *НБУВ. Інститут рукопису*. Ф. І. Од. зб. 40536. 1 арк.

REFERENCES

1. Bondar' N. A, Lintvareva A. Yu. *Komicheskoe v muzyke. Δόξα/Doksa* [The Comic in Music. Δόξα / Doxa]. *Collection of Scientific Works in Philosophy and Philology. Issue 1: People in the World of Laughter*. Odessa, 2002. pp. 113–119 [in Russian].
2. Horbunova I. V. *Zasoby parodiiuvannia v satyrychnii operi Mykoly Lysenka «Eneida»* [Parodying devices in the satirical opera “Eneida” by Mykola Lysenko]. *Chasopis of the National Musical Academy of Ukraine: scientific journal* Kyiv. Issue 2–3 (47–48), pp. 7–20. [In Ukrainian].
3. Horbunova I. V. *Parodiia*. [Parody]. *Ukrainian Music Encyclopedia*. Vol. 5: [Pavana-Rolikarp] / Editor-in-chief G. Skrypyuk. Kyiv: *Rilski Institute of Philology of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 2018. pp. 76–83 [in Ukrainian].
4. Denisov A. V. V «krivom zerkale» muzykal'noj parodii [In the “crooked mirror” of musical parody]. *PHILHARMONICA. International Music Journal*. 2014. № 1, pp. 52–63 [in Russian].
5. Dzeverin I. O. *Satyra* [Satire]. *Ukrainian Soviet Encyclopedia in 12 vol*. Second edition. Vol. 10. *The Main Editorial Board of the Ukrainian Radyanskoy Encyclopedia*. Kiev, 1983. P. 40 [in Ukrainian].
6. Karasev L. V. *Filosofija smeha* [Philosophy of Laughter]. Moscow: Russian Humanitarian University, 1996. 224 p. [in Russian].
7. Kovaliv Yu. I. *Zhanrovo-stylovi modyfikatsii v ukrainskii literaturi* [Genre-stylistic modifications in Ukrainian literature]: monograph. Kyiv University. Kyiv, 2012. 191 p. [in Ukrainian].
8. Koltysheva S. O. *Zabuti storinky istorii. Postat L. Lisovskoho u konteksti muzychnoi kultury* [Forgotten pages of history. The figure of L. Lisovsky in the context of musical culture]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho* [Scientific herald of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine]. Issue 74: *Estetyka i praktyka mystetskoj osvity* [Aesthetics and Practice of Art Education]: Collected Articles. Kyiv, 2008, pp. 236–245 [in Ukrainian].
9. Litvinenko A. I. *Leonid Lisovskij – labirintami professional'noj sud'by (poltavskij period zhizni i tvorchestva kompozitora)* [Leonid – the labyrinths of professional destiny (Poltava period of life and work of the composer)]. *Virtus. Scientific Journal*. Editor-in-Chief M. A. Zhurba. 2017. Issue 17, pp. 26–29 [in Russian].
10. Litvinenko A. I. *Jetapami tvorcheskoj biografii Leonida Lisovskogo (Peterburg – Tiflis – Har'kov)* [Stages in the creative biography of Leonid Lisovsky (Saint Petersburg – Tiflis – Kharkov)]. *Virtus. Scientific Journal*. Editor-in-Chief M. A. Zhurba. 2018. Issue 27, pp. 38–21 [in Russian].
11. Lytvynenko A. I. *Poltavshchyna: muzychna kultura (XX – pochatok XX stolittia)* [Poltava region: musical culture (XIX – beginning of XX century)]: textbook. Kiev: Autograph. [In Ukrainian]. 2011. 184 p. [in Ukrainian].
12. Marchak T. A. *Kontseptosfera tvorchoho svitu «pershykh khorobrykh» (Vasyl Chumak, Vasyl Ellan-Blakytnyi, Hnat Mykhailychenko, Andrii Zalyvchyi)* [The Conceptosphere of the Creative World of the “First Chorobrians” (Vasil Chumak, Vasil Yellan-Blakytny, Gnat Mykhailichenko, Andriy Zalivchy)]. (Ph.D. in Philology). Borys Grinchenko Kyiv University. Kiev, 2016. 186 p. [In Ukrainian].
13. *Muzykant. Retsenziia druhooho symfonichnoho zibrannia Poltavskoho viddilennia IRMO vid 25.10.1901 r.* [Review of the Second Symphony Gathering of the Poltava branch of the Imperial Russian Musical Society dated 25.10.1901]. *Poltava Gubernskie Vedomosti*. Poltava. No. 233, pp. 15–16. [in Ukrainian].
14. Polforov Ya. Ya. *Ellan i muzyka*. [Yellan and music]. *The red way*, 1930. Issue 11–12, pp. 187–194. [In Ukrainian].
15. Rzhavska M. Yu. *Leonid Lisovskiy: storinky biohrafii kompozytora* [Leonid Lisovsky: pages of the composer's biography]. *Muzychna ukrainistyka. Suchasnyi vymir* [Musical Ukrainian Studies. Modern view]. Kiev, 2010. Issue 5, pp. 226–232. [in Ukrainian].

16. Rzhevskaja M. Yu. Leonid Lisovskij: kharkivski storinky biohrafii [Leonid Lisovsky: Kharkiv pages of biography]. *Problemy vzajemodii mystetstva, pedahohiky ta teorii i praktyky osvity* [Problems of interaction between art, pedagogy, and educational theory and practice]. Kharkiv State Kotlyarevsky University of Arts. Kharkiv, 2009. Issue 24, pp. 41–49 [in Ukrainian].
17. Rzhevskaja M. Yu. Lisovskij Leonid Leonidovych [Lisovsky Leonid Leonidovich]. Encyclopedia of modern Ukraine: electronic version [online]. Kyiv: 2016. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=55708 (review date: 09.05.2022) [in Ukrainian].
18. Rzhevskaja M. Yu. Na zlami chasiv. Muzyka Naddnyprianskoi Ukrainy pershoi tretyny XX stolittia u sotsiokulturnomu konteksti epokhy [At the turn of the century. Music of Dnieper Ukraine in the first third of the twentieth century in the socio-cultural context of the era]. Kyiv: Autograph, 2005. 352 p. [in Ukrainian].
19. Solomonova O. B. Samaja «sovetskaja» sovetskaja muzyka (preodolenie sorealisticheskogo kanona v kantatah S. Prokofjeva «Slav'sja, nash moguchij kraj» i «Zdravica»). [The Most “Soviet” Soviet Music (Overcoming the Socialist-Realist Canon in Prokofiev's Cantatas “Glory, Our Mighty Land” and “Zdravitsa”).] *Music in the System of Culture: Scientific Bulletin of the Ural Conservatory*, 2020. Issue 21, pp. 71–79 [in Russian].
20. Kharytonova V. F. Opera tvorchist M. V. Lysenka na kharkivskii stseni. [The opera works of M. V. Lysenko on the Kharkiv stage]. *Culture of Ukraine: collection of scientific works*. Issue. 38. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Culture, 2012, pp. 235–245 [in Ukrainian].
21. Jakubov M. A. Ochishhajushhij smeh [Purifying Laughter]. *Our Heritage*, 1993. No. 28, pp. 97–100. URL: http://lingvarium.org/maisak/data/yakubov_rayok.htm [in Russian].

Оксана ЗАХАРОВА,

orcid.org/0000-0002-2143-7020

доктор історичних наук, професор

Національна академія керівних кадрів культури та мистецтва

(Київ, Україна) irinamak67@ukr.net

АТРИБУЦІЯ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ РАДЯНСЬКОГО ДИПЛОМАТИЧНОГО ПОДАРУНКОВОГО ФОНДУ

У даній роботі автор продовжує дослідження проблеми дипломатичного дару як комунікативного чинника в системі міжнародних відносин. Мета дослідження – довести, що в радянський період в якості дипломатичних дарів використовувалися твори мистецтва, що представляють високу художню цінність, кожна з яких була національним надбанням держави.

У результаті дослідження процесу формування радянського дипломатичного подарункового фонду було виявлено, що вибір творів мистецтва того чи іншого художнього стилю залежить, в тому числі, від соціально-політичних процесів, що відбувалися в державі в даний період.

У 50-ті роки вельми символічно, що в самій назві картин міститься загальний настрій часу – так званої хрущовської «відлиги»: «Бузок» П. П. Кончаловського і «Бузок» А. М. Герасимова; «Іній, останні промені» І. Е. Грабаря; «До весни» і «На вечірній зорі» А. В. Борисова.

Протягом усього радянського періоду в якості дипломатичних дарів постійно використовувалися предмети декоративно-прикладного мистецтва, які, в більшості випадків, представлені роботами майстрів Палеха і Федоскіно.

На відміну від творів живопису, які в рідкісних випадках використовувалися іноземними гостями в якості дипломатичних дарів радянським лідерам, твори декоративно-прикладного мистецтва – один з найпоширеніших подарунків.

Серед подарунків радянським державним і партійним діячам і членам їх сімей від імені офіційних осіб під час їх візитів в СРСР: ювелірні прикраси, вироби з благородних металів і порцеляни, предмети оздоблення інтер'єру.

Слід зазначити, що зарубіжні гості не використовували в якості дипломатичних дарів шедеври світового живопису, що зберігаються в музейних зібраннях.

На відміну від Радянського Союзу, де для вилучення з музеїв творів мистецтва було достатньо рішення однієї або декількох осіб, у Франції в 1944 році знадобилося видання спеціального декрету французького уряду, щоб Де Голль зміг передати Сталіну гравюру Демаре, що знаходилася у Версальському палаці.

В даний час нам вдалося виявити єдине офіційне підтвердження використання живописного полотна, що знаходилося в музейному зібранні в якості дипломатичного дару. Йдеться про картину А. І. Лактіонова «Дівчина за вишиванням» (пастель, 50-ті роки ХХ ст.) – Третьяковська галерея (Москва).

Всі інші полотна числяться в зібраннях державних або приватних музеїв, або відомості про їх знаходження відсутні в офіційних джерелах (додаток II). Для вирішення даної проблеми необхідно, на наш погляд, використовувати кошти не тільки класичної, а й публічної дипломатії, одна зі складових якої – культурна дипломатія, яка має на увазі спільну наукову діяльність музейних співробітників.

Аналіз опублікованих джерел та архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що твори мистецтва виступали в якості дипломатичних дарів в державах з різним суспільно-політичним ладом історії культури. Одна з причин такого явища полягає в тому, що живопис, графіка, скульптура, предмети декоративно-ужиткового мистецтва мають яскраво виражені комунікативні функції, і є своєрідними політичними символами, які або артикульовані владою, або вимагають спеціальних пояснень.

Ключові слова: живопис, декоративно-прикладне мистецтво, політика, дипломатія, музейні цінності.

Oksana ZAKHAROVA,

orcid.org/0000-0002-2143-7020

Doctor of Historical Sciences, Professor

National Academy of Culture and Arts Management

(Kyiv, Ukraine) irinamak67@ukr.net

ATTRIBUTION OF WORKS OF ART OF THE SOVIET DIPLOMATIC GIFT FUND

In this work, the author continues to study the problem of diplomatic talent as a communicative factor in the system of international relations. The aim of the study is to prove that in the Soviet period, works of art of high artistic value were used as diplomatic gifts, each of which was a national treasure of the state.

As a result of a study of the process of formation of the Soviet diplomatic gift fund, it was found that the choice of works of art of a particular artistic style depends, inter alia, on socio-political processes taking place in the state in this period.

In the 1950s, it was very symbolic that the very title of the paintings contained the general mood of the time – the so-called Khrushchev's "thaw": "Lilac" by P. P. Konchalovsky and "Lilac" by A. M. Herasimov; "Hoarfrost, the last rays" I. E. Hrabar; "Until spring" and "In the evening dawn" by A. V. Borisov. Throughout the Soviet period, arts and crafts were constantly used as diplomatic gifts, which, in most cases, are represented by the works of masters Palekh and Fedoskino. Unlike paintings, which were rarely used by foreign guests as diplomatic gifts to Soviet leaders, works of decorative and applied art are one of the most common gifts. Among the gifts to Soviet statesmen and party figures and members of their families on behalf of officials during their visits to the USSR: jewelry, precious metals and porcelain, interior decoration items.

It should be noted that foreign guests did not use as diplomatic gifts masterpieces of world painting stored in museum collections.

Unlike in the Soviet Union, where one or more decisions were enough to remove works of art from museums, France needed a special French government decree in 1944 to allow De Gaulle to give Stalin an engraving of Demare at the Palace of Versailles.

Currently, we have managed to find the only official confirmation of the use of paintings, which was in the museum collection as a diplomatic gift. This is A.I. Laktionov's painting "Girl in Embroidery" (pastel, 50s of the twentieth century.) – Tretyakov Gallery (Moscow).

All other paintings are listed in the collections of public or private museums, or information about their location is not available in official sources (Annex II). In our opinion, to solve this problem, it is necessary to use not only classical but also public diplomacy, one of the components of which is cultural diplomacy, which involves the joint scientific activities of museum staff.

An analysis of published sources and archival materials suggests that works of art act as diplomatic gifts in states with different socio-political systems of cultural history. One of the reasons for this phenomenon is that painting, graphics, sculpture, decorative and applied arts have pronounced communicative functions, and they are their own political symbols, which either are articulated by the authorities or require special meaning.

Key words: *painting, arts and crafts, politics, diplomacy, museum values.*

Постановка проблеми. Предмет дослідження полягає в атрибуції творів мистецтва, що становили радянський дипломатичний подарунковий фонд.

У даній роботі автор продовжує вивчення проблеми дипломатичного дару як елемента класичної дипломатії.

Аналіз досліджень. Для атрибуції творів живопису використовувалися праці Т. Ільїної (Ільїна, 2000), С. Капланової (Капланова, 1979), І. Ростовцевої (Ростовцева, 1971), А. М. Туркова (Турков, 1986) та ін.

Мета статті – довести, що в радянський період в якості дипломатичних дарів використовувалися твори мистецтва, що представляють високу художню цінність, кожна з яких була національним надбанням держави.

Виклад основного матеріалу. У результаті дослідження процесу формування радянського дипломатичного подарункового фонду було виявлено, що вибір творів мистецтва того чи іншого художнього стилю залежить, в тому числі, від соціально-політичних процесів, що відбувалися в державі в даний період.

Так, за часів НЕПу, коли художникам була надана відносна свобода творчості, в якості дарів розглядаються твори організації художників «Світ мистецтва», що виникла в Петербурзі в 1898 році і об'єднала художню еліту Росії тих років.

У цьому об'єднанні брали участь майже всі відомі художники – Бенуа, Сомов, Бакст, Лансері, Головін, Добужинський, Врубель, Серов, Коровін,

Левітан, Нестеров, Остроумова-Лебедева, Білібін, Сапунов, Судейкін, Рябушкін, Реріх, Кустодієв, Петров-Водкін, Малявін, Ларіонов, Гончарова.

«Миріскусників» об'єднувала любов до прекрасного, яке, на їхню думку, можна знайти тільки в мистецтві, головне завдання якого – виховання естетичних смаків російського суспільства, перш за все, через знайомство з творами світового мистецтва. Водночас проблема сучасної культури – це проблема художньої форми.

«Світ мистецтва» з'явився великим естетичним рухом рубежу століть, переоцінив всю сучасну художню культуру, утвердив нові смаки і проблематику, повернув мистецтву – на найвищому рівні – втрачені форми книжкової графіки і театральнo-декораційного живопису <...>».

«Миріскусники» створили новий тип історичної картини, портрета, пейзажу, якому притаманні виразні стилізаторські тенденції, переважання графічних прийомів над мальовничими, чисто декоративне розуміння кольору та інше. (Ільїна, 2000: 260-261)

Першим мальовничим полотном, піднесеним в 1928 році в якості офіційного дипломатичного дару лідеру зарубіжної держави, була картина Б. М. Кустодієва «Красуня», в якій, на думку художника, «він знайшов свій стиль, який так довго йому не давався. Згадуючи П. А. Федотова, малих голландців, які його захоплювали, він прагнув, як і вони, захопити глядача, змусити його зупинити увагу на красномовних деталях, але основою картини служив російський лубок,

вивіски, іграшки народних умільців, російські вишивки та костюми», – згадував син художника К. Б. Кустодієв (Капланова, 1979: 55-56).

Судячи зі спогадів сина, розписна стінка скрині була чорна з букетами. Кустодієв змінює колір. Ліловий фон гармонійно вписується в колірний задум.

Як зазначає у своєму дослідженні С. Г. Капланова: «Дзвінка чистота кольору, його суворота узгодженість змушують згадати не тільки російське народне мистецтво, зразки якого художник використовує в картині, але і російську ікону. Лаконізм і монументальність притаманні цій роботі, незважаючи на всю її квітучу ошатність» (Капланова, 1979: 56).

У Б. М. Кустодієва був свій ідеал жіночої краси. «Татова модель» – так називали в родині художника героїнь його портретів.

У кожній картині художника прослизують нотки іронії. «Красуня» не стала винятком. «Молода, дебела, сором'язливо прикриваючи рукою оголене тіло, ліниво піднімається вона з м'якого ложа після полуденного сну. Соковито і смачно написано її повне, гладке, біло-рожеве тіло, пухнасте золоте волосся, небесно-блакитні очі і червоні губи на миловидному обличчі. <...> Кустодієв милується своєю Венерою <...>» (Ростовцева, 1971: 3).

Творіння Кустодієва було представлено публіці на виставці «Світ мистецтва» в 1915 році. Один з мемуаристів згадував, що до картини неможливо було підійти. Публіка стояла амфітеатром і не йшла. «Всі жадали саме» цю Росію «і відчували, що ця Росія або ось-ось зникне, або вже зникла... Тут був успіх не тільки живопису, а чогось внутрішнього, про що може вести бесіду художник з глядачем. У цій мрії про Росію без бур, без бійки, без «грози», без Кабанихи, без Катерини Ізмайлової – секрет успіху Кустодієва...» (Турков, 1986: 109).

Картини Кустодієва «лубочні», вони прості і зрозумілі, але саме в цій простоті полягає геній майстра.

У 1928 році «Красуня» вирушила до Японії, але ще в 1926 році в будинку Кустодієвих з'явився студент-японець, любитель живопису Куманосан, портрет якого Борис Михайлович почав писати незадовго до смерті. Це була остання робота художника (Капланова, 1979: 156).

Таким чином, можна припускати, що в Японії були знайомі з творчістю Кустодієва, і вибір «Красуні» в якості дипломатичного дару обумовлений не тільки одностороннім рішенням радянської сторони.

Одним з доказів участі зарубіжних гостей у виборі дипломатичного дару є прохання міні-

стра закордонних справ Японії Мацуока (перебував з візитом у Москві 7-10 квітня 1941 року) про те, що він хотів би мати картину В. І. Зарубіна (1866-1928) «Пейзаж з трьома старенькими».

Цілком ймовірно, мова йде про картину В. В. Зарубіна «Бретонські сільські жінки біля будинку з солом'яним дахом» (1907 рік).

Від Сталіна Мацуоке був переданий в дар пейзаж С. Ю. Жуковського «Ліс ранньою весною» (1908 рік). У живописі Жуковського домінують ліричні пейзажі, які нерідко порівнювали з полотнами французьких імпресіоністів. При цьому сам Станіслав Юліанович стверджував, що терпіти не може спостерігати за тим, коли природу Росії намагаються «запхати» у формат модного пленеру а-ля Поль Сезанн.

Так само, як картини імпресіоністів, роботи Жуковського наповнені особистими емоціями автора, які виникли при спогляданні природи. Але при цьому майстра заслужено називали «генієм простору». Межа переходу між реальністю і світом його творіння практично невідчутна. Пейзажі Жуковського – це лірична поезія, відображена на полотні.

Вельми символічно, що з ім'ям Жуковського пов'язано завершення певного періоду в історії формування радянського дипломатичного подарункового фонду.

У воєнний і післявоєнний період влада дарує закордонним гостям полотна, що демонструють мужність і непохитну стійкість радянського народу.

У 1943 році особистий представник Рузвельта в Москві отримав від імені Молотова картину А. М. Соловйова «Атака розвідника».

У 40-і роки до числа найбільш поширених мальовничих дарів належать полотна із зображенням Червоної площі, яка була своєрідним поетичним символом величчя Радянської країни:

- Б. Н. Яковлев «Кремль і Червона площа взимку»;
- К. Ф. Юон «Парад на Червоній площі 7 листопада 1941 року»;
- П. Ф. Яковлев «Червона площа».

У воєнні роки створюються документальні пейзажі, що стали з часом історичним жанром.

Картина Костянтина Федоровича Юона «Парад на Червоній площі 7 листопада 1941 року» написана в ті дні, коли німецькі війська підходили до Москви, є одним з найбільш примітних полотен художника. Робота тривала цілий рік. У 1942 році картина була закінчена і представлена членам художніх об'єднань, які високо оцінили полотно майстра.

Образ Москви – не стільки фон, скільки композиційна складова картини, дійова особа поряд з шеренгами солдатів, що крокують по бруківці. Особливу урочистість надають полотну архітектурні пам'ятники і головні символи Москви – Храм Василя Блаженного і Спаська вежа. Відсутність зайвих деталей, лаконічність і чіткість висловлюють настрій тих, хто після параду відправиться на фронт.

У 1949 році Юон написав ще одну картину під цією ж назвою, в якій парад представлений в іншому ракурсі, але в тій же кольоровій палітрі і стилістиці.

1955 рік став початком нового третього періоду в історії розвитку радянського дипломатичного подарункового фонду.

Вельми символічно, що в самій назві картин міститься загальний настрій часу – так званої хрущовської «відлиги»: «Бузок» П. П. Кончаловського і «Бузок» А. М. Герасимова; «Іній, останні промені» І. Е. Грабаря; «До весни» і «На вечірній зорі» А. В. Борисова.

У 1955 році Д. Неру буде подарована позитивна картина А. І. Лактіонова «Дівчина за вишиванням» (пастель, 50-ті роки ХХ ст.). Лактіонов умів поетизувати буденне. Художник наділяє поетичним даром, здавалося б, найпростіші нехитрі предмети: відцвіла гортензія, вікно, дах будинку, який видно з цього вікна.

Колеги критикували майстра за зайву деталізацію, штучність освітлення, але при цьому визнавали, що «За вишиванням» є удачею для художника і перегукується з картиною «Лист з фронту». Без дозволу автора картина була відправлена з Трет'яковської галереї в колекцію Джавахарлала Неру (Лактіонов, 2022: д. о. 02.05.2022).

У тому ж році індійські лідери отримають в дар ще дві чудові роботи радянських живописців – «Бузок» П. П. Кончаловського і «Іній, останні промені» І. Е. Грабаря.

Петра Петровича Кончаловського називали «співачом бузку». За своє життя він написав більше чотирьох десятків картин, що зображують бузок (не рахуючи авторських копій), в тому числі:

- «Бузок в кошику» (1933);
- «Бузок у вікні» (1940);
- «Бузок на плетені стільці» (1945);
- «Бузок» (1951);
- «Бузок на вікні» (1955);
- «Бузок на тлі віконниці» (1955).

У своїй творчості Кончаловський не обмежувався одним напрямком живопису. «Бузок в кошику» – один з експериментів в стилі імпресіонізму. «Картина проста, але настільки емоційно

багата, як і всі геніальні твори імпресіоністів» (Кончаловський, 2022: д. о. 02.05.2022)

Натюрморт «Бузок» (1951) відрізняється особливою увагою до деталей, акуратністю і «перебільшено-сяючим реалізмом» (Кончаловський, 2021: д. о. 02.05.2022), – можна розглянути кожну квітку в суцвітті, воду у вазі, як заломлюються гілки у воді.

В даний час ми не можемо сказати, яка саме картина з «Бузків» Кончаловського була подарована І. Ганді в 1955 році. Цілком ймовірно, що в Індію вирушила авторська копія картини «Бузок» (полотно, масло) (1951), початковий варіант якої знаходиться в Латвійському Національному художньому музеї в Ризі.

До числа найбільш відомих російських пейзажистів по праву належить І. Е. Грабар. У 1905-1908 роках зимові пейзажі (зображення інію) панують в його творчості. Сам художник говорив, що саме іній дає можливість використовувати всю палітру фарб. Грабар писав іній в ранкові та вечірні години. Відомо близько сотні кольорових начерків, які в майстерні художника перетворювалися в композиції, що склали серію картин «День інію» (1907-1908).

За задумом Грабаря, ця серія повинна була узагальнити його імпресіоністичний досвід.

Картина «Іній», яка написана в 1905 році, – одна з кращих робіт майстра. Полотно з однойменною назвою було створено художником в 1918 році. Воно написано в більш стриманих тонах і не справляє такого життєрадісного враження, як перша.

Картина І. Е. Грабаря «Іній» (1905) виконана в стилі пуантилізм (полотно, масло), колекція Ярославського художнього музею.

Таким чином, ми можемо припускати, що в Індію було відправлено одне з полотен серії «День інію», а саме, «Іній, останні промені».

У 1956 році в якості дипломатичного дару було використано полотно О. М. Герасимова «Бузок». Натюрморт «Бузок» був написаний художником ще під час навчання в училищі. Пізніше майстер не раз звертався до сюжету «вид з вікна». У Російському музеї зберігається картина «Вікно» 1936 року. Такі натюрморти Герасимов писав все життя. «Я завжди любив писати квіти: троянди і півонії, оскільки бачив в них граничне зосередження життєвих сил природи і її чарівність. Вони якось по-особливому збуджували мою творчу фантазію, дражнили величезними можливостями багатих барвистих втілень», – згадував художник.

Одна з останніх згадок (в матеріалах АВП РФ) про використання живописних полотен в якості дипломатичних дарів лідеру зарубіжної держави

міститься в списку подарунків королю Лаосу Ш. С. Ваттхану (1963 рік). При цьому автори і назви картин не вказані. Що стосується дарів радянським офіційним особам, то в 1928 році портрети віконта Гото були подаровані М. І. Калініну і Г. В. Чичеріну. У 1944 році Ш. де Голль підніс Сталіну гравюру Демаре «Прийом Петра Великого Людовиком XV в Парижі 11 травня 1717 року», а в 1948 році під час візиту до Москви чеської урядової делегації В. М. Молотову була подарована картина Блажичка «Чеський літній пейзаж».

Протягом усього радянського періоду в якості дипломатичних дарів постійно використовувалися предмети декоративно-прикладного мистецтва, які, в більшості випадків, представлені роботами майстрів Палеха і Федоскіно.

Палехський розпис виник з іконописних традицій і являє собою російську мініатюрну живопис темперними фарбами на пап'є-маше і предметах з дерева. Зазвичай розписуються шкатулки, скриньки, кубушки, брошки, картини, попільнички та інше.

Особливість палехського розпису полягає в тому, що «художники зображують не орнаменти або окремі фігури, а промальовують цілісні композиції – справжні мініатюрні картини, що зображують той чи інший сюжет» (Палех, 2022: д. о. 02.05.2022). На відміну від орнаментного розпису і персонального зображення палехський розпис вимагає промальовування найдрібніших деталей малюнка для передачі тонкощів і характеру всіх персонажів або явищ.

Крім написання ікон майстри Палеха займалися і монументальним живописом, беручи участь в розписі храмів і церков. З 1762 по 1774 рік в Палеху був зведений Хрестовоздвиженський храм, розпис якого виконана місцевими художниками.

Після революції 1917 року починається новий період в історії палехського живопису, коли треба було весь накопичений досвід використовувати в іншій сфері творчості.

Майстерність художників Палеха відома і визнана у всьому світі. Аналогів йому не існує в жодній країні.

Вироби федоскінських майстрів належать до числа найпоширеніших дипломатичних дарів.

Федоскінська мініатюра – один з видів традиційних російських лакових мініатюр-живописів, що склався в кінці XVIII століття в підмосковному селі Федоскіно.

Ця лакова мініатюра виконується олійними фарбами в три-чотири шари. Промисел виділяється своєю об'ємністю: між кожним шаром

малюнка – замалевком, перемалевком, основним лежить лакове просочення. За час створення шкатулки художник кладе близько 15 шарів лаку (іноді більше).

Улюблені традиційні мотиви – трійки, чаювання, сцени з російського та українського селянського життя. Найбільше цінувалися вироби, прикрашені складними багатофігурними композиціями – копіями картин російських і західноєвропейських художників.

Особлива цінність промислу полягає в тому, що в ньому немає наївності, примітивізму, формальності образів, як в деяких інших народних напрямках російського національного мистецтва. Тому не випадково, що саме майстри Федоскіно виготовляли предмети декоративно-прикладного мистецтва, зокрема, скриньки, прикрашені видами Кремля і портретами лідерів зарубіжних держав.

У 1955 році скриньку «Вид Кремля» федоскінської роботи подаровано членам індійської делегації.

У 1956 році скринька з портретом Й. Б. Тіто була піднесена лідеру Югославії. Скриньки зі своїми портретами отримали (в якості дипломатичних дарів) президент Індонезії Сукарно (1956 рік) і президент ОАР Г. Н. Нассер (1958 рік).

В окремих випадках один подарунок включав кілька творів декоративно-прикладного мистецтва. У 1974 році дружині міністра закордонних справ Франції Ж. Сованьярга була подарована оренбурзька хустка в скриньці «Федоскіно».

На відміну від творів живопису, які в рідкісних випадках використовувалися іноземними гостями в якості дипломатичних дарів радянським лідерам, твори декоративно-прикладного мистецтва – один з найпоширеніших подарунків.

У цьому відношенні вельми показові дари урядової делегації КНР в 1952 році. Китайські гості привезли в Москву кращі зразки виробів з шовку, слонової кістки, китайської порцеляни, килимові вироби, велика частина яких відрізнялася не тільки високим рівнем виконання, але і певним політичним символізмом. Один із прикладів вищесказаного – піднесений Сталіну вірш Мао Цзедуна, надрукований на зерні рису.

Серед подарунків радянським державним і партійним діячам і членам їх сімей від імені офіційних осіб під час їх візитів в СРСР: ювелірні прикраси, вироби з благородних металів і порцеляни, предмети оздоблення інтер'єру.

Слід зазначити, що зарубіжні гості не використовували в якості дипломатичних дарів шедеври світового живопису, що зберігаються в музейних зібраннях.

На відміну від Радянського Союзу, де для вилучення з музеїв творів мистецтва було достатньо рішення однієї або декількох осіб, у Франції в 1944 році знадобилося видання спеціального декрету французького уряду, щоб Де Голль зміг передати Сталіну гравюру Демаре, що знаходилася у Версальському палаці.

В даний час нам вдалося виявити єдине офіційне підтвердження використання живописного полотна, що знаходилося в музейному зібранні в якості дипломатичного дару. Йдеться про картину А. І. Лактіонова «Дівчина за вишиванням» (пастель, 50-ті роки ХХ ст.) – Третьяковська галерея (Москва).

Всі інші полотна числяться в зібраннях державних або приватних музеїв, або відомості про їх знаходження відсутні в офіційних джерелах.

Для вирішення даної проблеми необхідно, на наш погляд, використовувати кошти не тільки класичної, а й публічної дипломатії, одна зі складових якої – культурна дипломатія, яка має на увазі спільну наукову діяльність музейних співробітників.

Висновки. Аналіз опублікованих джерел та архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що твори мистецтва виступали в якості дипломатичних дарів в державах з різним суспільно-політичним ладом історії культури. Одна з причин такого явища полягає в тому, що живопис, графіка, скульптура, предмети декоративно-ужиткового мистецтва мають яскраво виражені комунікативні функції, і є своєрідними політичними символами, які або артикульовані владою, або вимагають спеціальних пояснень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ильина Т. В. История искусств. М.: Высш. шк., 2000. 407 с.
2. Капланова С. Г. Новое о Кустодиеве. М.: «Изобразительное искусство», 1979. 192 с.
3. Кончаловский П. П. Биография. 2021. <http://www.art-drawing.ru/biographies/brief-biographies/725-konchalovsky-pyotr-petrovich>
4. Кончаловский П. П. 2022. <https://opisanie-kartin.com/opisanie-kartiny-petra-konchalovskogo-siren-v-korzine/>
5. Лактионов А. И. 2022. <https://499.c.ru/master-zhanrovoi-zhivopisi-laktionov-genialnyi/>
6. Палех. 2022. <https://www.livemaster.ru/topic/198045-chto-takoe-paleh>
7. Ростовцева И. Кустодиев. Образ и свет. Альбом. М.: «Изобразительное искусство», 1971. 28 с.
8. Турков А. М. Борис Михайлович Кустодиев. М.: Искусство, 1986. 160 с.

REFERENCES

1. Ilyina T.V. Istoriya Iskustv. M. [History of Arts]: Vyssh. shk, 2000. 407 pages [in Russian].
2. Kaplanova S.G. Novoie o Kustoiedovie M [New about Kustodiev. M.]: "Izobritielnoie iskusstvo", [Fine Arts], 1979. 192 pages [in Russian].
3. Konchalovsky P.P. Biographiya [Biography]. 2021. <http://www.art-drawing.ru/biographies/brief-biographies/725-konchalovsky-pyotr-petrovich>
4. Konchalovsky P.P. 2022. <https://opisanie-kartin.com/opisanie-kartiny-petra-konchalovskogo-siren-v-korzine/>
5. Laktionov AI 2022. <https://499.c.ru/master-zhanrovoi-zhivopisi-laktionov-genialnyi/>
6. Palekh. 2022. <https://www.livemaster.ru/topic/198045-chto-takoe-paleh>
7. Rostovtseva I. Kustodiev. Obraz i Svet. [Image and world]. Albom. M. : Izobrazitelnoe Iskusstvo [Fine Arts], 1971. 28 pages [in Russian].
8. Turkov A.M. Boris Mikhailovich Kustodiev. M. : Iskusstvo [Art], 1986. 160 pages [in Russian].

УДК 7,8.071.2.

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-19>

Ольга ІЩЕНКО,

orcid.org/0000-0002-8904-0521

аспірантка наукового ступеню «Доктор мистецтва»,
викладач кафедри вокально-хорового мистецтва
Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки
(Дніпро, Україна) *olya.ischencko2012@gmail.com*

ВИКОНАВСЬКА ОСОБИСТІТЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ВОКАЛЬНО-ЕСТРАДНІЙ ТВОРЧОСТІ ХХІ СТ.

Мета дослідження. Осмислити жанрові ознаки сучасної української естрадної пісні в контексті творчості композиторів, поетів, співаків. Визначити етапи розвитку та становлення виконавської особистості – співаків, які є водночас державними діячами, науковцями, педагогами в українській вокально-естрадній творчості ХХІ ст. Засвідчити, що українська вокально-естрадна культура є соціоісторичним та національно-стильовим феноменом. Методи дослідження – історичний, порівняльний, описово-аналітичний, узагальнюючий. Зазначені наукові методи базуються на конкретних виконавських прикладах, що дозволяють проаналізувати своєрідність творчої особистості в практичному досвіді сучасної естрадної музичної творчості. Ці методи допомагають вивчити провідні тенденції та послідовність якісних та кількісних ознак діяльності митців. Наукова новизна статті виявляється в подальшому розкритті змісту процесу створення пісенного сценічного образу та узагальненні творчо-соціального потенціалу визначних діячів сучасної української естради. Важливим напрямом є аналіз феномену особистості естрадного співака у якості державного діяча, науковця, педагога. Автор виявляє риси взаємозалежності між жанровою специфікою цієї галузі та факторами, що орієнтують естрадного співака на розширення його соціальної діяльності. Висновки. У статті запропоновано аналіз сучасного естрадного вокального виконавства у контексті розвитку процесів соціокультурної комунікації, що відбуваються в українському шоу-бізнесі. Системні чинники та стильові напрями у діяльності співаків, державних діячів, науковців, педагогів визначено як явища музичної культури ХХІ ст. Розрізняються тенденції, що визначили такі напрямки, як «академізм», «масовість», «новації» естрадних вокальних стилів та форм соціальної діяльності співаків. Своєрідність українського естрадного вокального виконавства визначається з позиції не тільки теорії інтерпретації, а й конкретної сценічної практики.

Ключові слова: *пісня, композитор, поет, естрадний співак, міністр культури, народний депутат художньої керівник, генеральний директор, кандидат наук, педагог.*

Olga ISHCENKO,

orcid.org/0000-0002-8904-0521

postgraduate student of the scientific degree "Doctor of Art",
Lecturer at the Department of Vocal and Choral Arts
Dnipropetrovsk Music Academy by M. Glinka
(Dnipro, Ukraine) *olya.ischencko2012@gmail.com*

PERFORMANCE PERSONALITY IN UKRAINIAN VOCAL AND VARIOUS ARTS OF THE XXI CENTURY

The aim of the study. To understand the genre features of modern Ukrainian pop song in the context of composers, poets, singers. To identify the stages of development and formation of the performing personality - singers, who at the same time act as statesmen, scientists, teachers in the Ukrainian vocal and pop art of the XXI century. To testify that Ukrainian vocal and pop culture is a socio-historical and national-stylistic phenomenon. Research methods - historical, comparative, descriptive-analytical, generalizing. These scientific methods are based on specific performance examples that allow to analyze the uniqueness of the creative personality in the practical experience of modern pop music. These methods help to study the leading trends and the sequence of qualitative and quantitative characteristics of artists. The scientific novelty of the article is revealed in the further disclosure of the content of the process of creating a song stage act and generalization of the creative and social potential of prominent figures of modern Ukrainian pop music. An important area is the analysis of the phenomenon of the pop singer's personality as a statesman, scientist, teacher. The author reveals the features of the interdependence between the genre specifics of this field and the factors that guide the pop singer to expand their social activities. Conclusions. The article offers an analysis of modern pop vocal performance in the context of the development of socio-cultural communication processes taking place in the Ukrainian show business. Systemic factors and stylistic trends in the activities of singers, statesmen, scientists, teachers are defined as phenomena of musical culture of the XXI century. There are trends that have identified such areas as "academicism", "mass", "innovation" of pop vocal styles and forms of social activity of singers. The originality of Ukrainian pop vocal performance is determined not only from the standpoint of the theory of interpretation, but also from a specific stage practice.

Key words: *song, composer, poet, pop singer, minister of culture, people's deputy, artistic director, general director, candidate of sciences, teacher.*

Постановка проблеми. Українська вокальна естрадна творчість ХХІ ст. розрізняє різні напрямки композиторського мислення та сценічного трактування творів. Цей період, відзначений цікавими новаторськими досягненнями, відрізняється напруженістю творчої та соціальної роботи, охоплює різні естрадні музичні жанри та нововведення в долях виконавців. Можна стверджувати те, що один із напрямків характеризується спрямованістю від архітектоники цілої пісні до її найменших деталей. Інший напрямок – від конкретної теми до форми пісні. Проте, не руйнуючи схеми, встановленої композиторами-класиками традиційної української естрадної пісні та співаками, які виконують пісні в академічній манері, автори та виконавці оновлюють формотворчі засади творів у рамках естетики естради національного типу. Це реально допомагає активному розвитку процесу адаптації естрадного твору в нових умовах функціонування шоу-бізнесу та становленню естрадних співаків у якості державних діячів, науковців, педагогів. Розвиток вокальної естрадної творчості відбувається у руслі широкого розвитку сучасного демократичного суспільства, впроваджує музичні цінності у широкі народні маси. Підвищений інтерес до особи естрадного співака ще раз посилюється реформаторськими особливостями шоу-бізнесу, які висунули персону вокаліста на значне місце у сучасній історії української музичної культури.

Актуальність дослідження визначається відсутністю комплексного аналізу персони сучасного естрадного співака як виконавця вокальних творів, та водночас фахівця у галузі науки, державотворення, педагогіки. Становлення української пісенної естради ХХІ ст. збігається з високою хвилею демократичних перетворень у суспільстві, і передові ідеї сучасної епохи отримують непосредне відображення не лише у змісті пісень, а й у суспільних поглядах та конкретній діяльності співаків. Багато естрадних виконавців включають свою творчість у дискусії, контрасти музично-суспільних напрямків. Багато естрадних творів отримують громадянський зміст, бо переосмислюються авторами та виконавцями на реалістичний лад.

Огляд літератури. Музикознавчі дослідження в галузі аналізу історії та розвитку сучасної української естрадної пісні, шоу-бізнесу представлені у публікаціях М. Бурмаки (Бурмака, 2004, 20), І. Бобула (Бобул 2018, 5), А. Матвійчука (Матвійчук, 2006, 165), М. Мозгового (Мозговий, 2007, 175), Н. Потушняк (Потушняк, 2003, 1), Т. Швачко (Швачко, 2007, 22-23).

Мета дослідження полягає у визначенні засобів стильової еволюції та жанрового формотворення українського вокально-естрадного виконавства ХХІ ст.

Об'єкт дослідження – досвід виконавської творчості та суспільної діяльності українських естрадних співаків ХХІ ст.

Предмет дослідження – формування нової естрадної вокальної особистості в ХХІ ст.

Матеріалом дослідження є наукова та публіцистична література, що характеризує українське вокально-естрадне виконавство ХХІ ст., визнані артефакти сучасної національної естради, біографічні дані про творчу, наукову та громадську діяльність естрадних співаків.

Виклад основного матеріалу. Шляхи розвитку українського вокально-естрадного виконавства у ХХІ столітті можна визначити такими напрямками – просте-складне-просте. Але простота естрадної пісні та простота конкретного виконання – явища неоднозначні. Безумовно, серед сучасних українських естрадних виконавців лідером залишається народна артистка України Софія Ротару, яка демонструє високу культуру співу, режисуру та танцювальне рішення шоу-програм, смак у використанні концертних костюмів. Творчість видатної співачки неодноразово висвітлювалася на сторінках багатьох журналів та газет, телевізійних документальних передачах та фільмах.

Але, читаючи у журналі «Музика» статтю музикознавчині Т. Швачко «Королева естради» дізнаєшся й про невідомі факти артистичної біографії мега-зірки: «Чим більше зростала популярність С. Ротару і любов до неї публіки, тим сильнішими ставали утиски чиновників, яким не подобалася її незалежність, принциповість, безкомпромісність, самостійність у доборі репертуару, численні відмови співати те, що їй нав'язували. Постійно співачку звинувачували в тому, що вона не виконує ідеологічних пісень, засуджували виступи на багатотисячних стадіонах під фонограму, намагаючись її «приборкати» (Швачко, 2007, 23). Так, йдеться про 70-80-ті роки ХХ століття, саме про той період, коли С. Ротару вже завоювала велику популярність серед публіки. Ці факти, які були невідомим ні шанувальникам співачки, ні мистецтвознавцям, багато в чому говорять про громадянську позицію С. Ротару, і є конкретно історичними, та доповнюють історію української естради новим важливим фактажем.

Вокально-естрадне виконавство у ХХІ столітті має свою специфіку, перш за все, фінансову. З отриманням Україною статусу незалежності з'явилися й нові форми фінансового функціону-

вання поп-культури. Згадки про ідеологічні вказівки стали міфами, з'явився видовищний ринок. Виникали та зникали на музичних картах України різні арт-агенції, розпочав свою активну діяльність соціальний інститут менеджменту, реклами, піар-компаній, оновилися технічні засоби запису інструментальних фонограм, створення відеокліпів. Знаменитий естрадний співак І. Бобул вважає, що «Виділяючи клубно-салонне музичування, філармонійно-театральну творчість, «stadium music» або пленерний напрям у сучасному естрадному виконавстві, джазову творчість та рок-музику як різні страти естрадної культури, відразу визначимо, що для розвитку національно-пісенної естрадної творчості провідною є концертно-філармонійна діяльність, тобто жанрово-комунікативна сфера, яка дозволяє створювати нові театралізовані видовищно-ігрові форми» (Бобул, 2019, 45-46). З цим висловлюванням взагалі можна погодитися, але конкретна фраза про «концертно-філармонійну діяльність» багато в чому викликає сумніви, підтверджені нашою персональною практикою. У ХХІ столітті більшість філармоній України не співпрацюють з естрадними виконавцями, чия діяльність зосереджена на індивідуальному фінансовому госпрозрахунку.

Сучасна сценічна практика доводить, що естрадний вокальний монументалізм і естрадна вокальна камерність - два рівноправні способи чути світ і втілювати його в музиці. Перший прагне охоплення найбільших явищ, найзначніших етапів життєвого процесу. Другий стверджує цінність найменших елементів буття, важливість деталей, необхідність розуміння найтонших змін. Естрадний спів, як і будь-яке інше мистецтво, вміє не лише охопити життя з початку та до кінця, а й помітити різноманітні нюанси. І в справжній естрадній камерній пісні деталь ніколи не стає самоціллю. Це підтверджують своїми творчими пошуками та досягненнями такі співаки, як Ніна Матвієнко, Назарій Яремчук, Павло Дворський, Василь Зінькевич, Раїса Кириченко, Степан Гіга, Іван Попович, Павло Зібров, Оксана Пекун, Катерина Бужинська, Віктор Павлік, Віталій та Світлана Білоножки, Оксана Білозір, Надія Шостак, Алла Попова, Наталя Могилевська, Ірина Білик, Руслана Лижичко, Джамала, Петро Чорний, Наталя Бучинська. Жанна Боднарук, Ніна Шостакова, Наталія Валєвська. Олександр Пономарьов, Тіна Кароль, Тетяна Піскарьова.

До наповненого та різноманітного репертуару цих співаків у різні роки входили також знакові знамениті українські естрадні пісні: «Два кольори» (музика О. Білаша – слова Д. Павличка,

1964), «Черемшина» (музика В. Михайлюка – слова М. Юрійчука, 1965), «Я піду в далекі гори» (музика та слова В. Івасюка, 1968), «Очі на піску» (музика Ю. Поклада – слова Ю. Рибчинського, 1969), «Водограй» (музика та слова В. Івасюка, 1970), «Пісня буде поміж нас» (музика та слова В. Івасюка, 1971), «Скрипка грає» (музика І. Поклада – слова Ю. Рибчинського, 1980), «Тече вода» (музика І. Поклада – слова Ю. Рибчинського, 1985).

Справжню зрілість, високий професійний рівень та авторитет у музичному світі самотутне українське вокально-естрадне виконавство набуває на початку ХХІ століття. У цей період зростає ціла плеяда чудових композиторів, поетів, співаків, чії творчі досягнення не обмежуються лише виступами на сцені. Деякі з них займали значні керівні посади, стверджувалися також як науковці.

В історії української естради творчість народного артиста України Миколи Мозгового є явищем особливим, у багатьох відношеннях навіть винятковим. Він - неординарний та самотутній композитор, що вільно переломлював національну естрадну традицію, але водночас не поривав із нею. Вважається, що завдяки своїй вокальній майстерності, характерній легкості тенорового звуковидобування, що поєднувалася з харизматичною індивідуальністю, його виступи на сцені випромінювали позитив та життєрадісність, М. Мозговий став однією із суперзірок української естрадної сцени. Артист зумів подолати бар'єр між популярністю саме естрадного співака та композиторськими пошуками, адже сам успішно виконував свої твори. Які завдяки красі його сріблястого тенору та лірико-романтичній манері виконання, стали знаковими у розвитку естради кінця ХХ- початку ХХІ століття.

У структурі пісенного мелодизму М. Мозгового сфокусувалися елементи прикарпатського фольклору та народно-побутова музика, традиції інструментальної електронної естрадної музики у її романтичному спрямуванні. М. Мозговий є автором пісень на слова українських поетів: «Зачаруй нас, любов» (слова В. Герасимова), «Минає день, минає ніч» (слова Ю. Рибчинського), «На щастя, на долю» (слова М. Ткача), «Серце скрипки» (слова В. Герасимова). Яскравість та самотутність власного композиторського стилю гармонійно синтезувалися у піснях М. Мозгового, створених ним на власні тексти: «Край, мій рідний край», «Моя перша любов», «Спомин», «Вперше», «Ти пригадай».

Творча доля М. Мозгового різко несхожа з долями інших естрадних співаків та компози-

торів. Саме М. Мозговий рішуче змінив траєкторію загального творчого шляху, характерного для більшості його колег, масштабно доповнив те середовище, в якому він сформувався і тривалий час розвивався як особистість та як музикант. Перша вища освіта М. Мозгового – Харківський юридичний інститут. Друга вища освіта – Київська консерваторія ім. П. Чайковського (клас професора, народного артиста України К. Огневого). Працював директором та художнім керівником Українського театру пісні, завідувачем кафедри теорії та методики постановки голосу Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, генеральним директором та художнім керівником Національного палацу мистецтв «Україна».

М. Мозговий захистив кандидатську дисертацію «Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні». «У дисертації аналізується малодосліджувана у вітчизняній та світовій науці проблема. Вперше розглянуто провідні підходи до вивчення зазначеної проблеми. Відповідно до джерелознавчих та історико-культурних наукових матеріалів висвітлено тенденції становлення і розвитку української пісенної естради. Визначено особливості розвитку української естрадної пісні в 50-60-ті роки ХХ ст. У дослідженні виявлено атрибутивні характеристики та репертуарні тенденції розвитку української пісенної естради 70-80-х років ХХ ст. Висвітлено основні художні тенденції розвитку сучасної української естрадної пісні» (Мозговий, 2007, 9). Практичне значення дисертації М. Мозгового безпосередньо пов'язане із завданнями виявлення історичних фактів становлення української професійної естрадної пісні в 50-80-ті рр. ХХ ст., й визначається можливістю використання одержаних результатів сучасними науковцями, як ґрунтова фахова література.

Народний артист України Анатолій Матвійчук має диплом факультету журналістики Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Поет. Композитор. Сценарист. Телеведучий програм «Музичний відеомлин», «Музичний телеярмарок», «Галицький шлягер». Автор сольних компакт-дисків «Два птахи», «Полустанок любові», «Король Шапіто», «Зачарована краса», «Жажда», «Моя зоря», «Сповідь», «Предтеча», «Зерна», «На варті». Член журі пісенних конкурсів «Слов'янський базар», «Крок до зірок», «Веселад». Автор понад 500 пісень. Це вокально-інструментальні цикли А. Матвійчука, поетичну основу яких складають його ж вірші. Вони об'єднані мелодійною музикою, складаються в єдиний гімн молодості, природи, свіжості людського почуття. Усе це передано у музиці дуже багатогранно.

І любов у творах А. Матвійчука різна: одна - у прозорості та широті першого почуття, інша в стрімко-захоплених злетах душі персонажа, у настороженій напруженості очікування, що коливається в незрозумілому душевному сум'ятті.

І, нарешті, любов у його творах виступає не тільки як пробудження свідомості людини, а й як дещо, що розбуджує духовні сили людини. Це відчувається у збуджено-окриляючому звучанні фіналів багатьох пісень А. Матвійчука. Вірші, відібрані композитором, є психологічно глибокими, і музика в цьому плані їм не поступається. Але вона ще додає від себе один стан, що охоплює всі ці любовні цикли. Стан цей можна висловити так: музика А. Матвійчука сприймає світ, радісно та трепетно, вслухаючись в хаос його співзвуччя, уловлюючи єднання з ними людської душі, прагнучи внести в цей хаос гармонію. «Пісні та вірші Анатолія Матвійчука надзвичайно різноманітні за стилем і тематикою: вони торкаються вічних тем буття: пошуку сенсу існування людини в світі, людських стосунків, любові, дружби, вірності, патріотизму. Ним написано чимало ліричних та філософських балад, а також веселих і запальних творів, які стали майже народними (Матвійчук, 2017, 1).

Відомий композитор, поет та виконавець А. Матвійчук є також кандидатом історичних наук. Тема дисертації - «Історична еволюція поезики української пісні». Науковець дослідив процес становлення української пісні, запропонував історичний огляд музично-теоретичної науки, розглянув співацьке мистецтво та виявив творчі зв'язки між багатьма гео-політичними регіонами України. А. Матвійчук знайшов, розшифрував, зробив комплексний аналіз та ввів в науковий обіг маловідомі твори. Працює професором у Київському національному університеті культури і мистецтв. Автор понад 500 пісень.

Народну артистку України Оксану Білозір можна назвати представницею еліти національної естради. Співачка створила свій індивідуальний світ в естрадній професії, яка, переломлюючись крізь призми різноманітних творчих обставин, ситуацій, спеціальностей, залишається єдиною у своєму національному блоці. «О. Білозір – народний депутат України IV, V, VI, VIII скликань, Міністр культури і мистецтв України, Міністр культури і туризму України, голова Всеукраїнської громадської організації «Українська взаємодопомога»; голова громадського об'єднання «Всеукраїнське об'єднання жінок-депутатів», заступниця голови Національної комісії з питань закордонних українців» (Білозір, 2022, 1).

Самобутній за красою та силою голос Оксани Білозір зачаровує усіх, починаючи від слухачів концертних залів багатьох мегаполісів, закінчуючи маленькими сільськими клубами. На її концертах не використовуються дорогі декорації, світло та активна група підтримки на задньому плані. Лише сила голосу. А їм О. Білозір може дістатись до глибини слухачької душі.

Цілком логічно те, що з випускниці диригентсько-хорового відділення Львівської консерваторії ім. М. Лисенка стрімко виросла народна артистка. І народна не за тільки за почесним званням, а по суті! Начебто й співала О. Білозір звичайні пісні, часом навіть нехитрі. О. Білозір дійсно ніколи не гналася за хітами від іменитих авторів, для неї важливішим був сенс самої пісні, щоб вона відображала її душу, її почуття. І в цьому був один із секретів успіху співачки та феноменальної любові слухачів до неї. О. Білозір не просто співає – вона проживала кожен пісню як глибока драматична актриса! Щирість – ось чим підкуповує О. Білозір шанувальників свого таланту. Її пісні запам'ятовуються з першого разу.

«Від 1990 виступає з власними програмами. Від 1996 – завідувачка кафедри естрадного співу Київського університету культури й мистецтв. Пропагує українську естрадну пісню етнографічного спрямування. У репертуарі – пісні «Пшеничне перевесло», «Многая літа», «Ласкаво просимо» (музика І. Білозора, слова Б. Стельмаха), «Неповторність» (музика О. Злотника, слова А. Демиденка), «Вольная воля» (музика А. Святогорова, слова Ю. Близнюка), «Журавлі» (музика А. Святогорова, слова С. Галябарди), колядки, щедрівки, веснянки, весільні, народні романси в естрадних аранжуваннях. Записані магнітоальбоми: «Ватра – 1», «Ватра – 2», «Многая літа» (1990), «Україночка» (1993), «Колядки та щедрівки» (1996), «Чарівна бойківчанка» (1999). Знімалася в музичних фільмах «Ватра» запрошує на свято» (1984), «Весілля в Карпатах» (1986), «Співає Оксана Білозір» (1990; усі – Львівська телестудія), «Фотоальбом» (1998, Національна телекомпанія України) (Потушняк, 2003, 1).

Треба зазначити про ще одну привабливу якість артистичної манери О. Білозір: вона завжди підкуповує відкритістю та прямою висловлювання, безпосередністю звернення до слухача. Пригадаймо декотрі пісні з репертуару О. Білозір: «Україночка» (музика Г. Татарченка, слова А. Демиденка), «Чарівна бойківчанка» (музика О. Сердюка, слова М. Вонь), «Любов сміялася до нас» (музика та слова А. Ігнатченка, С. Єрмолаєва), «Очі волошкові» (музика та слова А. Кривути), «Остання ніч

кохання» (музика П. Зіброва, слова Ю. Рибчинського). Музика та тексти пісень, виконуваних О. Білозір, не приховує своєї ліричності, не захищає її бронєю іронії, тому особливо хвилює та зачіпає й слухача, й її – сучасну естрадну співачку. Такі пісні у інтерпретації О. Білозір, де вірші та музика говорять про кохання, і лірика виходить до слухача віч-на-віч, не приховуючись, відкрито, захищена лише своєю глибиною, чистотою та серйозністю. Мабуть, лише найважливіше та потаємне дозволяє співачка собі висловлювати в звучанні її красивого голосу. І тому через прозору лірику більшості її пісень просвічує також мужність щирості. Це не таке вже часте явище в сьогоденному естрадному виконавстві, де найчастіше глибина задуму не прикривається яскравим фасадом гротеску, пародії, вульгарності, копіювання.

Особливо велике враження у творчості Оксани Білозір справляє виконання співачкою пісень «Свіча» (музика М. Скорика, слова Б. Стельмаха) створена в пам'ять Голодомору 1932-1933 рр. ; «Молитва» (музика О. Албула, слова Ю. Рибчинського); «Слава Україні» (музика О. Сгорова, слова О. Білозір). Естрадні пісні досягли масштабів міні-вистав, пройнятих експресією і високим трагедійним пафосом. Це і символічна картина народного лиха, трагічно-символічний образ українського народу, і сповнена невимовного болю постать української жінки.

Свого часу О. Білозір закінчила також Дипломатичну академію України ім. Г. Удовенка, має диплом «магістра зовнішньої політики і дипломатії». «Коли прийшла в парламент, знала, що і як маю робити, розуміла процеси. Я готувала себе до цього кілька років. Це я до того, що нас (різних артистів, що були в парламенті, – «Главком») не можна порівнювати. (Підвезняний, 2015, 1). Можна говорити про те, що й у цій сфері діяльність О. Білозір визначалася необхідністю виявлення принципів співвідношення процесу державотворення в Україні та музичного естрадного мистецтва, пов'язаних між собою такими загальними людськими цінностями, як мир на землі, добробут сучасної людини, гармонія розвитку особистості.

Аналізуючи творчість народної артистки України Марії Бурмаки, маємо зазначити, що вона не є співачкою у класичному розумінні цієї професії. Таких виконавців, як М. Бурмака прийняти відносити до крунерів (від англійського *croon* - наспівувати напівголосно, проникливо і тихо). М. Бурмака закінчила музичну школу (клас гітари), Харківський державний університет (філологічний факультет), створювала пісні на власні поезії, брала участь у фестивалях «Оберіг», «Червона

рута», «Верховина», «Лемківська ватра», працювала ведучою програм на СТБ. Її творчість відносять до соціально-музичного жанру *new age*.

Шанувальники творчості Марії Бурмаки відзначають її постійну зосередженість, серйозність, поглибленість, деяку навіть несамовитість, яка протягом багатьох років супроводжує пошуки співачки. Марія Бурмака – кандидат філологічних наук. Тема її дисертації «Технологія створення ток-шоу в українському телебаченні» (1993-2003р.). Дослідниця розкрила поняття «ток-шоу» в телевізійному мистецтві, проаналізувала характерні риси ток-шоу, як сучасного видовища, визначила національну характерність (сукупність телевізійних технологій та особистості ведучого програми як носія українських духовних цінностей, створених людством протягом історії нашої держави).

Відмова від зовнішньої ефектності, витончена виразність, точність розподілу звукових фарб, досягнуті співачкою-композитором-поетесою Марією Бурмакою в її піснях «Сонцем. Небом. Дощем», «Ми всі діти Українські», «Пробач», «Ой, ти, коте Марку», «Річка невеличка», «Хлопчик Помагай», «Пробудіться, орли сизі», «Місто ангелів», стали, як довела сценічна практика, суттєвою ознакою її стилю і визначили те, що її творчість тяжіє до напрямку, який прийнято називати естрадною камерною музикою.

Її музика не пригнічує потужністю інструментального потоку, не засліплює барвистістю звукової палітри. Її музика змушує багатьох слухачів напружитися. Вона змушує прислухатися. Вона знає вагомість кожного окремого звуку. Розрідженість звучання створює відчуття повітря. У цьому повітрі від звуку до звуку простягаються невидимі паралелі діалогу «співачка Марія Бурмака – глядна зала». Коли ці звуки накладаються один на інший, утворюється не розпливчаста пляма, а чітка сполука звукових фарб, що змушує прилучатися до напруженого биття дисонансу. Ця музика є серйозною.

У 2021 році Марія Бурмака створила проєкт «Улюблені класики». Цей проєкт було презентовано у таких аудиторіях, як Київський Docker-G pub, Український католицький університет у Львові, у Житомирському університеті ім. І. Франка. «Я давно мріяла зробити такий проєкт, – розповідає Марія Бурмака. – Це альбом з 15 сучасних пісень на вірші українських класиків. Поезія Олени Теліги, Івана Франка, Тараса Шевченка, Лесі Українки, Василя Стуса та інших авторів оживуть у піснях. Це і є альтернативна форма подачі вивчення української класичної

літератури. Я хочу достукатися до кожного серця, донести безцінний матеріал, який українські класики залишили нам у спадок» (Бурмака, 2021, 1).

Вірші цих поетів привернули увагу співачки-композиторки не як екзотичний матеріал, а як поглиблена лірика, виразні засоби якої виявилися близькими її творчому настрою. Дивовижна лаконічність, поєднання значущості думки та почуття з граничним мінімалізмом слів, зосередженість на деталях, які при вчитуванні незмірно розростаються - всі ці риси цієї поезії перейшли в музику. Музика виявляє насичений емоційний підтекст віршів. І без того скупий, гітарний акомпанемент зовсім зникає в останній рядках, ніби залишаючи голос наодинці з почуттями.

Святослав Вакарчук закінчив фізичний факультет Львівського національного університету ім. І. Франка. Захистив дисертацію на тему: «Суперсиметрія електрона в магнітному полі». Кандидат фізико-математичних наук. Має ще й другу вищу освіту за спеціалізацією «міжнародна економіка». Композитор, виконавець, лідер рок-гурту «Океан Ельзи». Переможець конкурсу «Червона рута». Заслужений артист України. «За значний особистий внесок у державне будівництво, соціально-економічний, науково-технічний, культурно-освітній розвиток Української держави, справу консолідації українського суспільства, багаторічну сумлінну працю нагороджений Орденом Свободи (2016). Почесний громадянин міст Львова і Києва (2015). Лауреат Премії імені Василя Стуса (2014)» (Вакарчук, 2022, 1).

Істотне значення творчості Святослава Вакарчука полягає в тому, що він творить для своїх багатьох сучасників і для кожного слухача індивідуально. С. Вакарчук є творцем, який завжди розуміє кожного слухача, близький аудиторії, який співає про щось дуже важливе для співрозмовника. Слухачі стверджують, що з його піснями легше жити, від його творчості сучасники стають розумнішими, кращими, глибшими розуміють себе та оточуючих. І герої його пісень завжди присутні у твоєму житті. Тільки він ніколи не повчає тебе. «В очах твоїх», «Там, де нас нема», «Той день», «Відпусти», «Холодно», «Без бою», «Вище неба», «Не питай», «Обійми», «Стріляй», «Не твоя війна», «Життя починається знов», «Мить», «Коли ми станем собою», «Без тебе мене нема».

Публіка звикла протиставляти ансамблеве звучання сольному, як вираз чогось загального – індивідуального. С. Вакарчук трактує діяльність рок-гурту «Океан Ельзи» інакше. У нього рок-гурт «Океан Ельзи» відіграє роль багатоголосого соліста. Герої пісень відчувають свою багато-

гранність, свою причетність різнолікому та різноголосному світу, і заспівли не одним голосом – одразу декількома.

У естрадній вокальній музиці, мабуть, більше, ніж у будь-якому іншому мистецтві, напруженість думки обертається емоційною напруженістю, напруженням почуттів. І естрадна музика та голос Святослава Вакарчука беруть в полон слухача перш за все своєю «емоційною температурою». У цієї температури дуже значною є амплітуда коливань: від відчуженості до несамовитості. Але, потрапляючи у вир цієї завжди дуже складної за мовою музики, у вир неповторного за тембровими фарбами голосу С. Вакарчука, злітаючи на вершини їх кульмінацій або, застигаючи разом з ними в глибинній зосередженості, слухач постійно відчуває, що його слух слідує за інструментальними та вокальними ритмами чітко і точно спрямованими композиторською думкою.

Персона народного артиста України Іво Бобула зірки естради кінця ХХ- початку ХХІ століття сприймається і публікою, і засобами арт-медіа по-різному. «Концерт легенди! Іво Бобул 13 лютого виступить у Вінниці. Великий сольний концерт народного артиста України Іво Бобула, чий голос не сплутаєш із жодним іншим, у Вінниці пройде напередодні Дня закоханих. У неділю, 13 лютого, о 20.00 у Будинку офіцерів улюбленець жінок заспіває всі найгарніші пісні, які по праву визнані золотими хітами естради: «Душі криниця», «Місячне колесо», «Берег любові», «А липи цвітуть», «Якщо любиш – кохай», «На Україну повернись», «Осінній сад», «Скрипалю», «Мадонно Україно!», «Одна-єдина» (Вінниця, 2022, 33-й канал).

Так, цього артиста вже під час життя називають легендою. Можна говорити про своєрідного героя його пісень, подібно до того, як говорять про ліричного героя чиєїсь поезії. Мабуть, що у випадку із персоною Іво Бобула виходить портрет нашого естрадного сучасника, що належить до покоління, для якого життя в Україні стало справжньою школою моральності. Героя, який болісно намагається розібратися у складностях реального життя. Мабуть, від ще тих складних дитячо-юнацьких років, коли уродженець багатодітної родини з села Порубне, що розташоване у Глибочькому районі Чернівецької області Іво Бобул брав участь у конкурсах шкільної самодіяльності, у його вокально-артистичній натурі залишається певна жадібність до життя. Із численних інтерв'ю зі співаком на телебаченні та у засобах масової інформації ми переконуємося, що Іво Бобула цікавить все - і просте, і складне, і «низьке» та «високе»; ніщо нове

не проходить повз його пильного погляду. Це «герой» – не лицар без страху та докору, він знає спокуси та помилки, оступається та зривається. Але від тих же важких дитячо-юнацьких років є у нього і моральний фільтр, що відсіває все наносне, що відбувається. Совість – вокально-артистична та суто чоловіча веде його - через зриви та злети - до розуміння та утвердження. Це нелегкий вокально-естрадний шлях.

«Іво Бобулу аплодували глядачі понад 20 країн світу: Польщі, Румунії, Італії, Франції, Німеччини, Іспанії, Португалії, США, Канади та багатьох інших. Власник унікального голосу Іво Бобул має у репертуарі більше 200 пісень, як естрадних, народних, так і перлини світової класики, які виконує румунською, італійською, англійською та іншими мовами. «Пам'яті Карузо», «Yesterday», «Luna Tu», «Liberta» у його виконанні – бездоганні! І записувати нові пісні співак не втомлюється – щороку презентує концертні програми, де завжди по-різному, проте гармонійно поєднуються улюблені шлягери та абсолютно нова пісенна лірика, цікаві дуети, несподівані кавер-версії світових хітів, пристрасні рок-балади та романси, які так проникливо, як Іво Бобул, не виконає ніхто інший» (Вінниця, 2022, 33-й канал). Варто також додати, що Іво Бобул співає естрадні пісні українською, російською, румунською, італійською, французькою, іспанською мовами.

Найбільш вражаючими здаються лірико-романтичні епізоди пісень в інтерпретації І. Бобула, які приваблюють своєю чистотою та прозорістю. «Розмова з тобою» (музика В. Корепанова, слова В. Крищенко), «Звучала скрипка» (музика В. Домшинського, слова В. Крищенко), «Нехай тобі розкаже дощ» (музика П. Дворського слова І. Лазаревського), «Берег любові» (музика Г. Татарченка, слова В. Крищенко), «В тебе віримо, ми, Україно» (музика І. Бобула, слова В. Крищенко). Ідея цих музичних творів захоплює не тільки своєю логічністю, а й моральною активністю. Їй абсолютно далека формула об'єктивно-безстрасного оповідання добру та злу. Ці пісні неможливо слухати байдуже. Музику, слова та голос співака І. Бобула пронизує етичний нерв. Саме тому з перших творів, що виконував І. Бобул і мистецтвознавці і слухачі відзначали дві особливості його таланту: прагнення до логічної ясності та прихильність до моральної проблематики.

Іво Бобул з'являється завжди іншим, несподіваним Зміни його професійних моментів вловити досить важко Як і виміряти їх посил, що породжує думки і почуття. Співак працював на громадських засадах помічником народного депутата України

Миколи Федорука (Фракція «Народний фронт»). Можливо, мінливість емоційних станів та громадських вчинків певною мірою відбиває безперервність постійної духовної роботи, що відбувається в Іво Бобулі, сприяє тому, що кожний його новий крок у кар'єрі набуває характеру несподіваності. Отримавши диплом магістра музично-педагогічного факультету Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, він захистив дисертацію «Жанрові форми та стильові конотації вокально-естрадного виконавства в музичній культурі України кінця ХХ – початку ХХІ століття». У дисертації І. Бобул проаналізував розвиток системи взаємодії сегментів творчого процесу в реаліях сучасної практики виконавства, композиторської, менеджерської діяльності.

«У дисертації пропонується вивчення музично-естрадного виконавства у контексті процесів соціокультурної комунікації, визначаються стильові напрями та системні чинники сучасного українського вокально-естрадного виконавства як художньо-естетичного явища. Виявляються тенденції омасовлення та академізації як відбиття антиномічної природи естрадних форм музичної творчості та характеризуються магістральні тенденції жанрової стратифікації вокальноестрадного виконавства в Україні. Вивчення явища нового академізму у жанрово-стильових формах естрадного вокалу дозволяє визначити семантичну своєрідність вокальноестрадного українського виконавства з позиції теорії інтерпретації» (Бобул, 2018, 2).

І. Бобул має науковий ступінь кандидата мистецтвознавства. Є професором, завідувачем кафедри академічного і естрадного вокалу та звукорежисури Інституту сучасного мистецтва Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. Сучасність музики, як стверджує своєю вокально-акторською сценічною діяльністю І. Бобул не тільки у її виразних засобах, а й в її психологічному настрої, в «образі світу», який ця музика створює.

Осягнути досконалість сучасної естрадної пісні прагнуть у своїх виступах представники нової генерації – Олег Винник, Злата Огневич, Тоня Матвієнко, Арсен Мірзоян, Алексєєв, Артем Пивоваров, Костянтин Бочаров (MELOVIN), Надя Дорофєєва, Христина Соловій, «ДахаБраха», DZIDZIO, TAYANNA, KAZKA, GO A. Alina Pash,

Kalush Orchestra. Цих виконавців приваблюють насамперед вокальні жанри. Співаки несуть слухачеві культуру звучання найтоншого та найвиразнішого з музичних інструментів – людського голосу, що дозволяє якнайточніше передати всі нюанси емоційних станів. «Під розвитком голосу естрадних співаків розуміється: удосконалювання слухо-рухової координації за принципом зворотного зв'язку в системі «слух – голос»; розвиток основних вокальних навичок: співочого подиху, різних способів звукоутворення, правильної артикуляції, озвучування грудних і головних резонаторів, емоційної виразності виконання; поліпшення звучання голосу (тембру, звукового й динамічного діапазонів), чистоти інтонування, рухливості голосу, чіткості дикції, які розглядаються як результат розвитку навичок у процесі навчання співу» (Бобул, 2018, 33). Характерно, однак, те, що ці виконавці прагнуть донести до слухача цілісне відчуття вибраної теми кохання, морально-етичних цінностей у сучасному світі.

Висновки. Сценічна практика доводить, що більшість представників української вокально-естрадної творчості ХХ-ХХІ ст. є виконавськими особистостями. Адже їх творчість – це джерело духовності, втілення самосвідомості естрадного співака, та відіграє велику роль у формуванні сучасної слухачької аудиторії. Творчість зазначених у статті персоналій допомагає формуванню українського менталітету, любові до Батьківщини, відчуття своєї причетності до сьогодення України. Принципи сценічного мислення та виконання естрадного співака виявляються варіаційними для різних вокально-естрадних шкіл та стилів. Кожна епоха пропонує свою універсальну модель творчості та громадянської позиції вокально-естрадного виконавця, яка має ознаки прогресивного зростання. Універсальний інваріант творчих пошуків кожного виконавця встановлюється в ракурсі індивідуального сценічного підходу.

Перспективи дослідження полягають у подальшому вивченні даної теми в аспекті вокально-естрадного виконавства генерації українських співаків – учасників та переможців таких конкурсів, як «Голос країни», Х-Фактор, «Євробачення» Вихідним принципом такого підходу є ставлення до вокально-естрадної творчості, як до одного з типів музичного мислення та розвитку виконавської особи

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білозір Оксана Володимирівна https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%96%D0%BB%D0%BE%D0%B7%D1%96%D1%80_%D0%9E%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0_%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0 (дата звернення 25.05.2022)

2. Бурмака М. Технологія створення контактної телевізійної програми в контексті українського телебачення : автореф. дис... кандидата філологічних наук : 10.01.08 / КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
3. Бурмака Марія презентує проєкт «Улюблені класики» у Львові <https://photo-lviv.in.ua/maria-burmaka-prezentuie-proiekt-uliubleni-klasyky-u-lvovi/>. 11. 09. 2021.
4. Бобул І. В. Жанрові форми та стилеві конотації вокально-естрадного виконавства в музичній культурі України кінця ХХ – початку ХХІ століття. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація кандидата мистецтвознавства - 26.00.01 «Теорія та історія культури». – Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2018. – 165 с.
5. Концерт легенди. Іво Бобул виступить у Вінниці. <https://33kanal.com/news/167831.html>
6. Матвійчук А. М. Історична еволюція поезики української пісні (кінець ХІХ - початок ХХ ст.) : дис... канд. іст. наук: 17.00.01 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. - К., 2006.. - 165 с.
7. Матвійчук А. М. <http://labs.journ.univ.kiev.ua/spring2017/%20анатолій-миколайович-матвійчук/>
8. Мозговий М. П. Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні : дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / «Теорія та історія культури». Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2007. – 175 с.
9. Підвезяний М. Оксана Білозір: Мені говорили: співай російською - будеш зіркою. <https://glavcom.ua/interviews/132923-oksana-bilozir-meni-govorili-spivaj-rosijskoju-budesh-zirkoju.html>
10. Потушняк Н. П. Білозір Оксана Іванівна. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=40794
11. Швачко Т. Королева естради .Музика. - 2007. - № 6.С.22-23. <https://physics.lnu.edu.ua/about/alumni/vakarchuk-sviatoslav-ivanovych>

REFERENCES

1. Bilozir Oksana Vladimiriivna https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%96%D0%BB%D0%BE%D0%B7%D1%96%D1%80_%D0%9E%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0_%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0 [in Ukrainian]
2. Burmaka M. Technologia stvorenia kontaktnoi televiziynoi programi v konteksti ukrainskogo telebatchenia. [Technology of creating a contact television program in the context of Ukrainian television]. Avtoref. dis... kandidata filologichni nauk. 10.01.08 - filologichni nauki. Kyiv, 2004. 20 p. [in Ukrainian]
3. Burmaka Maria presentue proekt «Ulubleni klasiki u Lvovi» [Burmaka Maria presents the project “Favorite Classics” in Lviv]. Anons v Internet. <https://photo-lviv.in.ua/mariia-burmaka-prezentuie-proiekt-uliubleni-klasyky-u-lvovi/>. 11. Sep. 2021. [in Ukrainian]
4. Bobul I.V. Janrovi formi ta stilovi konotatsii vokalno-estradnogo vikonavstva v muzichniy kulturi Ukraini kintsia XX – pochatku XXI stolitia. [Genre forms and stylistic connotations of vocal and pop performance in the musical culture of Ukraine in the late XX - early XXI century]. Disertatsia kandidata mystestvoznnavstva. 26.00.01. - Teoria ta istoria kulturi. Kyiv, 2018. 165 p. [in Ukrainian]
5. Konsert legendi. Ivo Bobul vistupit u Vinnitsi. [Concert of legends. Ivo Bobul will perform in Vinnytsia]. Anons v Internet. <https://33kanal.com/news/167831.html> [in Ukrainian]
6. Matviychuk A.M. Istorichna evolutsia poetiki ukrainskoi pisni (kinets XIX - potchatok XX stolitia) [Historical evolution of the poetics of Ukrainian song (late XIX - early XX centuries)]. Disertasia kandidata istorichni nauk. -17.00.01. istorichni nauki. Kyiv, 2006. -165 p. [in Ukrainian]
7. Matviychuk A.M. Anons v Internet. <http://labs.journ.univ.kiev.ua/spring2017/%20Анатолій-Миколайович-Матвійчук/> [in Ukrainian]
8. Mozgoviy M.P. Stanovlenia i tendentsii rozvitku ukrainskoi estradnoi pisni [Formation and trends in the development of Ukrainian pop song]. Disertatsia kandidata mystestvoznnavstva. 17.00.01- Teoria ta istoria kulturi. Kyiv, 2007. 175 p. [in Ukrainian]
9. Pidvezyany M. Oksana Bilozir: Meni govorili: spivaj rosijskoju - budesh zirkoju [Oksana Bilozir: I was told: sing in Russian - you will be a star]. Intervju. <https://glavcom.ua/interviews/132923- html> [in Ukrainian]
10. Potushnyak N.P. Bilozir Oksana Ivanivna. Statia v Internet. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=40794 [in Ukrainian]
11. Shvatcko T. Koroleva estradi [Queen of pop music]. Statia / Music. - 2007. - № 6.С.22-23. [in Ukrainian] <https://physics.lnu.edu.ua/about/alumni/vakarchuk-sviatoslav-ivanovych>. Anons v Internet. [in Ukrainian]

УДК [784-029]-026.12

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-20>**Ольга КОЗИЙ,***orcid.org/0000-0002-3225-991X*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) *olgakozii19@gmail.com***Леся ТАРАСЮК,***orcid.org/0000-0001-9785-4472*викладач кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) *lesyatarasyuk29@gmail.com*

РОБОТА НАД ХУДОЖНІМ ОБРАЗОМ У ВОКАЛЬНИХ ТВОРАХ

У статті досліджуються проблеми розкриття художнього образу у вокальних творах, вивчаються теоретичні та практичні аспекти проблеми роботи над художнім образом у вокальних творах. Невид'ємною ланкою музичної культури є виконавське мистецтво, яке пов'язане насамперед із відтворенням та створенням художніх цінностей. Вокальне мистецтво – особливий вид мистецтва. У ньому поєднуються три складові: ідея, закладена автором музики, ідея автора тексту і, нарешті, діяльність виконавця, який повинен висловити те, що закладено створено, або задумано поетом і композитором. Показником виконавської майстерності є здатність переконливо розкрити закладений у творі художній образ. Відомо, що у вокальному мистецтві, як і в будь-якому художньо-творчому процесі важко розмежувати технічну та художню складову. Спів нерозривно пов'язаний з художньо-образною частиною матеріалу, що вивчається, ще й тому, що вокальна творчість є частиною величезного пласта музичного мистецтва і музичної культури. У художньому образі нерозривно злиті об'єктивно-пізнавальні та суб'єктивно-творчі початки. Проте образ не можна поєднувати з реальними об'єктами, оскільки він відокремлений рамкою умовності від всієї навколишньої дійсності і належить внутрішньому, «ілюзорному» світу твору.

Методологія дослідження – проаналізовано теоретико-методологічну базу дослідження, специфіку художнього образу як продуктивного способу пізнання реальної дійсності.

В основі моделювання художнього музичного образу лежать психологічні процеси музичного сприйняття, уяви та творчого мислення. Особливу увагу в статті приділено значенню творчої уяви як однієї з головних складових формування художнього образу як провідного компонента музично-виконавської діяльності у вокальних творах. У статті подано аналіз сутності поняття «художній образ» як системоутворюючого елемента для різних видів мистецтв, що з'ясовує специфіку взаємозв'язку мистецтва з життям і свідомістю. У ході дослідження були порушені питання про єдність музики та слова, а також про значення перспективного охоплення загальної композиції вокального твору.

Ключові слова: художній образ, творча уява, вокальний твір, сольний спів, музичне мистецтво.

Olga KOZII,*orcid.org/0000-0002-3225-991X*

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),

Associate Professor at the Department of Musicology and Vocal and Choral Arts

Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *olgakozii19@gmail.com***Lesya TARASYUK,***orcid.org/0000-0001-9785-4472*

Lecturer at the Department of Musicology and Vocal and Choral Art, Pavlo Tychna Uman State

Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *lesyatarasyuk29@gmail.com*

WORK ON THE ARTISTIC IMAGE IN VOCAL WORKS

The article deals with the problems of developing the artistic image in vocal works, the theoretical and practical aspects of the problem of working on the artistic image in vocal works. The invisible line of musical culture is Vikonian art, as it is shown to us in front of creations and creations of artistic values. Vocal art is a special kind of art. The new one

has three warehouses: an idea, laid down by the author of the music, an idea of the author to the text, nareshiti, diyalnist vykonavtsya, which is guilty of hanging on those that are laid down, created, or conceived by the poet and the composer. An indicator of Vikonav's maisternosti є zdatnist oscillatedly revealing the foundations of the artist's artistic image. It seems that it is important for the vocal art, like in any artistic and creative process, to separate the technical and artistic warehouse. The spiv indistinctly overlaps with the artistic-figurative part of the material, which is being developed, to the fact that vocal creativity is part of the majestic layer of musical art and musical culture. In the artistic image, the objective-cognitive and subjective-creative cobs are indistinctly angry. The prote image cannot be combined with real objects, the shards of wines and cremations can be framed by intelligence in view of all the extraneous action and lie within the inner, "ilusory" world of creation.

Methodology of follow-up - analyzed the theoretical and methodological basis of the follow-up, the specifics of the artistic image as a productive way of recognizing the real action.

The basis of the modeling of the artistic musical image is the psychological process of musical inspiration, revealing the creative mind. Special respect in the article is given to the significance of creativity, as one of the main warehouse moldings of the artistic image, as a transparent component of the musical and viconian activity in vocal works. The article presents an analysis of the essence of the concept of "artistic image" as a system-creating element for various types of art, which reveals the specifics of the relationship between art and life and society. In the course of the study, there was a breakdown in nutrition about the unity of music and words, as well as about the meaning of a promising entanglement of the vocal composition of the vocal work.

Key words: *artistic image, creative imagination, vocal work, solo singing, musical art.*

Постановка проблеми. Більша частина досліджень в області роботи над художнім образом у вокальному мистецтві орієнтована на професійних співаків, в той час як цю роботу слід починати якомога раніше. Особливу увагу приділено значенню творчої уяви як однієї з головних складових художньої творчості.

Аналіз досліджень. Проблема розкриття художнього образу, розуміння задуму композитора та вміння передати характерне для даного автора, даного жанру, даної епохи досліджувалась у працях провідних музичних науковців та педагогів: Асаф'єва Б. В., Мазеля Л. А., Медушевського В. В., Гребенюк Н. Є., Гунько Н. О., Живова В. Л., Стулової Г. П., Теплова Б. М., Варламова О. Є., Дмитрієва Л. Б., Чеснокова П.Г. та ін. Але в сучасній музично-педагогічній науці обмаль комплексних досліджень, які б розкрили методи та прийоми роботи над художнім образом як провідним компонентом музично-виконавської діяльності у вокальних творах. Це питання недостатньо вивчене і потребує подальших досліджень, узагальнення та систематизації. Проблема формування художнього образу у процесі співу поки що не дістала належного наукового висвітлення. Недостатня теоретична і методична розробка даної проблеми негативно впливає на якість підготовки фахівців у галузі музичної освіти, що породжує суперечності між зростаючими вимогами до фахової підготовленості вчителів музичного мистецтва і усталеною практикою вокального навчання.

Мета дослідження – вивчити теоретичні та практичні аспекти проблеми роботи над художнім образом та сформуванню моделі роботи над художнім образом у вокальних творах. Відповідно до

мети було сформовано завдання: розкрити зміст поняття «художній образ» у мистецтві; виявити особливості «художнього образу» вокальних творів; проаналізувати психолого-педагогічні аспекти роботи над художнім образом вокального твору; розкрити зміст роботи над художнім образом при вивченні вокального твору; виявити сутність специфіки роботи над художнім образом при вивченні вокального твору та сформувати модель роботи з студентами-вокалістами.

Виклад основного матеріалу. Проблема розкриття художнього образу, розуміння задуму композитора та вміння передати характерне для певного автора, жанру, епохи творчості композитора – завжди актуальна в музично-педагогічній роботі. Як відомо, суть музично-виконавської діяльності полягає в тому, щоб творчо «прочитати» музичний твір, розкрити у своєму виконанні той емоційно-смісловий зміст, який був закладений у нього автором. Характер музики, її емоційний сенс мають бути передані максимально точно і переконливо: треба створити незабутній, емоційно-яскравий музичний образ. У той же час, творчим виконання стає лише в тому випадку, якщо до нього внесено власний, нехай невеликий, але індивідуальний досвід розуміння та переживання музики, що надає інтерпретації особливої неповторності та переконливості.

Невід'ємною ланкою музичної культури є виконавське мистецтво, яке пов'язане, перш за все, з відтворенням і створенням художніх цінностей. Вокальне мистецтво – особливий вид мистецтва, у якому поєднуються три складові: ідея автора музики, ідея автора літературного тексту і діяльність виконавця, який має донести до слухача задум поета та композитора. Показником

виконавської майстерності є здатність переконливо розкрити закладений у творі художній образ. Художній образ у музичному мистецтві, завжди наповнений певним емоційним змістом, відбиваючи чуттєву реакцію людини на явища дійсності. Розучування та виконання музичного твору, нерозривно пов'язане зі сприйняттям його цілісності.

У науковій літературі є безліч визначень поняття «художній образ». За визначенням Константинова Ф. В. – це спосіб і форма освоєння дійсності в мистецтві, загальна категорія художньої творчості (Чесноков, 1961: 452). На думку Кожевнікова В. М. – це категорія естетики, що характеризує особливий, властивий лише мистецтву спосіб освоєння та перетворення дійсності. Образ також називають будь-яке явище, що творчо відтворене в художньому творі, (особливо часто – дійова особа або літературний герой) (Музыкальное исполнительство, 1972: 252).

Художній образ – узагальнене відображення дійсності у формі конкретного індивідуального явища. Він є наочним, доступним для сприйняття, і чуттєвим – безпосередньо впливає на почуття людини. Тому можна сказати, що образ постає як наочно-образне відтворення реального життя, а автор – письменник, художник, поет чи артист доповнює його, домислює за художніми законами.

Робота над художнім образом твору має займати чільне місце у структурі уроку, і бути наскрізною лінією всіх навчальних занять. Вокальну майстерність співаків необхідно формувати художніми вимогами та вказівками до виконання, що несуть у собі необхідність високого індивідуального вдосконалення та творчого зростання кожного артиста. Виховання голосу через вимоги музики має бути основним, тому що співочий голос зрештою і призначений для вираження музики (Дмитриев, 1968: 557).

У створенні художнього образу вокального твору важливими є всі засоби музичної виразності. Кожен вокальний твір ставить перед виконавцем ряд технічних і художніх завдань: якщо це твір темповий, то містить у собі технічні проблеми, якщо це твір ліричного характеру, то вимагає кантиленного звучання. Тому виявляти найбільш значні засоби музичної виразності для їх вирішення недоцільно. Найбільш значущі, напевно, ті, що містяться у конкретному музичному творі. Виявлення цих засобів виразності, їх освоєння є основним завданням у даному, конкретному творі.

Ознайомившись із твором загалом, слід докладніше вивчити поетичний текст, тимчасово відділивши його від музики, щоб музика не

затмарила його красу. Бо разом із музикою текст перестає сприйматися як самостійна естетична цінність і переломлюється лише через музику, хоча зрештою у цьому синтезі і має доходити до слухача. У текст треба вчитатися, розібратися у його будові, виразно продекламувати вголос. Вірне, виразне читання тексту, правильні акценти, наголоси, виділення основних слів, чітка дикція, правильна артикуляція у поєднанні зі співочою орфоепією – усе це має знайти місце у роботі над вокальним твором.

Дослідження музичного змісту – одна з головних проблем музикознавства, виконавства, педагогіки. Музика – мистецтво процесуальне, поза виконанням музичний твір не може жити повноцінним життям. Існуючий в нотному записі музичний твір отримує реальне звукове втілення лише у процесі музичного виконання, тому виконавець є необхідним посередником між композитором і слухачем.

Багато виконавських позначень в нотах (темпо, динаміка, тощо) відносні і, в певних межах, можуть реалізуватися по-різному. Тому завдання музичного виконання – не просто точне відтворення нотного тексту, а й більш повне втілення намірів автора. Вивчення епохи, коли жив композитор, його естетичних поглядів допомагає виконавцю глибше зрозуміти зміст твору. Кожен виконавець, розкриваючи авторську концепцію твору, неминує виконує й індивідуальні риси, що визначаються як його особистими якостями, так і естетичними поглядами. Таким чином, будь-яке виконання твору є його тлумаченням, інтерпретацією.

На думку Л. В. Живова виконавський художній образ, з яким значною мірою пов'язана оцінка твору слухачами, нерідко знаходить у нашій свідомості самостійне значення, оскільки у ньому можуть виявлятися такі цінності, яких не було у первинному образі. Проте, першоосновою будь-якого музичного виконання є нотний текст твору, без якого виконавська діяльність неможлива. Зафіксований у нотному записі, він вимагає не просто грамотного прочитання, а відгадування, розшифровки намірів автора, а також тих сторін його музики, про які він міг не підозрювати. Справа в тому, що нотний запис – це лише ескіз в порівнянні з реальним звучанням музики (Музыкальное исполнительство : сб. статей. Вып. 7, 1972: 255).

Тому особливу роль у створенні художнього образу відіграє пошук інтонаційного смислу у процесі вивчення твору. Відповідно до концепції Б. В. Асаф'єва, інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки, а також

носієм художньої інформації, емоційного заряду, душевного руху. Проте, емоційна реакція на інтонацію, проникнення її емоційну сутність є вихідним пунктом процесу музичного мислення, але ще не саме мислення. Це лише первинне відчуття, перцептивний відгук. Оскільки мислення веде початок, як правило, від зовнішнього чи внутрішнього «поштовху», то відчуття музичної інтонації є сигналом, імпульсом до будь-яких музично-мисленевих дій (Асаф'єв, 1971).

Моделювання художнього музичного образу – це один із найскладніших психологічних процесів, в основі якого лежать процеси музичного сприйняття, уяви та творчого мислення.

Сприйняття – психічний процес відображення предметів і явищ реальності у сукупності їх різних якостей і елементів за безпосереднього впливу на органи почуттів. У педагогіці музичне сприйняття сприймається як процес відображення, становлення у свідомості людини музичного образу. Музичне сприйняття – складний процес, в основі якого лежить здатність чути, переживати музичний зміст як художньо-образне відображення дійсності. Музика впливає комплексом засобів виразності. Це – ладогармонічний склад, тембр, темп, звуковедення, динаміка, метроритм, вони передають настрій, основну думку твору, викликають асоціацію з життєвими явищами, з переживаннями людини.

Уява – діяльність свідомості, у результаті якої людина створює нові уявлення, уявні ситуації, ідеї, спираючись на образи, які збереглися у її пам'яті від минулого чуттєвого досвіду, перетворюючи їх. Уява необхідна у будь-якій діяльності, тим більше при сприйнятті музики та «художнього образу». Розрізняють довільну уяву (активну) та мимовільну (пасивну), а також творчу уяву. Творчою уявою називають процес створення образу предмета за його описом, кресленням або малюнком. Творчою уявою називають самостійне створення нових образів у процесі творчої діяльності. Воно вимагає відбору матеріалів, з'єднання різних елементів відповідно до поставленого завдання та творчого задуму. Творча уява – одна з найголовніших знарядь художньої творчості.

Всупереч типовій помилці, уява людини ніколи не відривається від реальної дійсності. Навпаки, вона є однією із специфічних форм відображення цієї дійсності, причому вирішальну роль відіграють тут продуктивно-творчі елементи мислення. У той самий час не всяку уяву можна назвати справді творчою. Щоб стати такою, їй потрібні: достатня база вихідних уявлень (пам'ять, яка є ніби резервуаром уяви); чіткість мети, що органі-

зує роботу думки в строго визначеному напрямку; ініціативність, що виражається у здатності самостійно розробляти запропоновані обставини; яскравість і конкретність створюваних образів.

Велике значення мають також індивідуально-особистісні якості людини: високий рівень інтелектуальної активності, розвиненість пізнавального інтересу як провідного, домінуючого мотиву діяльності, наявність ціннісного, емоційно відчутного ставлення до предмета пізнання. Проте, здатність до уяви може бути розвинена шляхом тренування. Слід навчити співака перед співом вводити в дію творчу уяву, не допускати формального співу, без ясних образів, ідей, думок і яскравих уявлень про ситуацію, яку йому слід висловити.

Таким чином, у процесі роботи над художнім образом вокального твору уява виконавця здатна брати участь у побудові перспективного плану виконання; розширювати та поглиблювати уявлення виконавця про твори, вносячи нові й нові дані, запозичені з власного досвіду; допомагати вибору конкретних виконавських засобів; спрямовувати роботу над твором у певне концептуальне русло. Результатом діяльності творчої уяви є створення системи стійких асоціативно-образних зв'язків – основи стабільного та якісного виконання. Це дозволяє проникати в саму суть музичного твору, розкриваючи природу та внутрішній зміст його художнього образу. Кожен звук при цьому стає носієм певного змісту, підпорядковуючись загальній концепції виконавського задуму.

Музичне мислення як процес цілеспрямованої та осмисленої обробки музично-звукового матеріалу виявляється у здатності розуміти та аналізувати почуте, подумки представляти елементи музичної мови та оперувати ними, оцінюючи музику. У процесі формування художнього музичного образу беруть участь різні види музичного мислення: образне, логічне, творче та асоціативне. Л. А. Мазель вважає, що розвиток музичного мислення нерозривно пов'язаний зі здатністю осмислення логіки музичної мови, розуміння якої засноване на образному порівнянні виразних засобів музики, що служать передачі її художнього змісту, із засобами словесної мови, що служать передачі думок.

Як у всякому мистецтві, у мистецтві співу зливаються та співіснують на рівних дві складові: художня та технічна. Безумовно, на різних етапах роботи над вокальним твором роль елементів художнього та технічного неоднозначна. На стадії розучування зазвичай переважають технічні моменти, але в роботі над художнім образом більше уваги приділяється засобам художньої виразності. Технічна та художня сторони роботи над

вокальним твором повинні бути не просто тісно взаємопов'язані, а й визначати одна одну. Про це викладач не повинен забувати, що якщо не зуміти порушити у співаках почуття захоплення художніми достоїнствами твору, який виконується, то робота не досягне бажаної мети (Чесноков, 1961).

Проникнення в суть образного змісту вокального твору насамперед пов'язане з сумлінним ставленням до прочитання нотного тексту, точним виконанням його за дотриманням усіх авторських вказівок. Зневага до деталей у музичному тексті та до вказівок автора створює умови для довільного трактування твору, нерозуміння виконавцем справжньої глибини його змісту. У зв'язку з цим, В. Л. Живов підкреслює, що в процесі роботи над твором необхідно глибоко та всебічно осмислити виразну сутність окремих виконавських засобів, прийомів та закономірностей їх художнього впливу: якщо для технічного вивчення твору достатньо володіти вокальними навичками та методичними прийомами вокальної роботи, то для «постановки» музичного твору цього мало. Тут потрібні художня обдарованість, культура, тонкість сприйняття, уява, фантазія, смак, емоційність (Живов, 2003: 33). Авторський задум не можна збагнути лише інтуїтивно, можна інтуїтивно фразувати за певним шаблоном ті твори, які підходять під звичайний настрій виконавця (Рубинштейн, 1973: 8).

У зв'язку з цим, багато дослідників у галузі практики музичного виконавства звертають увагу на необхідність виховання самостійності учнів у досягненні художнього задуму музичного твору. Так, Л. Н. Оборін говорив своєму учневі:

«Я тут граю інакше, але якщо у Вас виходить переконливо, можете грати по-своєму» (Дмитриев, 1968: 145).

Висновки. Узагальнюючи вище викладене, ми дійшли наступних висновків щодо проблеми змісту роботи над художнім образом у вокальних творах. Художній момент має бути у структурі вокального уроку від самого початку, навіть найпростіша «розспівка» має нести елементи художності, тому що вона згодом проектує елементи, які ми потім зустрінемо у серйозних класичних творах. Вирішуючи технічні питання, ми одночасно ставимо собі художні завдання, а в процесі художньої роботи ми працюємо над технічною досконалістю твору. Робота над художнім образом вокального твору вимагає від учня глибокого аналізу виразної сутності виконавських засобів та прийомів вокального виконавства. Для оволодіння виконавською майстерністю у розкритті та досягненні художнього образу вокального твору важлива самостійна робота учня. В роботі над вокальним твором необхідно використати всі методи аналізу, узагальнення що виявляють і допомагають розкрити художній образ. Але методом показу слід користуватися дуже обережно, не нав'язуючи свою інтерпретацію. Учні самі повинні знайти вокальні та художньо-виражальні засоби для розкриття певного художнього образу.

Образність є загальною ознакою мистецтва, а кожен вид мистецтва має свої, специфічні засоби художньої виразності. Художній образ виникає в процесі взаємодії різних засобів виразності, кожен з яких отримує певне значення лише в їх спільному зв'язку (в контексті) і залежить від цілого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Вып. 2, ч. 2. Ленинград, 1971. 408 с.
2. Голубев П. Поради молодим педагогам-вокалістам. Київ : Музична Україна, 1983. 62 с.
3. Гребенюк Н. До проблеми формування виконавської творчості у співаків. *Науковий вісник нац. муз. акад. укр. ім. П. І. Чайковського. Серія: Музичне виконавство*. Київ : НМАУ, 2001. Вип. 18. С. 217–231.
4. Гунько Н. Формування вокально-виконавської надійності педагога-музиканта як складника його професійної культури. *Актуальні питання культурології : альманах / голов. ред. В. Вітталов*. Рівне, 2013. Вип. 13. С. 173–177.
5. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. Москва : Музыка, 1968. – 675 с.
6. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. *Практика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений*. Москва : ВЛАДОС, 2003. 272 с.
7. Козлов П. Г., Степанов А. А. Анализ музыкального произведения : учеб. пособ. Москва : Советская Россия, 1960. 262 с.
8. Литературный энциклопедический словарь / под общей ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева. Москва : Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
9. Музыкальное исполнительство : сб. статей. Вып. 7. Москва : Музыка, 1972. 350 с.
10. Музыкальное исполнительство : сб. статей. Вып. 10. Москва : Музыка, 1979. 239 с.
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва. 1973. 240 с.
12. Смелкова Т. Д., Савельева Ю. В. Основы обучения вокальному искусству. СПб. : Планета музыки, 2014. 160 с.
13. Серов А. Н. Критические статьи. Москва. Т. 4. 1979. 258 с.
14. Философская энциклопедия. Москва : Советская энциклопедия, Т. 4. 1970. 592 с.
15. Чесноков П. Г. Хор и управление им. Москва. 1961. 238 с.

REFERENCES

1. Asafev B.V. Muzykalnaia forma kak protsess. [Musical form as a process]. Issue 2, part. 2. Leningrad: Muzyka, 1971. 408 p. [in Russian].
2. Holubiev P. Porady moodym pedahoham-vokalistam. [Tips for young vocal teachers]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 1983. 62 p. [in Ukrainian].
3. Hrebeniuk N. Do problemy formuvannia vykonavskoi tvorchosti u spivakiv. [To the problem of formation of performing creativity at singers]. Naukovyi visnyk Nats. muz. akad. Ukr. im. P.I. Chaikovskoho. Serii: Muzychne vykonavstvo. Issue 18, Kyiv: NMAUЮ, 2001. pp. 217-231. [in Ukrainian].
4. Hunko N. Formuvannia vokalno-vykonavskoi nadiinosti pedahoha-muzykanta yak skladnyka yoho profesiinoi kultury. [Formation of vocal-performing reliability of a music teacher as a component of his professional culture]. Aktualni pytannia kulturolohii. V. Vitkalov (Ed.). Issue 13, 2013. pp. 173-177. Rivne: RDHU [in Ukrainian].
5. Dmytryev L.B. Osnovy vokalnoi metodyky. [Fundamentals of vocal technique]. Moscow: Muzyka 1968. 675 p. [in Russian].
6. Zhyvov V.L. Khorovoe yspolnytelstvo: Teoryia. Metodyka. Praktyka. [Choral Performance: Theory. Methodology. Practice]. Moscow: VLADOS 2003. 272 p. [in Russian].
7. Kozlov P.H., & Stepanov A.A. Analiz muzykalnoho proyzvedenyia. [Analysis of a musical work]. Moskva: Sovetskaia Rossyia 1960. 262 p. [in Russian].
8. Kozhevnykov V.M., & Nykolaev P.A. (Eds.). Lyteraturnyi entsyklopedycheskyi slovar. [Literary encyclopedic dictionary]. Moscow: Sovetskaia entsyklopedyia 1987. 752 p. [in Russian].
9. Muzykalnoe yspolnytelstvo. [Musical performance]. Issue 7. Moscow: Muzyka 1972. 350 p. [in Russian].
10. Muzykalnoe yspolnytelstvo. [Musical performance]. Issue 10. Moscow: Muzyka 1979. 239 p. [in Russian].
11. Rubynshtein S.L. Problemy obshchei psykholohyy. [Problems of General Psychology]. Moscow: Pedahohyka 1973. 240 p. [in Russian].
12. Smelkova T.D., & Saveleva Yu.V. Osnovy obucheniya vokalnomu yskusstvu. [Fundamentals of teaching vocal art]. Saint Petersburg: Planeta muzyky 2014. 160 p. [in Russian].
13. Serov A.N. (). Krytycheskiye staty. [Critical articles]. Vol. 4. Moscow: Kompozytor 1979. 258 p. [in Russian].
14. Konstantynov F.V. (Eds.). Fylosofskaia entsyklopedyia. [Philosophical Encyclopedia]. Vol. 4. Moscow: Sovetskaia entsyklopedyia 1970. 592 p. [in Russian].
15. Chesnokov P.H. Khor y upravlenye ym. [Choir and management]. Moscow: Kompozytor 1961. 238 p. [in Russian].

УДК 378.14:78.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-21>**Ірина КОНДРАТЕНКО,***orcid.org/0000-0002-5853-6292*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри мистецьких дисциплін

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

(Чернігів, Україна) *kondratenko.choir@gmail.com***Лариса РОГОВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0003-2372-6579*

народна артистка України,

доцент кафедри мистецьких дисциплін

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

голова предметно-циклової комісії відділу сольного співу

Чернігівського фахового музичного коледжу імені Л.М. Ревуцького

(Чернігів, Україна) *rogovetslarisa@gmail.com***Раїса БОРИЦЬ,***orcid.org/0000-0002-4506-5292*

заслужена артистка України,

доцент кафедри мистецьких дисциплін

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

викладач-методист

Чернігівського фахового музичного коледжу імені Л.М. Ревуцького,

художній керівник капели бандуристів імені Остапа Вересая

Чернігівського обласного філармонійного центру фестивалів та концертних програм

(Чернігів, Україна) *raysaborshch@gmail.com*

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНИМИ ФАКУЛЬТЕТАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Стаття присвячена розробленню практичних рішень удосконалення організації освітнього процесу музичними факультетами під час війни. Актуальність проведеного дослідження зумовлена необхідністю адаптувати роботу закладів вищої освіти та мистецьких шкіл, які проводять навчання за музичними напрямками, до умов воєнного часу. Війна торкнулась всіх сфер життя, в тому числі, освіти. Студенти музичних факультетів сформували найбільш вразливу групу, а перехід на дистанційне навчання став складним завданням для багатьох із них.

Мета статті – розроблення практичних рішень удосконалення організації освітнього процесу музичними факультетами під час війни. Для досягнення мети в ході дослідження були проаналізовані основні форми організації освітнього процесу музичними факультетами, які були запроваджені в Україні з початком повномасштабного вторгнення окупаційних військ РФ, визначені їх основні переваги та недоліки, а також запропоновані шляхи їх усунення з метою забезпечення здобувачам вищої освіти безпечних умов для навчання та творчого розвитку, що є одним із основних принципів освітнього процесу в умовах воєнного стану.

В ході проведення дослідження були використані такі загальнонаукові методи дослідження, як аналіз, синтез, індукція та дедукція.

В статті вперше показано, які практичні рішення необхідно застосовувати для удосконалення організації освітнього процесу музичними факультетами під час війни.

За результатами дослідження встановлено, що забезпечення здобувачам вищої освіти безпечних умов для навчання та творчого розвитку є одним із основних принципів освітнього процесу в умовах воєнного стану. Дотримання цього принципу в умовах війни є дуже важливим. Для того, щоб зберегти життя та здоров'я студентів музичних факультетів ЗВО та їх педагогічних працівників, необхідно організувати навчання в умовах відсутнього або обмеженого доступу до музичної освіти на основі практичних рішень, що розроблені в ході проведеного дослідження.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованих практичних рішень удосконалення організації освітнього процесу вищими навчальними закладами та мистецькими школами під час війни.

Ключові слова: музичний факультет, фахові музичні дисципліни, заклади вищої освіти, дистанційне навчання, COVID-19, війна.

Iryna KONDRATENKO,
orcid.org/0000-0002-5853-6292

PhD in Arts,
Associate Professor at the Department of Art Disciplines
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine) kondratenko.choir@gmail.com

Larysa ROHOVETS,
orcid.org/0000-0003-2372-6579

People`s Artist of Ukraine,
Associate Professor at the Department of Art Disciplines
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Head of the subject-cycle commission at the Department of Solo Singing
Chernihiv Professional Musical College named after L.M. Revutsky
(Chernihiv, Ukraine) rogovetslarisa@gmail.com

Raisa BORSHCH,
orcid.org/0000-002-4506-5292

Honored Artist of Ukraine,
Associate Professor at the Department of Art Disciplines
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Teacher-Methodologist
Chernihiv Professional Musical College named after L.M. Revutsky,
Artistic Director of the Bandura Band named after Ostap Veresay
Chernihiv Regional Philharmonic Center of Festivals and Concert Programs
(Chernihiv, Ukraine) raysaborshch@gmail.com

EDUCATION PROCECC ORGANIZATION DURING THE WAR BY THE MUSICAL FACULTIES

The article is devoted to the development of practical solutions to improve the organization of the educational process of music faculties during the war. The topicality of the carried out research is caused by the necessity of adapting the work of higher education institutions and schools of art, providing training on musical directions, to the conditions of war time. The war touched all spheres of life, including education. Music students formed the most vulnerable group, and the transition to distance learning became a difficult task for many of them.

The purpose of this article is to develop practical solutions to improve the organization of the educational process by music faculties during the war. To achieve the goal, the study analyzed the main forms of organization of the educational process by music faculties introduced in Ukraine with the beginning of a full-scale invasion of the occupation troops of the Russian Federation, identified their main advantages and disadvantages, and also proposed ways to eliminate them in order to provide higher education applicants with safe conditions. for learning and creative development, which is one of the basic principles of the educational process under martial law.

Such general scientific methods of research as analysis, synthesis, induction and deduction were used in the course of the study.

The article shows for the first time what practical solutions should be applied to improve the organization of the educational process by music faculties during the war.

According to the results of the study, it was found that the provision of a safe learning environment and creative development to applicants for higher education is one of the basic principles of the educational process under wartime conditions. Observance of this principle in conditions of war is very important. In order to preserve the life and health of students of music faculties of institution of higher education and their teaching staff, it is necessary to organize training in the absence or limited access to music education on the basis of practical solutions developed in the course of this study.

Practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed practical solutions to improve the organization of the educational process of the higher educational institutions and art schools during the war.

Key words: music department, professional music disciplines, higher education, distance learning, COVID-19, war.

Постановка проблеми. Війна змінює спосіб життя кожної людини. Зміни торкаються і сфери освіти: ліцеї, коледжі, заклади вищої освіти зупиняють роботу або переводяться на дистанційний формат навчання.

Найбільш вразливу групу складають студенти прикладних напрямів підготовки. Незважаючи на розвиток технологій, перехід на дистанційні форми навчання став складним завданням для ЗВО, які готують спеціалістів у галузі мистецтва,

а саме музикантів. Через практичну орієнтацію цього напрямку підготовки процес навчання сильно залежить від матеріально-технічної бази закладу вищої освіти та самого студента. Крім того, на територіях, де тривають активні бойові дії або внаслідок їх проведення все зруйновано, доступ до інфраструктури закладів вищої освіти був обмежений або виключений.

Проблема й у тому, що більшість освітніх програм прикладного характеру неможливо реалізувати дистанційно (Шибанова Є.Ю., 2020). Не виключенням є освітні програми музичних факультетів закладів вищої освіти.

Разом з тим дослідники наголошують на важливості очного контакту студентів прикладних напрямів підготовки з викладачами (Абрамян Г.В., 2020). У дистанційному чи змішаному навчанні такий контакт дуже обмежений. В умовах воєнного часу змінюється не лише формат проведення занять, а й спосіб складання підсумкових іспитів.

Під час війни музичними факультетами за основу беруться освітні практики, сформовані під час пандемії COVID-19. Однак низка дослідників вважає, що навчання на їх основі не можна назвати якісними. Це явище отримало назву Emergency Remote Teaching and Learning 2 або Emergency Remote Teaching (ERT), що перекладається як екстрене віддалене викладання (Hodges С., 2020). ERT не є повноцінним еквівалентом ні стаціонарної, ні дистанційної освіти. Якщо мета онлайн-навчання – це відтворення повноцінного освітнього середовища, то ERT є тимчасовим переходом в альтернативний формат викладання у зв'язку з надзвичайною ситуацією, до якої можна віднести війну. Саме тому питання організації якісного освітнього процесу музичними факультетами ЗВО є досить актуальним.

Аналіз досліджень. На сьогоднішній день питання організації музичними факультетами освітнього процесу під час війни залишається невисвітленим. Разом з тим, велика кількість наукових праць присвячена організації роботи освітніх закладів, в тому числі, й музичних, в надзвичайних умовах. Зокрема, над цим питанням працювали такі науковці, як Полат Е. С. (2004), Олійник В.В. (2019), Романов Є.В. (2017), Hodges С. (2020).

Чимало досліджень з'явилося у період пандемії COVID-19. Вони проводилось як закордоном, так і в Україні. В них аналізувалась організація навчального процесу, труднощі, з якими зіштовхнулись студенти та викладачі, а також пропонувались шляхи їх вирішення. Авторами таких досліджень стали Абрамян Г. В. (2020), Бугайчук К. Л. (2016), Кадемія М. Ю. (2016) та ін.

Мета статті – розроблення практичних рішень удосконалення організації освітнього процесу музичними факультетами під час війни.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до питання організації музичними факультетами навчання в умовах війни, необхідно визначити суть поняття «освітній процес». Освітній процес являє собою інтелектуальну, творчу діяльність у сфері вищої освіти на науки та провадиться у закладі вищої освіти через систему наукових, методичних та педагогічних заходів. Вона спрямована на те, щоб передати, засвоїти, примножити та використати знання, уміння й інші компетентності особами, що навчаються, а також на те, щоб сформувати гармонійно розвинену особистість (Про вищу освіту, 2014). Відповідно до Закону України «Про державні гарантії у сфері освіти в умовах воєнного часу», держава сприятиме створенню безпечного освітнього середовища, організації здобуття освіти, освітнього процесу у формі, найбільш безпечній для життя і здоров'я людей в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (Про державні гарантії, 2022).

Саме забезпечення здобувачам вищої освіти безпечних умов для навчання та творчого розвитку є одним із основних принципів освітнього процесу в умовах воєнного стану (Освітня діяльність, 2022). Дотримання цього принципу в умовах війни є дуже важливим. Для того щоб зберегти життя та здоров'я студентів музичних факультетів ЗВО та їх педагогічних працівників необхідно організувати навчання в умовах відсутнього або обмеженого доступу до музичної освіти. При цьому необхідно враховувати, що в ряді регіонів може зберігатися реальна загроза для життя та здоров'я мирних мешканців. Тому організувати освітній процес музичними факультетами потрібно залежно від конкретної ситуації, що склалася в тому чи іншому регіоні.

Рішення про те, яка саме буде організований освітній процес музичними факультетами приймається директором закладу вищої освіти чи мистецької школи. При цьому враховуються рекомендації органу державної влади, якому підконтрольне це питання. В Україні – це Міністерство культури та інформаційної політики. Відповідно до Листа «Щодо освітнього процесу в мистецьких школах в умовах воєнного стану» від 22.03.2022 року №2267/9/2, організація освітнього процесу в умовах воєнного стану погоджується з військовими адміністраціями.

В умовах воєнного стану керівництвом ЗВО може бути прийняте рішення про призупинення

навчання на музичному факультеті, про дострокове завершення навчального року та про продовження надання освітніх послуг. Продовження навчання на музичному факультеті погоджується військовою адміністрацією. При цьому враховуються рекомендації державних органів. Перш ніж розпочати навчання, директор ЗВО чи мистецької школи визначає спроможність закладу та наявність ресурсів для продовження навчання. З'ясовується місцезнаходження викладачів, їх можливість та бажання проводити навчання. Також важлива їх психологічна готовність до проведення занять (Лист МКП, 2022).

В разі готовності закладів вищої освіти чи мистецьких шкіл, навчання на музичних факультетах може бути організоване в дистанційному або змі-

шаному форматі. Ці види навчання наведені на рис. 1.

Кожна з цих форм має свої особливості, якщо говорити про організацію освітнього процесу музичними факультетами під час війни.

Використання дистанційного навчання музичними факультетами відкриває нові можливості для безперервного навчання, робить його доступним та безпечним, знижує витрати на проведення навчання. Можна проводити навчання великої кількості людей, підвищувати його якість за рахунок застосування сучасних засобів, створювати єдине освітнє середовище.

Переваги організації дистанційного навчання музичними факультетами під час війни наведені в Табл. 1.

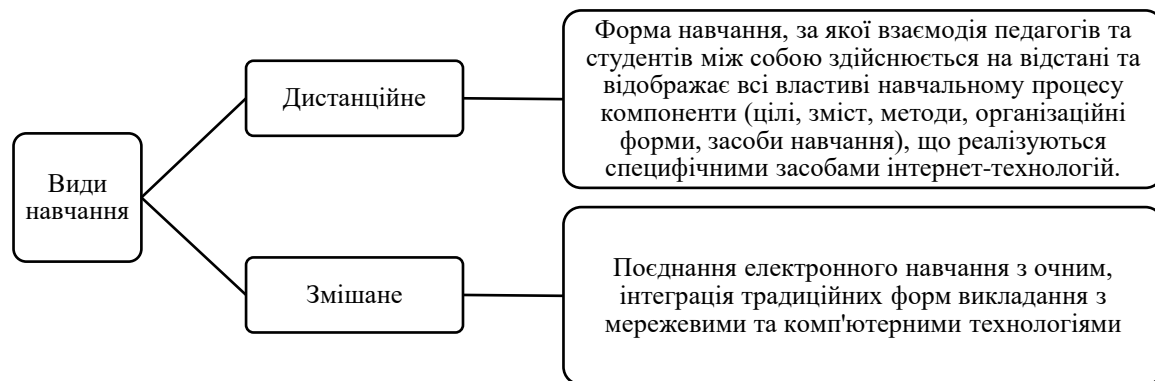


Рис. 1. Альтернативні види навчання, застосовувані під час війни

Примітка: систематизовано автором (Полат Е. С., 2004; Олійник В. В., 2019: 13)

Таблиця 1

Переваги організації дистанційного навчання музичними факультетами під час війни

Переваги	Пояснення
Технологічність	Навчання з використанням сучасних програмних та технічних засобів робить музичну освіту ефективнішою. Нові технології дозволяють зробити візуальну інформацію яскравою та динамічною, побудувати сам процес освіти з урахуванням активної взаємодії студента з освітнім середовищем.
Доступність та безпечність	Студенти музичних факультетів мають можливість вчитися віддалено, без відвідування закладу освіти, який знаходиться в зоні бойових дій.
Можливість вчитися без спеціальних відряджень, відпусток	Можна поєднувати музичну освіту з основною діяльністю.
Свобода та гнучкість, доступ до якісної освіти	Є можливість для вибору ЗВО чи мистецької школи. Можна обрати кілька курсів із різних університетів, з різних країн. Можна одночасно вчитися у різних місцях.
Індивідуальний характер навчання	Студент сам визначає темп навчання, може повертатися кілька разів до окремих уроків, може пропускати окремі розділи тощо. Слухач вивчає навчальний матеріал у процесі всього часу навчання, а не лише в період сесії, що гарантує глибші залишкові знання. Така система навчання змушує студента займатися самостійно і отримувати навички самоосвіти. Також це робить процес навчання більш творчим та індивідуальним, що дозволяє відкривати нові можливості для творчого самовираження майбутнього музиканта.
Активне застосування інтернет ресурсів	Студенти отримують творчі завдання, наприклад: прослухати досліджуваний твір у різних виконаннях як відомих майстрів, так і своїх однолітків, а потім проаналізувати. Можна «побувати» на якомусь онлайн-концерті, яких зараз проходить чимало. Така робота сприяє здобуттю нових знань, розвиває вміння аналізувати.

Примітка: систематизовано авторами

Директором ЗВО чи мистецької школи може бути прийнято рішення про продовження навчання на музичному факультеті в змішаному форматі. Враховуючи специфіку підготовки студентів музичних факультетів, змішане навчання є більш ефективним, однак його організація під час війни можлива лише при умові готовності закладів вищої освіти та викладачів. Його переваги наведені в Табл. 2.

Дистанційне та змішане навчання студентів музичних факультетів передбачає використання різних онлайн-платформ – загальних (які використовуються для вивчення всіх дисциплін) та спеціалізованих (підходять виключно для вивчення музичних дисциплін). Вони наведені в Табл. 3.

Завдяки можливостям дистанційного та змішаного навчання, а також різноманіттю інструментів, які можна використовувати студентам музичних факультетів, навчання під час війни цілком реальне. Однак в таких умовах виникає низка проблем, пов'язаних з його організацією, які потребують рішення. Вони наведені в Табл. 4.

Враховуючи вищезазначене можна сказати, що організація музичними факультетами навчання під час війни – досить складне завдання. Ні дистанційне, ні змішане навчання не може замінити повноцінні заняття. Однак в період війни музична освіта, організована таким чином, є цілком виправданою.

Висновки. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що основним принципом організації освітнього процесу музичними факультетами під час війни є забезпечення здобувачам вищої освіти безпечних умов для навчання та творчого розвитку. Збереження життя та здоров'я студентів ЗВО та їх педагогічних працівників можливе при умові організації навчання в умовах відсутнього або обмеженого доступу до музичної освіти на основі ефективних практичних рішень. Тому їх розробка та реалізація є дуже актуальною.

Встановлено, що дистанційна та змішана освіта є основними формами організації навчання на музичних факультетах під час війни. Визна-

Таблиця 2

Переваги організації змішаного навчання музичними факультетами під час війни

Переваги	Пояснення
Врахування потреб всіх студентів	Технологія змішаного навчання легко адаптується під потреби всіх студентів, незалежно від того, чи подобається їм навчатися в групах, чи індивідуально, чи через інтернет. На відміну від аудиторних занять та онлайн-курсів, які завжди мають обмеження, інтегровані освітні технології можна змінювати залежно від дисципліни, модуля, потреб самих студентів. Заняття з музики не завжди можна адаптувати під формат цифрового навчання, але додати до них інтерактивні елементи та онлайн-заняття завжди можна.
Безпека	Студенти музичних факультетів застосовують, обговорюють та моделюють нові навички у безпечній обстановці. Вони можуть знаходитися в більш безпечних населених пунктах, де не ведуться активні бойові дії чи навіть перебувати за кордоном.
Зниження витрат	Класичне навчання в аудиторії здається менш дорогим, ніж інтегроване. Але це лише на перший погляд. Час на поїздки до навчального закладу, оплата харчування, витрати на навчальні матеріали – це лише частина витрат, пов'язаних із стаціонарним навчанням. Інтегрований підхід до електронного навчання дозволять скоротити витрати учнів та позбавляє їх необхідності витрачати час на поїздки та проживання поза домом – якщо вони навчаються в іншому населеному пункті.
Набуття інтерактивного досвіду	При змішаному навчанні студенти музичних факультетів набувають інтерактивного досвіду. Вони можуть самостійно вирішувати, з яким типом контенту взаємодіяти, як виконувати завдання.
Підтримання зв'язку один з одним та з викладачем	Студенти постійно підтримують зв'язок один з одним і з викладачем, діляться своїми ідеями, обговорюють цікаві питання, дізнаються про нову інформацію та набувають практичних навичок. Це допомагає підтримати залученість кожного студента до навчального процесу та вказує викладачам на ті теми, які потребують більшої уваги.
Охоплення та персоналізація	Інтегроване навчання доступне людям з різних регіонів, різного віку та рівня освіти. Навчальні програми можуть підбиратися з урахуванням потреб кожного студента. Технології змішаного навчання порівнюють зі «шведським столом»: кожен студент сам обирає, як і коли він взаємодітиме з навчальним матеріалом. Здобуття знань у такому – вільному, невимушеному форматі – робить навчальний процес швидшим та ефективнішим.

Примітка: систематизовано авторами (Бугайчук К. Л., 2016: 18; Кадемія М.Ю., 2016: 330)

Таблиця 3

Сервіси та онлайн-платформи для навчання студентів музичних факультетів онлайн

Сервіси	Пояснення
Moodle	Moodle – це модульна платформа дистанційного навчання з багатим функціоналом. Платформа має більше 1500 модулів, тому у Moodle високий рівень кастомізації інтерфейсу та функцій.
Google Classroom	Classroom тільки умовно можна назвати повноцінною системою дистанційного навчання, швидше за все середовище, що об'єднало всі інструменти компанії Google для освіти.
Edmodo	Edmodo – сервіс для дистанційного навчання, що не потребує окремої установки. Edmodo такий собі Facebook для онлайн-навчання – його дизайн та інтерфейс дуже нагадують згадану соціальну мережу. Ним просто користуватися, він безкоштовний, і має достатньо функцій для віддаленої взаємодії зі студентами
Zoom	Популярний додаток, який можна назвати універсальним. Він може використовуватися для викладання всіх дисциплін, легко встановлюється на смартфони та комп'ютери.
Skype	Це незмінний лідер, який використовується викладачами та студентами впродовж багатьох років. Завдяки широкому функціоналу, він забезпечує всім потрібним для дистанційних занять та занять, які проводяться під час змішаного навчання.
Coursera	Популярна онлайн-платформа, яка може використовуватися студентами музичних факультетів. Вона підходить не тільки для навчання, а й для вдосконалення навичок. На сьогоднішній день вона включає більше 400 курсів. Студенти мають можливість безкоштовно слухати фахівців з музики кращих університетів.
Udemy	Платформа, на якій пропонується велика кількість курсів для навчання гри на багатьох музичних інструментах.
MasterClass	Ця платформа пропонує освоїти новий матеріал та взяти уроки у всесвітньо відомих музикантів. Вона може використовуватися для самостійного навчання без фізичної присутності викладача.

Примітка: систематизовано авторами (Кращі музичні освітні сайти, 2020; Навчання вдома, 2020)

Таблиця 4

Проблеми організації навчання музичними факультетами під час війни та їх рішення

Проблеми	Практичні рішення
1	2
Складна економічна ситуація, в зв'язку з якою студенти не можуть оплачувати навчання	Головне завдання закладів освіти в умовах війни – зберегти кожного студента та викладача та продовжити навчання після війни. Тому відраховувати студентів музичних факультетів не варто. Рекомендується призупинити навчання та відновити його після завершення дії правового режиму воєнного стану. В населених пунктах, в яких є можливість продовження навчання, можна скасувати оплату або здійснювати її після закінчення війни. Це питання узгоджується індивідуально з керівником закладу освіти.
Неможливість продовження навчання вимушеними переселенцями	Якщо в населеному пункті, де перебувають вимушені переселенці є заклади освіти з музичними факультетами, вони можуть прийняти їх на навчання. Вони можуть продовжувати навчання замість постійних студентів, які виїхали за кордон чи не продовжують навчання з інших причин. Також вимушеним переселенцям може надаватися навчальна база закладу, тобто музичне обладнання та музичні інструменти для того, щоб вони займалися дистанційно зі своїми викладачами (якщо є така можливість).
Проблема з працевлаштуванням викладачів музичних факультетів	Якщо в населеному пункті, де знаходяться викладачі музичних факультетів вимушені переселенці є відповідні ЗВО або мистецькі школи, вони можуть бути залучені до роботи. Якщо вони мають бажання організувати навчання дистанційно, їм потрібно надати базу навчального закладу (музичне обладнання, інструменти тощо).
Освітні програми музичних факультетів не відповідають умовам, що склалися	Освітні програми музичних факультетів потрібно адаптувати до особливого воєнного періоду. Необхідно створити умови для завершення навчання або ж підготовки до вступу в ЗВО чи мистецьку школу. При необхідності потрібно скасувати підсумкові роботи, які виконуються по завершенню навчання.
Недостатня цифрова компетентність викладачів музичних факультетів	Цю проблему можна вирішити шляхом підвищення кваліфікації, якщо є така можливість. Для підвищення цифрової грамотності викладачам необхідно покращувати свої знання та навички у використанні сучасних обчислювальних пристроїв та програмного забезпечення, інноваційних технологій (додатків), змінювати ставлення до сприйняття переваг сучасних технологічних пристроїв, а також у галузі перевірки інформації з відкритих джерел.

1	2
Недостатня технічна та програмна оснащеність навчальних закладів	Далеко не всі ЗВО та мистецькі школи мають достатню кількість аудиторій з матеріально-технічним обладнанням, що дозволяє проводити онлайн зустрічі, а також доступ до інтернету. Багато навчальних закладів не працює або зовсім зруйновано. Тому забезпечити перехід на дистанційне навчання всього числа студентів стало реальною проблемою. Виходом із ситуації є призупинення освітнього процесу та його відновлення після закінчення війни або організація змішаного навчання, де є така можливість. Також допомогу з технічним та програмним забезпеченням можуть надавати навчальні заклади, які знаходяться на відносно безпечних територіях.
Слабка мотивація студентів музичних факультетів	Традиційне навчання характеризується особистою присутністю викладача та студентів в аудиторії, що супроводжується безпосередньою соціальною взаємодією. У такій формі мотивацією студентів керує сам викладач. Що стосується дистанційної та змішаної форми навчання, яке застосовується під час війни, то в даному випадку управління мотивацією більшою мірою займається сам студент. Для того щоб підвищити мотивацію студентів, необхідно формувати певну значимість вивченого матеріалу, за допомогою надання фактів, що підтверджують важливість інформації, що вивчається.

Примітка: систематизовано авторами (Романов Е.В., 2016: 57-58; Иванова П.О., 2016)

чено переваги дистанційного навчання: технологічність, доступність, безпечність, свобода, гнучкість, індивідуальний характер, активне застосування інтернет-ресурсів. Серед переваг змішаного навчання виділено: врахування потреб всіх студентів, безпеку, зниження витрат, набуття інтерактивного досвіду, підтримання зв'язку, охоплення та персоналізацію. Визначені найбільш популярні сервіси та онлайн-платформи для навчання студентів музичних факультетів онлайн: Moodle, Google Classroom, Edmodo, Zoom, Skype, Coursera, Udemy, MasterClass.

Розроблено практичні рішення удосконалення організації освітнього процесу музичними факультетами під час війни. До них необхідно віднести: надання вимушеним переселенцям – студентам ЗВО музичних факультетів та мистецьких шкіл, навчальної бази закладів, які знаходяться на безпечних територіях (музичного обладнання, музичних інструментів, доступу до інтернету); скасування оплати за навчання або її здійснення

після закінчення війни в тих закладах, де є можливість продовжити освітній процес; працевлаштування вимушених переселенців – викладачів музичних факультетів у ЗВО та мистецьких школах, які продовжують працювати; адаптація освітніх програм музичних факультетів до особливостей воєнного періоду; підтримка викладачів, підвищення їх цифрової кваліфікації; надання допомоги з програмним та технічним забезпеченням ЗВО на мистецьким школам, які постраждали внаслідок воєнних дій та не можуть перейти на дистанційне навчання; підвищення мотивації студентів музичних факультетів шляхом формування значимості вивченого матеріалу, надання фактів, що підтверджують важливість інформації, що вивчається.

Отримані результати можуть бути використані закладами вищої освіти та мистецькими школами України, які проводять підготовку за музичними напрямами, для організації освітнього процесу в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян Г. В. Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии. Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 1-9.
2. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. Інформаційні технології і засоби навчання. Київ, 2016. Т. 54. № 4. С. 1-18.
3. Иванова П. О. Роль мотивации при дистанционном обучении студентов высшей школы. Международный научный журнал «Инновационная наука», 2016. № 12. С. 57-58.
4. Крапці музичні освітні сайти. Arefyevstudio, 2020. URL: <https://arefyevstudio.com/uk/2020/06/14/krashhi-muzichni-osvitni-sajti/>
5. Кадемія М. Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44, С. 330-333.
6. Навчання вдома. Tech.24tv, 2020. URL: https://tech.24tv.ua/navchannya-vdoma-spisok-program-platform-dlya-distantsiynogo-navchannya_n1416110,2020

7. Олійник В.В. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2019. 13 с.

8. Освітня діяльність. Duit.edu, 2020. URL: <https://duit.edu.ua/educational-activities/>

9. Полат Е. С., Бухаркіна М. Ю., Моїсеєва М. В. Теорія і практика дистанційного навчання: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.

10. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII/Верховна Рада України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

11. Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану. Закон України від 15 березня 2022 року № 2126-IX/ Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text>

12. Романов Е. В. Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации. Современное образование, 2017. №1. С. 172-195.

13. Шибанова Е. Ю. Оценка возможности перевода курсов на дистанционные формы обучения. Москва: НИУ ВШЭ, 2020. № 6 (36). С. 46-54.

14. Щодо освітнього процесу в мистецьких школах в умовах воєнного стану: Лист від 22.03.2022 року № 2267/9/2/МКІП. URL: <http://www.zarplata.co.ua/?p=10714>

15. Hodges C. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE, 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

REFERENCES

1. Abramyan G. V. Osobennosti organizatsii distantsionnogo obrazovaniya v vuzakh v usloviyakh samoizolyatsii grazhdan pri virusnoy pandemii [Features of the organization of distance education in universities in the conditions of self-isolation of citizens during a viral pandemic]. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya, 2020, Nr 3, pp. 1–9. [In Russian].

2. Buhaychuk K. L. Zmishane navchannya: teoretychnyy analiz ta stratehiya vprovadzhennya v osvitniy protses vyshchikh navchal'nykh zakladiv. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya [Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in the educational process of higher educational institutions. Information technologies and teaching aids]. Kyiv, 2016. T. 54. Nr 4, pp. 1-18. [in Ukrainian].

3. Ivanova P. O. Rol' motivatsii pri distantsionnom obuchenii studentov vysshey shkoly [The role of motivation in distance learning of students of higher education]. Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal «Innovatsionnaya nauka», 2016. Nr. 12. pp. 57-58. [In Russian].

4. Krashchi muzychni osviti sayty. [The best music education sites]. 2020. URL: <https://arefyevstudio.com/uk/2020/06/14/krashhi-muzichni-osviti-sajti/>. [in Ukrainian].

5. Kademiya M. Yu. Vykorystannya zmishanoyi tekhnolohiyi navchannya u dystantsiyniyi osviti. Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy [Use of blended learning technology in distance education. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]. Kyiv-Vinnytsya, 2016. Vyp. 44. pp. 330-333. [in Ukrainian].

6. Navchannya vdoma. [Studying at home]. 2020. URL: https://tech.24tv.ua/navchannya-vdoma-spisok-program-platform-dlya-distantsiynogo-navchannya_n1416110,2020. [in Ukrainian].

7. Oliynyk V. V. Tekhnolohiya zmishanoho navchannya v systemi vidkrytoyi pislyadyplomnoyi osvity [Technology of blended learning in the system of open postgraduate education]. Kyiv: DVNZ «Un-t menedzh. osvity», 2019. 13 p. [in Ukrainian].

8. Osvitnya diyal'nist'. [Educational activities]. 2020. URL: <https://duit.edu.ua/educational-activities/>. [in Ukrainian].

9. Polat Ye. S., Bukharkina M. Yu., Moiseyeva M. V. Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya [Theory and practice of distance learning]. Moskva: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2004. [In Russian].

10. Pro vyshchu osvitu. [On higher education]: Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 № 1556-VII/Verkhovna Rada Ukrayiny. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian].

11. Pro vnesennya zmin do deyakykh zakoniv Ukrayiny shchodo derzhavnykh harantiy v umovakh voyennoho stanu, nadzvychnoyi sytuatsiyi abo nadzvychnoyoho stanu. [On Amendments to Certain Laws of Ukraine Concerning State Guarantees in Conditions of Martial Law, State of Emergency or State of Emergency]: Zakon Ukrayiny vid 15 bereznya 2022 roku № 2126-IX/ Verkhovna Rada Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text>. [in Ukrainian].

12. Romanov Ye. V. Distantsionnoye obuchenije: neobkhodimyye i dostatochnyye usloviya effektivnoy realizatsii [Distance learning: necessary and sufficient conditions for effective implementation]. Sovremennoye obrazovaniye, 2017. Nr. 1, pp. 172-195. [In Russian].

13. Shibanova Ye. Yu. Otsenka vozmozhnosti perevoda kursov na distantsionnyye formy obucheniya [Assessing the possibility of transferring courses to distance learning]. Sovremennaya analitika obrazovaniya, 2020. Nr. 6 (36), pp. 46–54. [In Russian].

14. Shchodo osviti oho protsesu v mystets'kykh shkolakh v umovakh voyennoho stanu. [Regarding the educational process in art schools under martial law]: Lyst vid 22.03.2022 roku №2267/9/2/MKIP. URL: <http://www.zarplata.co.ua/?p=10714>. [in Ukrainian].

15. Hodges, C. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

УДК 743:611.97

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-22>

Анатолій КОРОЛЬ,
 _orcid.org/0000-0003-0429-4002
 кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри образотворчого мистецтва
 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
 (Умань, Черкаська область, Україна) korol_anatoliy@meta.ua

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗОБРАЖЕННЯ ВЕРХНІХ КІНЦІВОК ЛЮДИНИ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ЇХ У СТУДІЇ «ВЕЧІРНІЙ МАЛЮНОК»

У статті розглянуто основні методи і принципи зображення верхніх кінцівок людини, що застосовуються у студії «Вечірній малюнок» на факультеті мистецтв Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини і зорієнтовані на формування професійних компетентностей майбутніх педагогів-художників.

Автором статті здійснено наукову систематизацію методичних розробок щодо зображення верхніх кінцівок людини, напрацьованих упродовж тривалого часу, а також освоєно різні техніки його виконання. У статті систематизовано теоретичні дослідження історії методів викладання зображення верхніх кінцівок людини. Автор на основі власного викладацького досвіду, матеріалів наукових джерел, творів видатних українських та зарубіжних художників доводить важливість оволодіння мистецтвом зображення верхніх кінцівок людини майбутніми педагогами-художниками.

Проаналізовано теоретичні та методичні засади зображення верхніх кінцівок людини. Розкрито послідовність зображення верхніх кінцівок людини на заняттях у студії «Вечірній малюнок». Розглянуто основи композиції, перспективи, закони світлотіні і пластичної анатомії, які в цілому дають уявлення про форму, об'єм та конструкцію верхніх кінцівок людини. Надано методичні прийоми і правила зображення верхньої кінцівки людини на площині так званим геометричним методом, в основі якого – зіставлення живої форми людської руки з найпростішими геометричними тілами.

Розглянуто зображення верхніх кінцівок людини як одну з необхідних практичних складових організації освітнього процесу ЗВО, яка б поєднувала самостійну та аудиторну роботу в науково-обґрунтовану методичну систему професійної підготовки майбутніх педагогів-художників.

Наголошено, що оволодіння зображенням верхніх кінцівок людини на заняттях у студії «Вечірнього малюнку» залишається основою художньої освіти в системі підготовки майбутніх педагогів-художників. Головну увагу акцентовано на пошуку подальших перспективних напрямів в освітньому процесі ЗВО.

Ключові слова: зображення верхніх кінцівок, людина, академічний рисунок, пластична анатомія, форма, об'єм, тон, майбутні педагоги-художники.

Anatoliy KOROL,
 orcid.org/0000-0003-0429-4002
 Associate Professor at the Department of Fine Arts
 Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University
 (Uman, Cherkasy region, Ukraine) korol_anatoliy@meta.ua

THEORETICAL BASES OF THE DESCRIPTION OF UPPER LIMBS OF AN INDIVIDUAL AND THEIR PRACTICAL IMPLEMENTATION AT THE STUDIO «EVENING DRAWING»

The article describes main methods and principles of the description of upper limbs of an individual, applied at the studio «Evening Drawing» at the Faculty of Arts of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnya and oriented towards the formation of professional competencies of future educators-artists.

Scientific systematization of guidance papers on the description of upper limbs of an individual, accumulated for a long time is carried out by the author of the article as well as various techniques for its implementation are developed. Theoretical researches on the history of teaching methods of the description of upper limbs of an individual are classified in the article. The author, based on his own teaching experience, materials from scientific sources, works of prominent Ukrainian and foreign artists, demonstrates the importance of mastering the art of the description of upper limbs of an individual by future educators-artists.

Theoretical and methodical basic principles of the description of upper limbs of an individual are analyzed. The sequence of the description of upper limbs of an individual in the classrooms at the studio «Evening Drawing» is discovered. Fundamentals of composition, perspective, rules of chiaroscuro and plastic anatomy are investigated, which

generally orientate towards the shape, volume and design of upper limbs of an individual. Methodical techniques and rules of the description of upper limbs of an individual on the plane through what is known as parametrical design, which was based on the comparison of vivid shape of human hand with the simplest geometrical bodies.

The description of upper limbs of an individual is examined as one of necessary practical components of the organization of educational process of higher education establishment, which would combine independent and classroom work into scientifically grounded methodological system of professional training of future educators-artists.

It is emphasized that acquisition of the description of upper limbs of an individual in the classrooms at the studio «Evening Drawing» remains the basis of artistic education in the system of training future educators-artists. The main attention is focused on the search of further promising directions in educational process of higher education establishment.

Key words: *the description of upper limbs, individual, academic drawing, plastic anatomy, shape, volume, key, future educators-artists.*

Постановка проблеми. Рисунок є однією із базових дисциплін у закладах вищої освіти мистецького спрямування, мета якої – засвоєння здобувачами таких фундаментальних понять, як тон, світлотінь, конструктивна побудова, об'єм, закони перспективи тощо. Організація освітнього процесу з дисципліни «Рисунок» повинна забезпечити всебічну підготовку здобувачів вищої освіти, що сприятиме здобуттю ними загальних і професійних компетентностей, необхідних у навчанні та роботі.

На думку дослідника В. Магальяса, мета викладання рисунка – навчити студентів професійно правильно відображати просторові форми на площині. Академічний рисунок опановують у процесі виконання послідовно пов'язаних між собою складних навчальних і творчих завдань, які пов'язані з діяльністю майбутнього художника-професіонала (Магальяс, 2010: 25).

Одним із завдань програмового матеріалу навчальної дисципліни «Рисунок», що викладається на факультеті мистецтв УДПУ імені Павла Тичини, є зображення верхніх кінцівок людини, на яке відводиться дуже мало академічних годин. Хоча у мистецтвознавчій та навчально-методичній літературі завжди приділялася належна увага до аналізу рисунків видатних зарубіжних та українських художників, зокрема на розв'язання ними проблем характеру зображення, пластичності саме верхніх кінцівок.

Означена проблема упродовж багатьох десятиліть залишалася поза увагою дослідників. Виникла потреба у раціональних та послідовних методичних розробках, які б допомогли здобувачам вищої освіти поглибити свої знання з теорії та практики зображення верхніх кінцівок людини.

Отже, у зв'язку із зменшенням академічних годин із дисципліни «Рисунок» та зростаючої ролі самостійної роботи здобувачів вищої освіти, аспекти виконання завдань із зображення верхніх кінцівок людини потребують теоретичного і практичного розв'язання.

Аналіз досліджень. На сьогоднішній день існує достатня кількість публікацій, у яких роз-

криваються основні поняття рисунку, описується його історія, специфіка і основні методи роботи, роль мистецтва рисунку в сучасній українській культурі в цілому. Наявні публікації в різних виданнях висвітлюють лише окремі аспекти зображення людини, багато із них носять часто навчально-методичний або, навпаки, популярний характер і не завжди можуть бути використані з науковою метою.

Сучасні методи викладання рисунку як основної навчальної дисципліни художньої освіти є предметом наукового інтересу В. Сухенко. У підручнику «Академічний рисунок» (автор В. Сухенко), присвяченому рисунку як базовій навчальній дисципліні художньої освіти, наголошено на важливості роботи над короткочасними начерками та довготривалими рисунками рук, завдяки чому «студенти набувають уміння брати від натури основне, характерне, що дає можливість краще запам'ятовувати й відновлювати бачене». В. Сухенко підкреслює значення рисунка верхніх кінцівок як складової навчальних програм мистецьких спеціальностей. Автор зазначає, що такі рисунки існують як твори мистецтва нарівні з іншими творами образотворчості (Сухенко, 2016: 35).

Ґрунтовними науковими працями із пластичної анатомії, які стосуються нашого дослідження, є: «Пластична анатомія» (Н. Лисенкова), «Курс пластичної анатомії людини» (Н. Ган), «Пластична анатомія та зображення людини на її основах» (М. Рабинович), «Образ людини. Підручник і практичне керівництво з пластичної анатомії для художників» (Г. Баммес). Вельми корисною для вивчення пластичної анатомії верхніх кінцівок людини слід вважати книгу професора Міланської академії образотворчого мистецтва Д. Чіварді «Пластична анатомія людського тіла». Досконалість у мистецтві зображення динамічних рук – книга Б. Хогарта «Рисунок рук у русі», у якій понад 300 ілюстрацій, де верхні кінцівки людини представлені у найрізноманітніших положеннях і ракурсах.

Багато цінних вказівок щодо рисунка кінцівок і методів його викладання залишив доцент кафедри рисунку Національної Академії образотворчого мистецтва та архітектури України З. Федик. У своїй статті «Зображення кінцівок людини» автор акцентує увагу на можливості досконалого вивчення в укрупненому масштабі таких частин тіла людини, як руки. Наголошується, що оволодіти майстерністю рисунка кінцівок рук ... можна тільки за умови постійної роботи з натурою, а також уважного і глибокого їх вивчення (Федик, 2015: 87).

Маємо зауважити, що досконале вивчення пропорцій плечового поясу і верхніх кінцівок людини, знання їх анатомічних особливостей, у тому числі графічне зображення, залишається актуальним й потребує подальших науково-методичних розробок.

Метою статті є висвітлення основних методів, принципів і технічних прийомів зображення верхніх кінцівок людини, що застосовуються у студії «Вечірній малюнок» на факультеті мистецтв УДПУ імені Павла Тичини і зорієнтовані на розвиток професійних компетентностей майбутніх педагогів-художників.

Виклад основного матеріалу. Досліджуваний матеріал виявився досить об'ємним, оскільки зображення верхніх кінцівок – це невід'ємна частина всієї культурної спадщини людства, тому його аналіз неможливо вмістити в одну статтю. Тому зупинимося лише на деяких важливих теоретичних засадах та основних етапах зображення верхніх кінцівок людини.

Зображення людського тіла як найбільш складної форми в живій природі є одним із ключових завдань дисципліни «Рисунок» у закладах вищої освіти мистецького спрямування. Людське тіло за багатьма параметрами (внутрішнім і зовнішнім) має найбільш складну побудову і потребує глибокого вивчення. Це і знання перспективи, і пропорцій, і закономірностей побудови тіла, і знання анатомічних основ (Крюкова, 2019: 22).

Якщо провести екскурс у давнину, то помітимо, що рисунок слугував основою, своєрідним кістяком для художників у всі часи, починаючи з епохи Ренесансу. У світовій практиці в художніх школах методиці навчання рисунку рук приділялася найпильніша увага, завдяки чому митці залишили безцінні скарби графічного мистецтва.

Кожен, хто намагався зобразити людську фігуру, знає, що кисть руки є однією з найскладніших форм тіла. Щоб намалювати руку правильно в найдрібніших подробицях, ви повинні вміти співвідносити окремі частини одну з одною і з'єднувати різні елементи. Знання пропорцій

необхідне в мистецтві і має розглядатися як найважливіший етап у досягненні нових висот виразності (Хогарт, 2001: 18).

Переглядаючи навчальні рисунки українських і світових художників, можемо впевнено стверджувати, що, незважаючи на різноманітне графічне рішення та техніку виконання, зображення верхніх кінцівок людини завжди бездоганне.

Руки – найважливіша деталь портретної характеристики. Недарма їх називають другим обличчям. Вони здатні передавати характер, вік, темперамент, здоров'я, професію, фізичний і душевний стан людини, а іноді говорять про неї більше, ніж її обличчя. Відомо, що малювати верхні кінцівки зовсім непросто. Навіть досвідчені художники часом нехтують їхнім зображенням. Процес рисунку верхніх кінцівок людини може здійснюватися по-різному. У кожного художника з часом формується своя манера і техніка зображення рук людини.

Завдання «Кисті рук» надзвичайно відповідальне і вимагає найсерйознішого ставлення. Натура ставиться лише тоді, як студенти ознайомилися з основами пластичної анатомії. Ця остання умова дуже важлива. Без попереднього оволодіння анатомією робота над постановкою не буде успішною. Оскільки студенти вперше зустрічаються з таким складним завданням, натуру необхідно підбирати обачно. Для рисунку найбільш корисна натура з чітко вираженою анатомічною конструкцією. Це дає можливість студентам аналізувати та помічати характерні особливості натури (Копейкин, 1988: 36).

Постановку «Зображення кистей рук» краще ставити у спокої або русі, в оточенні предметів або без них, але при цьому потрібно шукати природне положення. Кисті рук можна поєднати будь-якою дією або поставити кожен окремо. Іноді в одній постановці доцільно поєднати кисті рук із ногою. Однак при цьому бажано дбати про природність рухів. Плоско поставлена натура менш цікава для малюнку, і, навпаки, легкий або навіть невеликий ракурс цікавий для виконання. Знаходячи динаміку рук для постановки, слід прагнути до того, щоб виявити всі відділи, що становлять кисті рук: зап'ястя, п'ясть, пальці. Освітлюючи постановку штучним світлом (розсіяного світла слід уникати), треба освітити її трохи зверху, щоб виявлялася властива кисті рук конструкція, ясно сприймалася велика форма і водночас не зникали дрібні деталі. Джерело світла радять спрямовувати так, щоб тіні, світло, півтони та рефлекси сприяли виявленню конструктивних особливостей натури. Хороша постановка завжди викликає інтерес, бажання працювати (Королев, 1984: 28).

Усі завдання з теми «Рисунок верхніх кінцівок» виконуються на практичних заняттях вечірнього малюнку під керівництвом викладача. Викладач ставить живу модель, освітлює її так, щоб максимально виявити особливості конструкції та форми верхньої кінцівки. Як додатковий матеріал до цього завдання використовуються гіпсовий зліпок кисті руки (екорше) і скелет людини. Причому студент сам повинен змодельовати положення кісток верхніх кінцівок скелета відповідно до положення рук натури. У цьому завданні, паралельно з вивченням живої натури, виконуються замальовки скелета руки та гіпсового зліпку кисті руки (екорше). Це завдання допомагає краще зрозуміти форму рук і малювати їх краще на тому ж аркуші, на якому зображується жива рука. У композиційному відношенні це складне завдання. На аркуші паперу необхідно розташувати і частини живої моделі руки, й анатомічні малюнки – скелета, гіпсового зліпку кисті руки (екорше). Це привчає до композиційного розташування на аркуші всіх елементів майбутнього рисунка. Якщо студент не справляється з композицією аркуша, викладач повинен підказати, як розв'язати це завдання.

У процесі роботи над зображенням верхніх кінцівок у студії «Вечірній малюнок» студенти переглядають репродукції графічних малюнків українських та зарубіжних художників; аналізують гіпсові зліпки верхніх кінцівок людини; вивчають характер, пропорції, аналізують особливості, пластику руху своїх рук та рук натурника; роблять серію начерків графічними матеріалами (олівець, вугіль, сангіна). У результаті роботи над цим завданням виконуються авторські композиції із зображенням верхніх кінцівок натурника. Мета цього завдання – оволодіти мистецтвом зображення верхніх кінцівок людини і в подальшому використовувати ці знання та вміння у своїх творчих художніх роботах.

У процесі рисування верхніх кінцівок, необхідне знання основ пластичної анатомії, тому що внутрішня конструкція тіла людини є єдиним джерелом досконалого зображення його форми. Елементарного уявлення про форму кісток верхньої кінцівки, про конструкцію окремих суглобних зчленувань, про роботу м'язів досить, щоб викладач мав можливість за допомогою низки спеціальних вправ у начерках і короткострокових рисунках поступово підвести студентів до вивчення фігури людини вже з перших занять.

На заняттях із вечірнього малюнку студенти ґрунтовно ознайомлюються з конструктивною основою руки – плечовим поясом та верхньою кінцівкою. Верхня кінцівка людини – дуже склад-

ний механізм, утворений різними кістковими важелями, які зв'язані суглобами різних типів і кріпляться між собою м'язами й сухожиллями.

Зображення верхніх кінцівок та постаті людини в усі часи базувалося на знаннях із пластичної анатомії. Скелет верхньої кінцівки утворений кістками плечового пояса та вільної кінцівки. Пояс складається з двох кісток – ключиці та лопатки, а верхня вільна кінцівка складається з плечової кістки, двох кісток передпліччя (ліктьової та променевої) і кісток кисті (зап'ястя, п'ястка, фаланги пальців). Він з'єднаний із плечовим поясом за допомогою плечового суглоба. Плечову кістку та передпліччя з'єднує ліктьовий суглоб, а кисть і передпліччя – променево-зап'ястний суглоб.

Ключиця і лопатка, з'єднуючись, є опорою верхніх кінцівок людини, утворюючи плечовий суглоб. Плечова кістка складається з тіла і двох стовщених кінців, які беруть участь в утворенні ліктьового і плечового суглобів. Плечова кістка тісно зв'язана з кістками плечового пояса, що беруть участь у кожному русі плечової кістки. Ключиця піднімається чи опускається, рухається вперед чи назад, а зовнішній кінець її може навіть, спираючись на грудину, робити круговий рух. Слідом за ключицею рухається і зв'язана з нею лопатка, яка виконує рухи нагору чи вниз, назовні чи усередину. Блок нижньої плечової кістки вставляється у свого роду втулку, яка утворюється двома кістками передпліччя – ліктьовим суглобом.

Передпліччя складається з двох кісток: з боку мізинця – ліктьова кістка, а з боку великого пальця знаходиться променева кістка. Так, ліктьова кістка довша, а верхній кінець її товстіший; у променевої кістки більш масивним є нижній кінець. Променева кістка передпліччя з'єднується з кістками зап'ястя.

Кисть складається з трьох частин – зап'ястя, п'ястка і фаланги пальців. Зап'ястя – окремі дрібні кісточки, розташовані у двох поперечних рядах, з яких верхній зв'язаний з передпліччям, а нижній – з п'ястком. Ці кістки забезпечують рухливість кисті. П'ясток складається з п'яти кісток, розташованих майже паралельно одна до одної. Із зап'ястям вони з'єднуються верхніми кінцями, а нижніми – з фалангами пальців. Фаланги пальців – це маленькі довгі кістки. Великий палець має дві фаланги, а інші чотири пальці мають по три фаланги.

Зовнішня форма верхніх кінцівок створюється рядом м'язів, основні з яких ми розглянемо. Так форма плеча утворюється великим, дуже сильним дельтоподібним м'язом, який закриває плечовий суглоб. Починається від зовнішньої третини

ключиці, від ключичного зчленування і нижнього краю лопаткової ості, йде вниз і кріпиться до середньої частини плечової кістки. Дельтоподібний м'яз добре помітний у кожної людини і бере участь у підніманні руки вперед і відведенні її назад. Двоголовий м'яз плеча бере початок двома голівками: довгою голівкою починається від верхнього краю суглобної западини лопатки, а короткою голівкою – від клювоподібного відростка лопатки. Обидві ці голівки, з'єднуючись, охоплюють задню частину променевої кістки, прикріплюючись до неї довгим сухожиллям. Цей м'яз – дуже сильний розгинач передпліччя. Триглавий м'яз плеча починається трьома голівками: довга голівка кріпиться до краю лопатки, зовнішня голівка – до верхньої задньої частини плечової кістки, внутрішня голівка – до нижньої частини плечової кістки. З'єднуючись, вони переходять у широке сухожилля, що прикріплюється на ліктьовому відростку ліктьової кістки. М'язи передпліччя складаються з багатьох м'язів. Поворот передпліччя, а тим самим і кисті руки, здійснюється круглим пронатором, звичайно добре помітним на руці. Він починається від внутрішнього відростка і, йдучи косо вниз, досягає середньої частини променевої кістки, до якої і прикріплюється. Променевий згинач кисті також починається від внутрішнього відростка і, пройшовши усе передпліччя, прикріплюється до другої п'ясткової кістки. Його функція – згинання кисті. До поверхневих м'язів передпліччя відносять довгий долонний і ліктьовий згиначі кисті. Сухожилля цих м'язів можна прощупати в нижній третині передпліччя. Плечопроменевий розгинач кисті, найдовший м'яз із усіх розгиначів, починається від зовнішнього краю плечової кістки до променевої кістки і кріпиться до шиловидного відростка променевої кістки. Довгий і короткий променеві розгиначі кисті починаються від зовнішнього відростка і нижнього краю плечової кістки і кріпляться до тильної поверхні зап'ястя. Чотири задніх поверхневих м'язи передпліччя називаються: загальний розгинач пальців, власний розгинач мізинця і ліктьовий розгинач кисті. Самі назви говорять про їхні функції. Усі вони кріпляться в основному в нижній частині плеча. М'язи кисті численні, мають різноманітну форму, але їхні деталі через складне розташування слабко виражені в зовнішньому рельєфі, через це ми їх не згадуємо.

Особливу увагу слід приділити пластичній організації форми верхньої кінцівки, яка в основному формується з урахуванням рухів плеча, передпліччя та кисті, незважаючи на те, що

лопатка та ключиця практично не зображується. Але слід пам'ятати про цілісність всієї фігури, особливо плечового пояса людини. Розуміння організації конструкції форми кисті також слід простежити у вставленні кісток фаланг у п'ясток, особливо при побудові зігнутих пальців. При цьому рисунок пальців виконується у контексті трактування форми та пластики усієї кисті і особливо важливо на цьому етапі звернути увагу на характерні жести руки натури.

У рисунку кистей рук важливо акцентувати увагу на тих ділянках форми, які є максимально характерними для передачі того чи іншого руху. Кисть руки потрібно будувати з визначення її положення у просторі, якщо допущено помилку у зображенні «великої форми», то надалі доведеться багато переробляти. Встановивши пропорції та положення плечової кістки, передпліччя та кистей рук, можна переходити до виконання наступних стадій рисунка – уточнення деталей, не забуваючи про цілісність форми.

Тому в процесі роботи зі студентами постійно потрібно вимагати, щоб, рисуєючи кінцівки людини, вони не тільки вивчали натуру, яка перед ними, а й користувалися анатомічними таблицями, рисунками, муляжами, а також перевіряли, як певний м'яз розташовується на кінцівках при певному напруженні, яка повинна бути його форма. Наприклад, студент, рисуєючи кінцівки рук людини, зобразив їх із грубими анатомічними помилками. Педагог, побачивши помилку, має вказати на неї студентові, а іноді для кращого розуміння й виправити рисунок (Федик, 2015: 85).

У підсумку практичного досвіду роботи студії вечірнього малюнку нами виокремлено три основні стадії виконання рисунка верхніх кінцівок людини:

- ескізний пошук;
- замальовки та начерки з натури різноманітними графічними матеріалами;
- виконання у матеріалі (закінчені графічні аркуші).

Усі ці стадії виконуються послідовно та є взаємопов'язаними між собою. Крім того, у роботі над верхніми кінцівками виконуються малюнки з пам'яті та замальовки-копії з графічних аркушів (зображення рук) відомих українських і зарубіжних художників.

Практичні навички оволодіння графічною майстерністю зображення верхніх кінцівок людини засвоюються поступово, і їх освоєння дуже тривале. Одну і ту ж дію слід повторювати декілька разів, щоб рука того, хто малює, набула необхідної впевненості та технічної майстерності.

Тільки поетапні ускладнення завдань дають якісний результат – практичну основу творчості. Тому виконуючи перші замальовки і начерки верхніх кінцівок, не потрібно вдаватися у деталі, а сама академічна постановка повинна бути без складних перспективних скорочень.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити певні узагальнення.

Робота над постановкою зображення верхніх кінцівок при найефективнішому її проведенні в студії «Вечірній малюнок» на факультеті мистецтв УДПУ імені Павла Тичини формує певний пласт знань та умінь з рисунку фігури людини. Учасники студії отримують додаткові серйозні навички, ґрунтовну теоретичну, методичну та професійну підготовку. Попереднє ознайомлення з анатомією плечового пояса та верхньої кінцівки, основними пропорціями, зовнішніми конструктивними особливостями дозволить правильно її зобразити. Особливо корисно знати опорні точки кисті рук: вони допомагають орієнтуватися під час конструктивної побудови.

Для вивчення верхніх кінцівок людини необхідно використовувати будь-які можливості: повсякденні начерки рук з метою вивчення характерних особливостей плечового пояса і верхніх кінцівок. Руки чоловічі, жіночі, літніх людей та дітей різноманітні, як за формою, так і за харак-

тером. Спостереження, замальовки повинні стати постійною роботою студентів. Усе це може скласти найцінніший багаж композиційних ескізів. І ще робота з пам'яті: малювання верхніх кінцівок людини без натури у різних ракурсах – вкрай корисна.

Отже, робота над рисунком верхніх кінцівок потребує уважності, певного емоційно-психологічного настрою, дотримання всіх технічних навичок, знання законів перспективи і пропорцій.

Запропонована автором методика навчання здобувачів вищої освіти у студії «Вечірній малюнок» сприятиме кращому розумінню навчальних завдань із зображення фігури людини при вивченні дисциплін «Рисунок» та «Пластична анатомія». Зважаючи на те, що пластична анатомія є базовою основою рисунка, знання її законів є обов'язковим, бо забезпечує ґрунтовну професійну основу для здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей.

Результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі під час підготовки фахівців мистецьких спеціальностей, а також для розробки методичних посібників з академічного рисунку. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку методичної системи навчання рисунку верхніх кінцівок людини у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барчай Є. Анатомія для художників. Корвіна. Будапешт, 1982. 344 с.
2. Дмитренко В. Академічний та самостійний рисунок на першому курсі в системі підготовки студентів-дизайнерів. *Деміурґ: ідеї, технології, перспективи дизайну*. 2019. Т. 2. № 2. С. 190–205.
3. Копейкин М. Рисунок кистей рук и стопы. *Юный художник*. 1988. №10. С. 36–39.
4. Крюкова Г. О. Мостовщикова Д. О. Теоретично-наукові положення академічного рисунка у працях М. Лі. *Scientific journal «ΛΟΓΟΣ. The art of scientific mind»*. 2019. № 2. С. 20–23.
5. Магалаєс В. Теоретичні основи рисунка та практична реалізація їх. *Українська академія мистецтва. Дослідницькі та науково-методичні праці*. Київ, 2010. Вип. 17. С. 22–35.
6. Сухенко В. Академічний рисунок : підручник. Київ : Амадей, 2016. 232 с.: іл.
7. Сухенко В. Різновиди навчального рисунка. *Українська Академія, мистецтва. Дослідницькі та науково-методичні праці*. Київ, 2010. Вип. 17. С. 14–22.
8. Учебный рисунок : учеб. пособ. / под ред. В. А. Королева. Москва : Изобразительное искусство. 1984. 128 с.
9. Федик З. Зображення кінцівок людини. *Українська Академія мистецтва. Дослідницькі та науково-методичні праці*. Київ, 2015. Вип. 24. С. 81–89.
10. Хогарт Б. Рисование динамических рук для художников. Тула : Родничок ; Москва : Астрель, 2001. 136 с. : ил.
11. Чепрасова Т. Сутність розуміння рисунка. *Українська академія мистецтва. Дослідницькі та науково-методичні праці*. Київ, 2010. Вип. 17. С. 36–40.
12. Шпортько В. І. Рисунок у сучасному українському образотворчому мистецтві: тенденції розвитку. *Art-простір*. 2016. № 2. С. 58–63.

REFERENCES

1. Barchai Ye. Anatomiiia dlia khudozhnykiv. [Anatomy for artists]. Korvyna. Budapesht, 1982. 344 s. [In Ukrainian].
2. Dmytrenko V. Akademichnyi ta samostiinyi rysunok na pershomu kursi v systemi pidhotovky studentiv-dyzaineriv. [Academic and independent drawing in the first year in the system of training students-designers]. *Demiurh: idei, tekhnolohii, perspektyvy dyzainu*. 2019. T. 2. №2. S. 190–205 [In Ukrainian].
3. Kopeykin M. Risunok kistey ruk i stopyi. [Drawing of hands and feet]. *Yunyiy hudozhnik*. 1988. №10. S. 36–39 [In Russian].

4. Kriukova H. O. Mostovshchikova D. O. Teoretychno-naukovi polozhennia akademichnoho rysunka u pratsiakh M. Li. [Theoretical and scientific provisions of academic drawing in the works of M. Lee]. *Scientific journal «ΛΟΗΟΣ. The art of scientific mind»*. 2019. №2. S. 20–23 [In Ukrainian].
5. Mahalias V. Teoretychni osnovy rysunka ta praktychna realizatsiia yikh. [Theoretical foundations of drawing and their practical implementation]. *Ukrainska akademiia mystetstva. Doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi*. Kyiv, 2010. Vyp. 17. S. 22–35 [In Ukrainian].
6. Sukhenko V. Akademichnyi rysunok : pidruchnyk. [Academic drawing : textbook]. Kyiv : Amadei, 2016. 232 s.: il. [In Ukrainian].
7. Sukhenko V. Riznovydy navchalnoho rysunka. [Varieties of educational drawing]. *Ukrainska Akademiia, mystetstva. Doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi*. Kyiv, 2010. Vyp. 17. S. 14–22 [In Ukrainian].
8. Uchebnyiy risunok : ucheb. posob. [Educational drawing: textbook allowance]. / pod red. V. A. Koroleva. Moskva : Izobrazitelnoe iskusstvo. 1984. 128 s. [In Russian].
9. Fedyk Z. Zobrazhennia kintsivok liudyny. [Images of human limbs]. *Ukrainska Akademiia mystetstva. Doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi*. Kyiv, 2015. Vyp. 24. S. 81–89 [In Ukrainian].
10. Hogart B. Risovanie dinamicheskikh ruk dlya hudozhnikov. [Drawing dynamic hands for artists]. Tula : Rodnichok ; Moskva : Astrel, 2001. 136 s. : il. [In Russian].
11. Cheprasova T. Sutnist rozuminnia rysunka. [The essence of understanding drawing]. *Ukrainska akademiia mystetstva. Doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi*. Kyiv, 2010. Vyp. 17. S. 36–40 [In Ukrainian].
12. Shportko V. I. Rysunok u suchasnomu ukrainskomu obrazotvorchomu mystetstvi: tendentsii rozvytku. [Drawing in contemporary Ukrainian fine arts: development trends]. *Art-prostir*. 2016. № 2. S. 58–63 [In Ukrainian].

УДК 7.011.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-23>

Юлія МАЛЕЖИК,

orcid.org/0000-0003-2829-3493

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри мистецької освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) 28julimal@gmail.com

Тайсія ПЕРЕТРУХІНА,

orcid.org/0000-0001-9261-1025

студентка IV курсу кафедри мистецької освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) peretruxhina.t21@gmail.com

ТЕНДЕНЦІЇ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ЕКО-АРТУ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ МИСТЕЦТВІ

У статті аналізується специфіка поширення культури відповідального споживання, вторинного використання різних матеріалів через призму активного застосування їх у сучасних тенденціях в українському мистецтві дизайну. Світ вже не один рік поспіль виносить на перший план екологічні проблеми. Зараз ми живемо в епоху наслідків: забруднення повітря, води, глобального потепління, деградації природних ресурсів, вирубки лісів. І всі вони потребують ефективних та нових рішень.

Звертається увага на те, як екологічне мистецтво дизайну впливає на політику, культуру, економіку, етику та естетику – всі сфери, які так чи інакше впливають на екосистему. Зазначено, що дизайн екологічного спрямування також є художньою відповіддю на глобальну екологічну кризу, поєднує естетичну, інформативну та освітню складові у прагненні сприяти усвідомленню екологічних небезпек та активізувати участь громад у відновленні навколишнього середовища. Розкрито основні художні виражальні засоби в українському мистецтві на сучасному етапі розвитку суспільства. З'ясовано особливості впливу еко-арту і новітніх технологій на формування екологічної свідомості засобами дизайну.

Отже, ця глобальна проблема не могла пройти осторонь сучасного українського мистецтва і не могла не вплинути на його розвиток та переусвідомлення застосування відходів у напрямку дизайнерського еко-арту, який безпосередньо має на меті збереження і повторне використання вторинної сировини для створення сучасних арт-об'єктів.

Таким чином, екологічна ініціатива та екоактивізм є важливою ланкою в розвитку суспільної свідомості, і одночасно – є корисним культурним явищем у сфері дизайну. Проаналізувавши напрями сучасного екологічного мистецтва в Україні ми прийшли до думки, що бачення проблеми крізь призму мистецтва допомагає привернути увагу громадськості. Автори таких дизайн-інсталяцій доводять, що запобігти катастрофі можна застосовуючи фантазію та підручні матеріали і сфера образотворчого мистецтва надає естетичні та утилітарні можливості для їхньої реалізації.

Ключові слова: *дизайн, еко-арт, екологія, екологічний активізм, українське мистецтво, переробка, розумне споживання.*

Yuliia MALEZHYK,

orcid.org/0000-0003-2829-3493

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Art Education

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) 28julimal@gmail.com

Taisiya PERETRUKHINA,

orcid.org/0000-0001-9261-1025

4th year Student at the Department of Art Education

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) peretruxhina.t21@gmail.com

TENDENCIES OF ECO-ART IN CONTEMPORARY UKRAINIAN ART

The article analyzes the specifics of the spread of a culture of responsible consumption, reuse of various materials through the prism of their active use in modern trends in Ukrainian art. For more than a year now, world has been

bringing environmental issues to the fore. We are living in an era of consequences: air and water pollution, global warming, natural resource degradation, deforestation. And they all need effective and new solutions.

In addition to directly influencing the environmental situation, artists also cover the problem of the environment through conceptual creativity. Attention is paid to how environmental art affects politics, culture, economics, ethics and aesthetics - all areas that affect the ecosystem in one way or another. It is noted that it also an artistic response to the global environmental crisis, combining aesthetic, informative and educational components in an effort to promote awareness of environmental hazards and increase community participation in environmental restoration. The main artistic means of expresion in Ukrainian art are revealed at the present stage of society development. The peculiarities of the influence of eco-art and the latest technologies on the formation of eco-consciousness are clarified.

It this way, environment initiative is an important part of social discretion and useful culturel phenomenon at the some time. After analyzing the directions of contemporary environmental art, we came to the conclusion that seeing the problem through the prism of art which will helps to attract public attention. The authors of such installations argue that disasters can be prevented by using imagination and improvised materials, and the field of fine arts provides aesthetic and utilitarian opportunities for their implementation.

Key words: ecology, ecological activism, eco-art, Ukrainian art, processing, smart consumption.

Постановка проблеми. З розвитком сучасного суспільства та збільшення попиту на товари повсякденного вжитку, помітно зросла частка побутових відходів, та ситуація стає тільки гіршою з кожним днем. Дизайнери, художники, як і інші діячі мистецтва, старанно привертають увагу до багатьох суспільних питань. На сучасному етапі розвитку мистецтва в Україні започатковано багато проектів, які спрямовані на розв'язання екологічних проблем. Чисте довкілля – є правом кожного громадянина, саме тому, за нього борються громадські організації та екоактивісти. Однак, люди звикли про все швидко забувати, тому треба залучати все більше охочих до екоактивізму у всіх видах діяльності та напрямку екоарту у сучасному мистецтві.

Однією з провідних тем, яку розвиває екоарт – це відповідальне споживання, що намагається спрямувати увагу суспільства до навколишнього середовища через мистецтво.

На нашу думку, розвиток цього художньо-естетичного напрямку на всій території України надасть поштовху до збереження та відновлення природного середовища, довкілля та організує розумне споживання та використання у техніках та матеріалах відходів засобами мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. Проаналізувавши діяльність українських екоактивістів, серед яких: М. Бойко, О. Матюшенко, Н. Литвин, Л. Полтавська та інші, можна зрозуміти що проблема екології дійсно глобальна. Звісно, в Україні вже роблять маленькі кроки до екологічного суспільства, такі як закон про обмеження обігу пластикових пакетів (Верховна Рада України, 2021: 6). Проте, Є. Аратовська зазначає, що деякі супермаркети обходять цей закон виготовляючи пакети під видом еко, але не по технологіям.

До проблеми переробки звертались Є. Аратовська, В. Кіт, М. Бойко, С. Безбородько, О. Матюшенко, А. Михальницька, К. Шнайдер (2020: 7).

Збереження довкілля можна не лише через відбір та сортування сміття, а й виготовляти з нього справжні витвори мистецтва, дизайн-об'єкти, використовуючи як вторинний матеріал для реалізації творчих ідей та задумів. Як правило, вважалося, що суттєво вплинути на покращення екології можуть лише великі компанії, однак зараз цей рух став більш персональним вираженням емоцій, безпосередньо через мистецтво дизайну.

Серед відомих представників дизайнерського еко-арту є іноземні митці, які звертались до еко творчості, наприклад, американка Аврора. Одним із тих, хто підіймає тему збереження довкілля в Україні засобами мистецтва, став відомий у всьому світі скульптор Микита Зігура. На його думку, в часи всесвітньої екологічної кризи – мистецтво не може стояти осторонь цієї проблеми. Його проекти «Нова Археологія», «Едем» та інші присвячені актуальній темі збереження навколишнього середовища та змінам в екологічній свідомості людства (Зігура, 2018: 8; Зігура, 2016: 9). Також він є автором багатьох мистецьких арт-об'єктів у публічних просторах міст України. Був учасником таких українських та міжнародних проектів як GOGOLFEST, Kyiv Art Fair, Volta Art Fair тощо, а також виставок у Польщі, Німеччині та Іспанії.

Мета статті – визначити та проаналізувати діяльність та тенденції творчих екоактивістів у галузі мистецтва дизайну. Розкрити, виокремити напрями та засоби сучасного українського мистецтва дизайну, які позитивно впливають на збереження довкілля, залучаючи до розумного споживання вторинної сировини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Еко-арт – напрям, який привертає увагу до проблеми забруднення навколишнього середовища. Мистецтво, одне з дієвих засобів впливу на людей, воно здатне викликати емоції необхідні для рішучих дій, а також може бути кроком до збереження природи засобами мистецтва дизайну. Цілком

зрозуміло, що на варті вирішення проблем екології в суспільстві стоїть мистецтво, яке покликано для збереження та відновлення естетики довкілля.

На сучасному етапі у століття споживання й перетворення, дистанціювання і відновлення, економії та розвитку – все більше людей не тільки замислюються про стан навколишнього середовища, а й беруть безпосередню участь в його захисті. Новоутворені та існуючі еко-організації об'єднуються задля досягнення спільної мети. Не обійшла всесвітня популярність і масовість заходів екологічного спрямування та громадських ініціатив розвитку й в Україні. Це свідчить про новий рівень екологічного напрямку, в першу чергу, громадянського суспільства. Українців починають турбувати не тільки локальні екологічні проблеми, а й глобальні. Але просто ініціативи недостатньо, держава також повинна підтримувати такий рух. З 1 січня 2018 року увійшов в дію Закон «Про відходи», згідно з яким українці повинні сортувати сміття у різні баки. У цьому році прийняли рішення позбутися сміттєпроводів у житлових будинках. «Дуже великою перепорою для налагодження роздільного збору сміття є відсутність рамкового законодавства, яке б передбачало розширену відповідальність виробників. Тобто вартість роздільного збору і передачі на перероблення має бути закладена у вартість продукції. Це дуже важливо для того, щоб з'явилися додаткові ресурси для налагодження інфраструктури роздільного збору відходів, – пояснює очільниця Громадської організації Zero Waste Lviv» (Бенцак: 2021: 1).

На сьогоднішній день в Україні працює 22 сортувальні лінії, які займаються відокремленням побутових відходів. Саме там відбирають та відправляють на перероблення картон, пластикові пляшки, залізні та скляні банки. Але що це в форматі цілої країни, цієї кількості замало і потрібно відчиняти нові центри для сортування сміття.

Отже, ця глобальна проблема не могла пройти осторонь сучасного мистецтва дизайну та не вплинути на його розвиток та переусвідомлення до застосування відходів у напрямку еко-арту, який безпосередньо має на меті збереження і повторне використання вторинної сировини для створення сучасних арт-об'єктів.

«У наших смітниках, особливо влітку, до 65% сміття – це саме органічні відходи. Про технологію їх перероблення подбала сама природа. Якщо вони не потрапляють на полігон, то не стають добривом, а не сміттям, джерелом парникових газів, які спричиняють зміни в кліматі», – зазначає у своїй доповіді Ірина Миронова (Бенцак: 2021: 1).

У часи роботи «Greenpeace» несвідомий підхід відштовхує споживачів, тому бренди шукають нові способи творити та утилізувати. Зокрема, цікавими ініціативами може поділитись й український сегмент. Зменшення негативного впливу на екологію вирішують ряд українських брендів, одним з них є «Ksenia Schneider». Засновники-дизайнери Антон та Ксенія Шнайдер створюють одяг із вінтажних тканин, які переробляють старі джинси, створюючи нові неординарні речі у стилі печворк. Клаптикова технологія не єдина гордість компанії, адже для пошиття інших речей вони купують спеціальні екологічні тканини. Інша українська компанія «Re-beau», також стала новатором у ресайклінгу. Засновники вирішили переробляти старі CD-диски та створювати з них неймовірні прикраси, даючи пластику друге життя. До того ж бренд інвестує 10% зі свого прибутку в організацію прибирань лісів, озер і річок. Бренд «Devohome» здобув свою популярність завдяки екошубам, які вони виготовляють з конопляного хутра. Бренд також створює жакети та кеди з цієї рослини (Потапчук, 2021: 3).

Закордонні представники еко-арту також працюють в напрямку розумного споживання відходів. Наприклад, американський митець японського походження Юкен Теруя своїми роботами привертає увагу громадськості до вирубування лісів. На практиці, у своєму проєкті Corner Forest, використовує зрозумілі всім предмети: паперові пакети, сумки для покупок, старі газети чи картонні рулони від туалетного паперу. Роботи іншого американського митця Лео Сьюела представлені у 40 музеях світу. Найважчим у своїй праці він вважає сам процес збору матеріалів для скульптур. Для цього йому доводиться копирсатися у сміттевих баках, а потім сортувати. Його скульптури складаються з впізнаваних предметів з пластику, металу і дерева. Він відбирає їх за кольором, формою, текстурою, довговічністю і патиною; потім вони закріплюються за допомогою цвяхів, болтів і гвинтів. Зовнішні скульптури побудовані з нержавіючої сталі, латуні або алюмінію, які зварюються разом (Сьюелл, 2009: 10).

Представники дизайну у напрямку еко-арту з Чернігова навчилися перетворювати пластикове сміття на різні утилітарні предмети вжитку чи побуту. Вази для фруктів, кашпо для вазонів, мильниці, дитячі іграшки, «клейонка», заготовки для виробництва барних столів і творчості – ці та інші речі вчаться виготовляти з пластикових відходів у Чернігові, в першій нещодавно відкритій майстерні ресайклінгу.

Цікаво, що до процесу виготовлення нових арт-об'єктів та предметів утилітарного походження

залучають студентів, творчу молодь, дизайнерів – усіх, кому цікаво робити світ екологічним, чистим та експериментувати з новим матеріалом. Водночас проводиться просвітницька робота серед школярів, аби діти росли з усвідомленням: пластик – це не сміття, а вторинна сировина, яку можна пускати в переробку. Усім переліченим займаються активісти й волонтери чернігівської громадської організації «Еко Місто». Вони відкрили першу в Чернігові станцію сортування твердих побутових відходів, а згодом пішли ще далі. Станція приймає різні види ПЕТ-тари, скло та склобій, макулатуру, алюмінієві бляшанки та кришечки, упаковки «Tetra Pak», одноразовий паперовий посуд, целофан, кур'єрські пакети, плівку з бульбашками, пакети з-під молочної продукції тощо. За місяць тут накопичується близько 2 т відходів (за вихідні, в середньому, 500 кг), які так чи інакше слугують для створення нових предметів усвідомленого споживання через мистецтво (Потапчук, 2021: 3).

У створенні майстерні з вторинної переробки пластикових відходів (ресайклінгу), знайшла своє втілення нова ідея – проект «Plastic Fantastic». Мета відкриття майстерні, за словами її засновника, в тому, щоб зруйнувати міф про те, що в Україні переробки пластику немає і переробляти його взагалі неможливо. Окрім того, в планах компанії – розвивиток мейкерського руху, який спрямований на співпрацю з молодими дизайнерами, митцями, винахідниками. Все це повинно надати їм платформу для експериментів з відносно новим матеріалом. За словами засновника компанії Сергія Безбородько, пластик як сміття, катастрофічний матеріал, зате як ресурс – фантастичний, і його потенціал та можливості ще недостатньо вивчені. Над цим теж треба працювати, а те, що вже відомо – розповідати населенню (2021: 4).

Також цікавими з точки зору розвитку та відтворення екології засобами мистецтва є львівська майстерня «ReRe Sklo», в якій створюють різноманітні вироби з переробленого скла. Компанія збирає скляні відходи: пляшки, віконні шиби, дзеркала, які потім проходять обробку. Роксолана Худоба, засновниця проекту, розповіла, що все почалось ще з її навчання в університеті. Перетворення на еко-арт об'єкти використаних пляшок, що потрапляють у майстерню, проходять кілька етапів дезінфекції, згодом при високій температурі «спікаються» у спеціально обладнаній муфельній печі. За словами засновниці майстерні, в Україні скло майже не переробляють. Люди неправильно сортують скло і воно нерідко просто валяється на смітнику. Ще більші проблеми

із віконним склом, яке мало б йти на склобій, але його треба доставляти в пункти здачі. Майстерня утворилася на хвилі сучасних тенденцій збереження екології та розвитку напрямку еко-арту. Так, наприклад, за основу взяли пляшки, з яких роблять різні вироби: підставки, склянки, баночки вази, ємності для сипучих. Із залишків скла від пляшки, яку обрізають, роблять світильники чи свічки, але вони не єдині майстри що працюють з переробкою скла. Ужгородські активісти створили бренд «laybottleua», де виробляють різноманітні корисні речі для дому. Наприклад склянки, тарілки, свічки і ялинкові прикраси (2021: 4).

Окрім прямого впливу на екологічну ситуацію, митці також займаються висвітлюванням проблеми довкілля за допомогою концептуальної творчості. В цьому напрямку більш активно працюють іноземні діячі. Наприклад, творча група «QUATRE CAPS», що складається із чотирьох архітекторів, створила цікавий проект під назвою «Not Longer Life», у назві якого є гра слів із терміном «still-life», що означає «натюрморт». Так, за концепцією всі фото серії є натюрмортами, і в них можна впізнати відомі твори мистецтва доби бароко (наприклад, серед них є алюзії на Караваджо чи Котана), та спосіб їхнього виконання чітко передає еко-тематику (2021: 5).

Український митець, Микита Зігура створив низку проектів зокрема, проект «Нова Археологія» – органічне продовження життя. На його думку, мистецтво в даному варіанті виступає як концентрат певної субстанції, своєрідна «вижимка» проблематики. Сміття має дуже негативну, деструктивну енергетику, але в процесі його переробки у щось інше енергетичне поле змінюється. Відбувається певний ритуал очищення і в кінці ми отримуємо предмет, що несе в собі колосальний заряд позитивної енергії. На відміну від інсталяційного мистецтва, його проекти несуть в першу чергу естетику, а вже потім глядач розуміє концептуальну складову об'єктів. Цей зворотній шлях являється коротшим для усвідомлення ніж перший. Якщо робити сміття зі сміття – це не буде мистецтвом. Важко позбутися повчальності у проектах. Саме тому з першого погляду незрозуміло що це, з чого зроблено, навіщо. Світ змінився – свідомість – ні. Світ змінюється з шаленою швидкістю. Уклад життя, який був чудовий вчора-сьогодні ніяк не підходить (Зігура, 2018: 8).

Ще один митець, що нагадує нам про шкоду споживацької культури – Кріс Джордан, якій працює у жанрі фотографії і наочно показує, до чого призводить людська байдужість до природи. Його дизайн еко-арту шокує і точно примушує задум

матися над тим, що ми мусимо вирішувати проблеми, а не сторонитися їх. Сам Джордан називає свої роботи «slow-motion apocalypse», що знову ж таки спонукає до думки про те, як легко зруйнувати навколишнє середовище.

В цілому, проблема вирішення екологічної складової через мистецтво, є цілком продуктивною та перспективною галуззю.

Висновки. Таким чином, екологічна ініціатива та екоактивізм є важливою ланкою в розвитку суспільної свідомості, і одночасно – є корисним культурним явищем. Проаналізувавши напрями сучасного екологічного мистецтва дизайну в Україні ми прийшли до думки, що бачення проблеми крізь призму мистецтва допомагає привернути увагу громадськості. Автори таких інсталяцій доводять, що запобігти катастрофі можна застосовуючи фан-

тазію та підручні матеріали і сфера образотворчого мистецтва надає естетичні та утилітарні можливості для їхньої реалізації. В цілому, активна еко позиція корисна не тільки для окремої людини, а і всьому суспільству. Вона мотивує бути свідомим до споживання. Україна тільки почала свій рух до еко-суспільства, але вже на цьому етапі розвитку ми маємо багато творчих дизайнерів, митців, чия творчість надихає та змушує замислитись над важливими для суспільства питаннями.

На нашу думку, розвиток дизайнерського еко-арту та його сучасні тенденції у мистецтві сприятиме покращенню екологічної та суспільної громадської свідомості, а також її діяльність одночасно допоможе у вирішенні низки екологічних питань і стане прикладом для сучасної свідомої людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бенцак І. Від штучних шуб до сортування сміття: як українці стають екосвідомими. 24 канал. 2021. URL: https://trends.24tv.ua/ekologichni-initsiativi-ukrayini-vid-ekoshub-ukrayina-novini_n1707650 (дата звернення: 28.04.2022).
2. Екологічним бути модно. 2020. URL: <http://prirodatvoja.tilda.ws/eko-blog> (дата звернення: 25.04.2022).
3. Потапчук Н. «Пластик-фантастик» з майстерні ресайклінгу. УКРІНФОРМ. 2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-yakisne-zhyttia/3342902-plastikfantastik-z-majsterni-resajklingu.html> (дата звернення: 28.04.2022).
4. Як працює майстерня із переробки скла у Львові. Gazeta.ua. 2021. URL: https://gazeta.ua/articles/lady-photo/_ak-pracyuye-majsternya-iz-pererobki-skla-u-lvovi/1035547 (дата звернення: 25.04.2022).
5. Еко-арт на сторожі планети: митці говорять про важливе. GALLERY 101. 2021. URL: <https://gallery101.com.ua/eco-art/> (дата звернення: 28.04.2022).
6. Про обмеження обігу пластикових пакетів на території України. Верховна Рада України. 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1489-IX#Text>.
7. Еко-арт: сміття, як мистецтво. Coca-Cola Україна. 2020. URL: <https://www.coca-cola.ua/fun/art/eco-art-smittya-yak-mistectvo> (дата звернення: 25.04.2022).
8. Зігура М. Нова археологія. NIKITA ZIGURA. 2018. URL: <https://www.nikitazigura.art/arheology> (дата звернення: 28.04.2022).
9. Зігура М. Едем NIKITA ZIGURA. 2016. URL: <https://www.nikitazigura.art/edem> (дата звернення: 28.04.2022).
10. Сьюелл Л. Сміттєвий скульптор Leo Sewell. 2009. URL: <https://www.leosewell.net/about.php> (дата звернення: 28.04.2022).

REFERENCES

1. Bentsak I. Vid shtuchnykh shub do sortuvannia smittia: yak ukraintsi staiut ekosvidomymy. [From faux fur coats to garbage sorting: how Ukrainians become eco-conscious]. 24 kanal. 2021. URL: https://trends.24tv.ua/ekologichni-initsiativi-ukrayini-vid-ekoshub-ukrayina-novini_n1707650. [in Ukrainian].
2. Ekolohichnym buty modno. [It is fashionable to be ecological]. 2020. URL: <http://prirodatvoja.tilda.ws/eko-blog>. [in Ukrainian].
3. Potapchuk N. «Plastyk-fantastyk» z maisterni resaiklinhu. [«Plastic-fiction» from the recycling workshop]. UKRINFORM. 2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-yakisne-zhyttia/3342902-plastikfantastik-z-majsterni-resajklingu.html>. [in Ukrainian].
4. Iak pratsiuie maisternia iz pererobky skla u Lvovi. [How a glass processing workshop works in Lviv]. Gazeta.ua. 2021. URL: https://gazeta.ua/articles/lady-photo/_ak-pracyuye-majsternya-iz-pererobki-skla-u-lvovi/1035547. [in Ukrainian].
5. Eko-art na storozhi planety: myttsi hovoriat pro vazhlyve. [Eco-art on guard of the planet: artists talk about the important]. GALLERY 101. 2021. URL: <https://gallery101.com.ua/eco-art/>. [in Ukrainian].
6. Pro obmezhennia obihu plastykovykh paketiv na terytorii Ukrainy. [About restriction of circulation of plastic bags in the territory of Ukraine]. Verkhovna Rada Ukrainy. 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1489-IX#Text>. [in Ukrainian].
7. Eko-art: smittia, yak mystetstvo. [Eco-art: garbage as art]. Coca-Cola Ukraina. 2020. URL: <https://www.coca-cola.ua/fun/art/eco-art-smittya-yak-mistectvo>. [in Ukrainian].
8. Zihura M. Nova arheolohiia. [New archeology]. 2018. URL: <https://www.nikitazigura.art/arheology>. [in Ukrainian].
9. Zihura M. Edem. [Eden] 2016. URL: <https://www.nikitazigura.art/edem>. [in Ukrainian].
10. Siuell L. Smittievyi skulptor. [Garbage sculptor] / Leo Siuell // Leo Sewell. 2009. URL: <https://www.leosewell.net/about.php>. [in Ukrainian].

УДК 7.03: 7.036.74

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-24>**Христина НАГОРНЯК**

orcid.org/0000-0003-2901-816X

кандидатка мистецтвознавства,

доцентка кафедри дизайну і теорії мистецтва

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) kristina.nagornyak@pnu.edu.ua**МАЛОВІДОМІ ІМЕНА В МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ПРАЦЯХ ВОЛОДИМИРА ЛУКАНЯ**

У статті розглядається науковий доробок прикарпатського художника, педагога, мистця, доцента кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації – Володимира Луканя, в арсеналі якого, окрім основної мистецької та педагогічної діяльності, містяться великі напрацювання та дослідження в науковій сфері. Завдяки наполегливій та копіткій праці багато маловідомих імен були підняті із забуття і зайняли чільне місце в історії мистецтва.

Своїми дослідженнями автор заповнив велику прогалину, що стосувалась творчості маловідомих мистців Прикарпаття та й Західної України загалом. Велику увагу приділено художникам з української діаспори, які з різних причин змушені були покинути Батьківщину. Власне, Володимир Лукань показував, доказував, аналізував їхню творчість, підкреслюючи, що не зважаючи на обставини, велика любов до всього українського назавжди залишилась з ними і відчувається в їхніх творах.

Статті Володимира Луканя завжди виходять за межі умовностей і встановлених кордонів, це інший рівень подачі матеріалу без встановлених патернів. Важливим та найціннішим в цих дослідженнях, а згодом і в статтях – є авторський аналіз, роздуми і сам текст. В своїй властивій манері автор описує кожного досліджуваного мистця, обов'язково акцентуючи увагу на людських якостях, на перипетії долі, які відбилися і на творчості також.

Наукові напрацювання Володимира Луканя викладено в монографії «Вибрані статті про мистецтво. Явища. Постаті. Імена»; наукових працях: Історія українського мистецтва. Курс лекцій, «Словник Художників Прикарпаття» на 1000 імен; «Статейник», «Статейник II», де зібрано статті автора з 1989 до 2009; а також 45 статей автора містяться у вільному доступу в репозитарію Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

На цьому Володимир Лукань не припиняє своїх досліджень і невтомно продовжує працювати і відкривати нові імена, які впевнено вписує в історію українського мистецтва.

Ключові слова: мистець, педагог, науковець, постаті, імена, науковий доробок, статті.

Khrystyna NAHORNYAK,

orcid.org/0000-0003-2901-816X

Candidate of Art History,

Associate Professor at the Department of Design and Art Theory

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) kristina.nagornyak@pnu.edu.ua**LITTLE-KNOWN NAMES IN VOLODYMYR LUKAN'S RESEARCH WORKS ON ART**

The article examines the scientific achievements of the Carpathian artist, teacher, Associate Professor of Fine and Decorative Arts and Restoration - Volodymyr Lukan. In addition to the main artistic and pedagogical activities, his portfolio includes developments and research in the scientific field. Thanks to the hard and detailed work, many less-known names were raised from the past and took a prominent place in the history of art.

With his research, the author filled a large gap related to the work of less-known artists of Prykarpattya and Western Ukraine in general. A great attention is paid to artists from the Ukrainian diaspora who, for various reasons, were forced to leave their homeland. In fact, Volodymyr Lukan showed, proved, and analyzed their work, emphasizing that regardless of the circumstances, their great love for everything Ukrainian remained with them forever and reflects in their works.

Volodymyr Lukan's articles go beyond conventional style and boundaries, this is a different level of presentation of material without established patterns. The author's analysis, reflections, and the text itself are important and most valuable in these studies, and later in the articles. In his own way, the author describes each researched artist, always focusing on human qualities, their fate, which affected the work as well.

Volodymyr Lukan's scientific works are presented in the monograph "Selected Articles about Art. Phenomena. Figures. Names"; scientific works: History of Ukrainian art. Course of lectures, "Dictionary of Artists of Prykarpattya" with 1000 names; "Article", "Article II", which included the author's articles from 1989 to 2009, as well as 45 articles by the author are freely available in the repository of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.

Volodymyr Lukan does not stop his research and tirelessly continues to work and discover new names, which he confidently adds to the history of Ukrainian art.

Key words: artist, teacher, scientist, figures, names, scientific achievements, articles.

Постановка проблеми. Володимир Лукань – відомий прикарпатський художник, педагог, науковець. Він є однією із знакових постатей для мистецтвознавчої науки, який підняв із забуття багато призабутих імен, що свого часу творили культурну історію Західної України.

Першочергово, Володимир Лукань знаний як митець, іконописець, педагог. Однак у його доробку чималий пласт займають наукові дослідження. Завдяки його розвідкам багато маловідомих імен зайняли чільне місце і заповнили прогалини в історії мистецтва. До цього часу, ця діяльність не була відповідно досліджена і проаналізована мистецтвознавцями, тому потребує особливої уваги. Адже є важливим аспектом розуміння особистості самого митця і мистецької думки, яку він пропагує.

Аналіз досліджень. Окреме дослідження, яке б було присвячене науковому доробку Володимира Луканя, – відсутнє в мистецтвознавчій науці. Частково до деяких його статей звертаються поодинокі автори. Здебільшого це стосується матеріалу про іконопис на шклі. Так, мистецтвознавиця і дослідниця малярства на склі О. Шпак неодноразово у своїх дослідженнях зверталась до іконопису В. Луканя, (Шпак, 2016). Матеріал, який був зібраний і опрацьований автором, нерідко ставав основою для досліджень прикарпатських науковців: І. Дундяк (Дундяк, 2019), І. Чмелик (Чмелик, 2006), М. Осадци (Осадца, 2019) тощо. На наукові розвідки митця посилались О. Болюк (Болюк, 2021), Р. Гошовський (Гошовський, 2011), Т. Лесів (Лесів, 2021), Н. Руско (Руско, 2015). Однак, не має комплексного дослідження із зазначеної проблематики, що підсилює важливість та актуальність заявленої теми.

Мета статті. Висвітлити науковий доробок художника, педагога, доцента кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації Володимира Луканя. Підкреслити важливість повернення призабутих імен у наш мистецький простір за допомогою наукових розвідок автора.

Виклад основного матеріалу. Володимир Григорович Лукань – один із знаних художників Прикарпаття. У наших попередніх розвідках ми аналізували педагогічну та виставкову діяльність митця, але не торкалися теми його наукового доробку, яка має важливе значення для мистецтвознавчої науки. Адже сприяє відродженню, введенню забутих імен у мистецтвознавчий обіг.

Чималим і вражаючим є науковий доробок митця. В арсеналі автора понад 100 статей, які присвячені творчості митців Прикарпаття, мис-

тецьким явищам тощо. 45 статей містяться у вільному доступі в репозитарії ПНУ імені Василя Стефаника. У 2020 році Володимир Лукань систематизував і упорядкував основні свої праці і видав «Статейник» (Лукань, 2020) та «Статейник II» (Лукань, 2020). Ці видання містять статті про деякі теми, актуальні в українському образотворчому мистецтві і в мистецтві Прикарпаття зокрема – це теми історії Давнього Галича в образотворчому мистецтві, проблеми сакрального монументального і станкового мистецтва, статті про малярство, графіку, декоративно-прикладне мистецтво. Тут є матеріали про ікономалярство на звороті школа, інтер'єр народного житла, різьблені процесійні хрести та патериці Гуцульщини, архітектурні особливості Прикарпаття тощо. Також є статті про життя і творчість видатних діячів релігії, історії та культури: Митрополитів Андрея Шептицького та Йосипа Сліпого, Богдана Лепкого, Володимира Грабовецького та ін., рецензії на мистецькі видання тощо.

Окрім цього, він автор таких наукових праць: Історія українського мистецтва. Курс лекцій (Лукань, 2012), «Словник Художників Прикарпаття» на 1000 імен (Лукань, 2019) та ін.

М. Микицей у статті про В. Луканя влучно підмітила: « Прагнення відновити забуті сторінки українського мистецтва не обмежилося іконами на склі – митець вирішив повернути забуті, а то й не відомі широкому загалу мистецькі постаті, які жили й творили в Галичині – живописців, графіків, скульпторів. Серед них – Богдан Готь, Еразм Рудольф Фабіянський, Геза Розмус, Модест Сосенко, Яків Струхманчук, Петро Холодний, Микола Бутович та інші. Саме їм присвячена монографія «Вибрані статті про мистецтво. Явища. Постаті. Імена», що вийшла 2006 року. Про багатьох є досить скупі відомості, але ця праця не тільки демонструє, якою щедрою була мистецька палітра нашого краю з часів Давнього Галича, а й закладає надійний фундамент для майбутніх досліджень молодих науковців. Переконаливим доказом того, що забуті імена позбуваються свого забуття, є й нещодавно відкрита в обласному Краєзнавчому музеї виставка, присвячена Модестові Сосенку» (Микицей, 2022).

В нашому дослідженні хотілось би акцентувати увагу на кількох статтях, присвячених маловідомим постаттям, а саме: Г. Розмусу, Е.-Р. Фабіянському, Б. Готю, Р. Лучаківській-Армстронг. В цьому та велика цінність та особливість наукових праць В. Луканя – віднаходити, по крупинках збирати інформацію, глибоко аналізувати кожен окрему роботу, щоб потім, з своїм авторським

підходом теоретичного осмислення, відкривати нові імена. Саме важливість збереження імен творчих особистостей обгрунтував художник у статті про Е.-Р. Фабіянського: «...бо якось ми надто легко віддаємо у сусідні культурні простори осіб, життя і творчість яких були безпосередньо і тісно пов'язані з Україною (Лукань, 2020:87). Тому й піднімав, досліджував, аналізував, щоб відкрити ці імена. Звичайно, перш за все, важливим є саме зацікавлення автора невідомими, але неординарними особистостями, їхніми біографіями, творчим шляхом, впливом на мистецькі процеси свого часу. Як от у випадку з Е. Фабіянським, який свого часу спілкувався з оточенням близьким до Т. Шевченка і, ймовірно, як зазначає автор, і з самим Т. Шевченком, тому проводить паралелі, вплив на вибір жанру і навіть стилістику. Адже і творчість Т. Шевченка неодноразово ставала темою для досліджень В. Луканя. Ну і звичайно, той факт, що Е. Фабіянський залишив свій слід і у творчому житті Івано-Франківська, а саме в оздобленні храму-усипальниці Потоцьких – Станіславівської Колегіати, є знаковим чинником у дослідженні цієї особистості.

В коло зацікавлень В.Луканя не випадково попав і ще один дуже цікавий персонаж. Хоча, треба відзначити, що не цікавими В.Лукань і сам не цікавився. Отож – Геза Розмус. Як зазначає автор: «В житті і творчості живописця, графіка, педагога, громадського діяча Гези Михайловича Розмуса своєрідно поєдналось триєдине начало – угорські батьківські корені, польська малярська освіта та українське мистецьке кредо» (Лукань, 2020:116). Вже тільки цього було достатньо, щоб вивчати його творчість. Абсолютно непересічний з великим захопленням і любов'ю до всього українського. Рух, експресія, апофеозність, при вдумливому підборі тем і сюжетів, дають нам низку повновартісних мистецьких творів Гези Розмуса – за якими пізнання і любов до українського народу, його героїв та історії. (Лукань, 2020:117). А ще особливої поваги заслуговує сильний і вольовий характер Розмуса, який у своїх роботах не просто говорить, а кричить - не підкорятися правилам, іти проти системи і бути вірному собі. Це захоплювало і В. Лукань акцентує на цьому увагу. Для галицької інтелігенції початку ХХ ст. було характерним посилення цікавості до екзотики гуцульського краю, його історії, фольклору. Та все ж, підносити опришків у ранг народних героїв, коли офіційна влада вважала їх за розбійників, було вчинком, на який міг наважитися не кожен мистець. Для цього треба було мати силу волі, характер і відповідну професійну майстерність (Лукань, 2020:118).

По-особливому тихо, спокійно, вдумливо... Саме так підійшов до аналізу життєвого і творчого шляху Б. Готя у своїй статті В. Лукань. Уже з перших слів у статті відчувається велика повага до всього, що робив Б. Готь. У цей день, 6 серпня 1939 р. у Ходорові, на Львівщині народився майбутній художник, серце якого буде наповнено Україною і серце якого припинило відбивати відлік земного життя 7 квітня 2005 р. в Івано-Франківську. Він був з когорти шістдесятників і не вмів кривити душею. Самозаглиблений і небагатослівний, глибокодумний і працьовитий, він був Художник (Лукань, 2020:139). Художник з великої букви – це найвища похвала, це не про просто вміти академічно правильно малювати чи відчувати колір, це про відчуття, про внутрішній стан душі. Не менш захопливими є і прикінцеві слова у статті: «Якщо душа після смерті художника літає туди, де є його твори, то душа Богдана Готя найчастіше перебуває у церковних приміщеннях, у помешканнях шанувальників його мистецтва, у друзів, рідних... Та все ж є надія і сподівання, що творчість Богдана Готя дійде до шанувальників мистецтва і чистим незамуленим джерелом увіллється в українське образотворче мистецтво.» (Лукань, 2020:140) Б. Готь ілюструє епоху, в якій жив, складні, драматичні часи – це все присутнє в його багатожанрових композиціях, але попри те, як зауважує В. Лукань, вони все ж таки – життєстверджуючі. Був особливим, не гнався за славою чи грошима, перебував у тіні О. Заливахи. Він малював, як жив, і жив як малював. За безцінь міг продати свою роботу, найчастіше дарував їх чи давав на так зване «довічне зберігання». У своїй творчості відповідав на два головні питання для художника: Що? і Як? Мав відповідь: Україну, серцем (Лукань, 2020:140).

Серед наукових статей В.Луканя є одна невелика про мисткиню українського походження, представницю діаспори – Роксолану Лучаковську-Армстронг. Ця стаття містить більш загальну інформацію, але хочемо відзначити, що автор акцентує увагу на важливій деталі. «У рецензіях і репортажах, що торкаються творчості панів Армстронгів, які належать до ОУМА (Об'єднання Українських Мистців Америки) всюди підкреслено, що Роксолана – українка.» (Лукань, 2020:96) Мисткиня серйозно цікавилась мозаїкою, фрескою, вітражем, завдяки чому її ім'я стало відомим в мистецьких колах Іспанії, куди вона переїхала після проживання в США. Глибший аналіз її творчості зробив відомий представник української діаспори Святослав Гординський. «Малярство Роксолани Лучаковської, – вважає він, – близьке

до експресіоністичних напрямків, вона любить гострих контрастах і часто підкреслює кольори чорними або темно-брунатними контурами і плямами, що є улюбленим засобом також в іспанському малярстві. Її форми неспокійні і нервові, але водночас дисципліновані. У своїх малюнках вона часом наближається до абстрактних форм, проте її типи і краєвиди створені на реальному ґрунті. Зате зовсім вільно вона поводить з формами і кольорами там, де творить не з природи, а з уяви – у вітражі. Тут усе перетворюється у фантастичні феєрії барви, переданих з чималою стихійною силою, яка перетворює ті барви на якісь космічні хвилі зде матеріалізованої субстанції» (Лукань, 2020:97).

Нами представлено тільки декілька досліджень, зроблених Володимиром Луканем, які дають певне уявлення про ключові моменти, які є важливими при виборі та аналізі об'єкта. Перш за все – це особистісні зацікавлення самого дослідника; друге – звичайно, що пріоритетними стають все ж таки ті, які були пов'язані з Західною Україною, Прикарпаттям, де відчувається вплив цих мистецьких шкіл; третім фактором, який логічно впливає з другого – це те, що і творчі особистості, і мистецькі процеси пропагують українську тематику, традиції, фольклор не залежно від жанру, в якому працюють. Таким чином створю-

ється своєрідна манера подачі матеріалу, написана без патернів, вільно, не вимушено, в авторській манері і з авторським текстом. Це дослідження, які цінні своєю щирістю, правдивістю, адже оригінальність думок В. Луканя майже завжди оригінально висвітлена в його працях.

Висновки. ХХІ століття – період креативних ідей, епатажу, новітніх технологій та дистанційного навчання. Час, коли все важче і важче чимось зацікавити чи здивувати, а особливо, коли мова іде про наукові дослідження, які давно ведуться за установленими схемами. Однак, на прикладі наукового доробку автора ми мали змогу переконатись, що коли вкладаєш душу, виробляєш певну авторську манеру і відходиш від деяких установлених схем, то наукові статті розширюють кордони і стають цікавими не тільки вузькому колу людей, але й охоплюють більш ширшу аудиторію. Саме такий головний посыл несуть у собі наукові розвідки Володимира Луканя – і це шлях до написання нової історії мистецтва. Автор не зупиняється на досягнутому й надалі працює, досліджує і відкриває нові імена та явища. Підкреслює, що саме зараз на часі не тільки мобілізація в лави ЗСУ, а й мобілізація культурно-мистецьких надбань сучасників і творців з минулого, щоб захистити не лише територію, а й культурно-мистецький простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болук О. М. Художні вироби з дерева в західноукраїнських церквах ХVІ – початку ХХІ ст.: структура, декор, інспірації : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.06. Львів, 2021. 802 с.
2. Гошовський Р. Нехрамові ікони – духовне осереддя профанного простору. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово*. Т. 2(14), № 2011. С. 162–169.
3. Дундяк І. Українське церковне малярство другої половини ХХ - початку ХХІ століть (особливості функціонування, збереження, трансформації та відродження). Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаник., 2019. С. 343.
4. Лесів Т. В. Іконопис Галичини кінця ХІХ – початку ХХІ століття: художній образ і теоретичний дискурс: дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.05. Львів, 2021. 392 с.
5. Лукань В. Бібліографічний покажчик (До 60-ти річчя від Дня народження) / авт. – упорядники: М. Бігусь, Х.Нагорняк. Івано-Франківськ, 2021. 40 с.
6. Лукань В. Вибрані статті про мистецтво. Явища. Постаті. Імена : Науково-публіцистичне вид. Івано-Франківськ, 2009. 240 с.
7. Лукань В. Історія українського мистецтва. Курс лекцій. : Навчально-методичне вид. Тернопіль : Навчальна кн.-Богдан, 2012. 192 с.
8. Лукань В. Словник художників Прикарпаття. (Видання перше, на 1000 імен, до курсу лекцій «Образотворче мистецтво Прикарпаття») : Науково-методичне вид. Івано-Франківськ : Підприємець Голіней О.М., 2019. 100 с.
9. Микицей М. Володимир ЛУКАНЬ: «Ікона на склі – як вікно у той світ, коли святі на нас дивляться з іншого боку» - Галицький Кореспондент. *Галицький Кореспондент*. URL: <https://gk-press.if.ua/volodymyr-lukan-ikona-na-skli-yak-vikno-u-toj-svit-koly-svyati-na-nas-dyvylyatsya-z-inshogo-boku/> (дата звернення: 24.05.2022).
10. Осадца М. З. Міський пейзаж у творчості художників Івано-Франківщини ХХ - початку ХХІ століття : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.05. Львів, 2019. 341 с.
11. Про Володимира Луканя. Луканічна книжечка (шістдесятирічному ювілею митця присвячується). Збірник статей, спогадів та есе. / упоряд. І. Чмелик. Івано-Франківськ : Підприємець Голіней О.М., 2021.
12. Чмелик І.В. Художнє життя та мистецький процес Івано-Франківщини кінця ХІХ-ХХ століття: дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.05. Івано-Франківськ, 2006. 203 с.
13. Шпак О. Малярство на склі професійних митців. *Мистецтвознавство '11: науковий збірник*. 2016.С. 177–199.

REFERENCES

1. Boliuk O. M. Khudozhni vyroby z dereva v zakhidnoukrainskykh tserkvakh XVI – pochatku XXI st.: struktura, dekor, inspiratsii. [Wooden art products in Western Ukrainian churches of the XVI – early XXI centuries: structure, decor, inspirations]: dis. ... Dr. of Art History: 17.00.06. Lviv, 2021. 802 p. [In Ukrainian].
2. Hoshovskyi R. Nekhramovi ikony – dukhovne osereddia profannoho prostoru. [Non-temple icons are the spiritual center of profane space]. Prykarpattia Bulletin of NTSh. Word. V. 2(14), Nr 2011. pp. 162–169 [In Ukrainian].
3. Dundiak I. Ukrainske tserkovne maliarstvo druhoi polovyny XX - pochatku XXI stolit (osoblyvosti funktsionuvannia, zberezhenia, transformatsii ta vidrodzhennia). [Ukrainian church painting of the second half of the XX - beginning of the XXI centuries (features of functioning, preservation, transformation and revival)] Ivano-Frankivsk, Vasyl Stefanyk Prycarpathian National University, 2019, 343 p [In Ukrainian].
4. Lesiv T. V. Ikonopys Halychyny kintsia XIX – pochatku XXI stolittia: khudozhnii obraz i teoretychnyi dyskurs [Iconography of Galicia in the late XIX - early XXI century: artistic image and theoretical discourse]: dis. ... Cand. art history: 17.00.05. Lviv, 2021, 392 p.
5. Lukan V. Bibliografichni pokazhyky (Do 60-ty richchia vid Dnia narodzhennia) / avt. – uporiadnyky: M. Bihusiak, Kh.Nahorniak. [Bibliographic index (To the 60th anniversary)]. Ivano-Frankivsk, 2021, 40 p [In Ukrainian].
6. Lukan V. Vybrani statii pro mystetstvo. Yavyshecha. Postati. Imena. [Selected articles about art. Phenomena. Figures. Names]. Ivano-Frankivsk, 2009. 240 p [In Ukrainian].
7. Lukan V. Istorii ukrainskoho mystetstva. Kurs lektsii. : Navchalno-metodychne vydannia. [The history of Ukrainian art. Course of lectures. : Educational and methodical publication]. Ternopil: Educational book-Bogdan, 2012, 192 p. [In Ukrainian].
8. Lukan V. Slovnyk khudozhnykiv Prykarpattia. (Vydannia pershe, na 1000 imen, do kursu lektsii «Obrazotvorche mystetstvo Prykarpattia»). [Dictionary of artists of Prykarpattia. (The first edition, for 1000 names, for the course of lectures "Fine Arts of Prykarpattia")]: Scientific and methodological edition, Ivano-Frankivsk, Entrepreneur Goliney O. M., 2019, 100 p [In Ukrainian].
9. Mykytsei M. Volodymyr LUKAN: «Ikona na skli – yak vikno u toi svit, koly sviati na nas dyvlyatsia z inshoho boku» [Volodymyr LUKAN: "An icon on glass is like a window into the world when saints look at us from another side"]. Galician Correspondent. URL: <https://gk-press.if.ua/volodymyr-lukan-ikona-na-skli-yak-vikno-u-toj-svit-koly-sviati-nas-dyvlyatsya-z-inshogo-boku/> (date accessed: 24.05.2022).
10. Osadtsa M. Z. Miskyi peizazh u tvorchosti khudozhnykiv Ivano-Frankivshchyny XX - pochatku XXI stolittia. [Urban landscape in the works of artists of Ivano-Frankivsk region of the XX - early XXI century] dis. ... Cand. art history: 17.00.05, Lviv, 2019, 341 p [In Ukrainian].
11. Rusko N. M. Osoblyvosti halytskoho ikonopysu kintsia XIX – pochatku XX stolit: filosofsko-relihiieznavchyi kontekst. [Features of Galician iconography of the late XIX - early XX centuries: philosophical and religious context]. dis. ... Cand. philos. Science: 09.00.11. Ostrog, 2015, 196 p [In Ukrainian].
12. Chmelyk I.V. Khudozhnie zhyttia ta mystetskyi protses Ivano-Frankivshchyny kintsia XIX-XX stolittia. [Artistic life and artistic process of Ivano-Frankivsk region of the end of the XIX-XX centuries]. dis... Cand. art history.: 17.00.05. Ivano-Frankivsk, 2006. 203 p. [In Ukrainian].
13. Shpak O. Maliarstvo na skli profesiinykh myttsiv. [Painting on glass by professional artists]. Art History'11: A Scientific journal. pp. 177–199. [In Ukrainian].

УДК 78:78.08

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-25>

Катерина НІКОЛАЄВА,

orcid.org/0000-0003-1391-9334

*аспірант кафедри музикознавства та хорового мистецтва
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) katakostenko146@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ТА КОМПОЗИТОРСЬКОЇ МАНЕРИ ВОЛОДИМИРА ІВАСЮКА НА ПРИКЛАДІ ЙОГО ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ

Статтю присвячено вокальній творчості В. Івасюка та втіленню у ній особистих рис його творчості. Метою статті є висвітлення особливостей індивідуальної творчої манери В. Івасюка на прикладі його вокальних творів. Тематика даної статті має важливе практичне значення, особливо для популяризації пісенної творчості митця серед сучасних музикантів та слухачів, а також для поглибленого аналізу жанрово-стильових особливостей та характерних рис виразових засобів, використаних композитором, задля формування на основі цих досліджень цілісного уявлення про особливості композиторського стилю В. Івасюка. Вокальний доробок митця, у якому він втілює власне творче світобачення став своєрідним переосмисленням жанру, і в його творчості він виступає джерелом самовираження та усвідомлення особистості крізь призму жанрово-стильового різноманіття. Елементи музичної мови, використаної композитором у пісенних творах органічно поєднують фольклорний колорит із новими естрадними формами, синтезують національну культуру з тогочасними актуальними світовими мистецькими тенденціями. Особливостями його композиторського стилю є використання власних гармонічних, мелодичних, метроритмічних прийомів і моделей, що робить вокальні твори композитора впізнаваними та підкреслює індивідуальність його творчої манери. Вокальна творчість В. Івасюка відображає надзвичайний талант композитора передавати зміст та характер твору виразовими засобами музичної мови. Жанрове, стильове, гармонічне та темпоритмічне різноманіття його творів забезпечують їм оригінальність, новизну та відображають авторський почерк В. Івасюка. Завдяки своєму мелодичному багатству та широкому спектру тематизму, пісенна лірика митця користується великою популярністю вже декілька десятиліть та є одним із джерел натхнення для сучасних композиторів-піснярів та виконавців. Різноманітність тематизму та багатство виразових засобів, які використовує митець у своїх вокальних творах, зумовлюють їх цінність в контексті наукового дослідження і практичного виконання та сприяють актуальності його творчості у сучасному мистецькому просторі України.

Ключові слова: Івасюк, вокальні твори, особливості, жанр, стиль.

Kateryna NIKOLAIEVA,

orcid.org/0000-0003-1391-9334

*Graduate Student at the Department of Musicology and Choral Arts
Ivan Franko national University
(Lviv, Ukraine) katakostenko146@gmail.com*

FEATURES OF VOLODYMYR IVASIUK'S INDIVIDUAL STYLE AND COMPOSER'S MANNER ON THE EXAMPLE OF HIS VOCAL WORKS

The article is devoted to the vocal works of V. Ivasiuk, and the embodiment in it of personal features of his work. The aim of the article is to highlight the features of V. Ivasiuk's individual creative style on the example of his vocal works. The subject of this article has a great practical importance, especially for the promotion of the artist's songs among contemporary musicians and listeners, as well as for in-depth analysis of genre and style features and characteristics of the means of expression used by the composer. The vocal works of the artist, in which he embodied his own creative worldview, has become a kind of rethinking of the genre, and in his work he acts as a source of self-expression and awareness of the individual through the prism of genre and style diversity. Elements of the musical language used by the composer in the songs organically combine folklore with new pop forms, synthesize the national culture with the current in that time world art trends. The peculiarities of his compositional style are the use of his own harmonic, melodic, metrorhythmic techniques and models that makes the composer's vocal works recognizable and emphasizes the individuality of his creative style. V. Ivasiuk's vocal work reflects the composer's extraordinary talent to convey the content and character of the work through the expressive means of musical language. Genre, style, harmonious and temporitumic diversity of his works provide them with originality, novelty and reflect the author's handwriting. Due to its melodic richness and wide range of themes, the artist's song lyrics have been very popular for several decades and are one of the sources of inspiration for modern songwriters and performers. The diversity of themes and the richness of means of expression used by the artist in his vocal works, determine their value in the context of research and practical implementation and contribute to the relevance of his work in the contemporary art.

Key words: Ivasiuk, vocal works, features, genre, style.

Постановка проблеми. Висвітлюються жанрово-стильові особливості вокальних творів В. Івасюка як відображення особливостей його індивідуального творчого стилю та композиторської манери. Проведено аналіз окремих композицій, задля формування чіткого уявлення про використані виразові засоби та жанрово-стильові моделі, на основі яких митець формував власний спосіб подачі музичного матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За останнє десятиліття спостерігається стійкий інтерес музикознавців та мистецтвознавців до творчості В. Івасюка, зокрема висвітлювався феномен мистецької особистості композитора, визначалась його роль у процесі духовної інтеграції української культури; розглядалась стилістика пісенних композицій митця; проводився аналіз деяких виконавських аспектів його вокальної творчості. Наукова актуальність пісенної творчості митця зумовлюється багатством виразових засобів, зокрема гармонічних та метроритмічних моделей; використанням народнопісенних елементів та їх актуалізація у пісенних творах; різноманіття тематизму та художніх аспектів. Найбільш значними працями, які висвітлили деякі з цих пунктів є праці Т. Рябухи та А. Палійчук. Проблемі аналізу напрямів композиторсько-виконавської творчості В.Івасюка присвячено значна кількість досліджень, вступних статей до збірників його творів, авторами яких є А. Палійчук, Т. Рябуха, Кириловська, В. Маришак, О. Костюк, І. Лепша, П. Нечасва, Т. Унгурян, Б. Стельмах, І. Філіпенко та ін.).

Мета статті: висвітлити деякі особливості індивідуального творчого стилю та композиторської манери В. Івасюка на основі аналізу жанрово-стильових аспектів його вокальної творчості.

Виклад основного матеріалу. Володимира Івасюка можна позиціонувати як непересічного українського композитора ХХ століття, який популяризував українську пісню у світі та вивів її на якісно інший рівень. Його вокальна творчість є різносторонньою в плані жанровості, тематизму, виразових засобів музичної мови. В. Івасюк є творцем значної кількості пісенних творів, які здобули популярність, визнання та любов слухачів.

За своє коротке, але надзвичайно плідне життя митець зумів реалізувати себе як композитор, виконавець, поет, та стати одним із основоположників жанру естрадної пісні ХХ ст. Вокальна музика В. Івасюка займає виняткове місце в творчості митця. У ній яскраво проявляється його непересічний композиторський талант, здібність гармонійно поєднувати різноманіття музичних

виразових засобів із драматургією поетичного тексту та створювати цілісне полотно. Вокальна творчість Івасюка ввібрала в себе все багатство української пісні, і постала уже у його власному баченні, творчому й видозміненому, але не відірваному від свого музичного начала. Тематика творчості в певній мірі відображає й глибину світогляду автора та вміння оспівувати високе, сакральне доступними словами та виразовими засобами.

Надзвичайній популярності вокальної музики В. Івасюка сприяла його манера простоти викладу музичного матеріалу водночас із поєднання різноманіття виразових засобів та тонкістю осмислення поетичного тексту.

Творчість В. Івасюка ввібрала в себе гармонійний синтез духовного багатства, глибокого зв'язку з фольклором, високоінтелектуальних і новаторських поглядів на написання музики і поетичного тексту. Широта музичного і духовного світогляду автора проглядається крізь призму тематизму: любов до Батьківщини, трепетне і щире захоплення природою, глибокі душевні переживання та почуття. Внутрішня краса духовного світу В. Івасюка збагачується за допомогою прив'язаності до фольклорних, міфологічних та інших глибинних джерел. За спогадами його друзів, В. Івасюк не уявляв, як можна бути музикантом чи просто культурною людиною й не знати народну пісню. Йому вдалося органічно поєднати фольклорний колорит із новими естрадними формами, синтезувати національну культуру з тогочасними актуальними світовими мистецькими тенденціями. Завдяки всім цим факторам, за словами Ю. Рибчинського, “кожна його нова пісня не була нітрохи схожа на попередню” (Івасюк, 2012: 7).

Пісенна лірика В. Івасюка має характерні ознаки, що роблять її неординарною в своєму жанрі: своєрідна вокальна мелодика, винахідлива гармонізація з поєднанням мелодичних елементів різних стилів, темпоритм, який поєднав особливості української пісенності з ритмічними формулами естрадної музики того часу. Жанрове різноманіття пісенних творів В. Івасюка зумовлене наявністю у них ознак різних жанрів: колицькової (“Колицькова”, “Колицькова для Оксаночки”), балади (“Балада про мальви”, “Балада про дві скрипки”, “Балада про Віктора Хара”, елегії (“Елегія”, “Відлуння твоїх кроків”), танго (“Вернись із спогадів”, “Повір очам”), вальсу (“Фантазія травневих ночей”, “Білий серпанок”, “В тебе тільки раннє літо”), танцювальної пісні (“Водограй”, “Капельюх”). Особливостями авторського

стилю В. Івасюка було часте використання синкопованого ритму, зокрема це видно у творах “Червона рута”, “Водограй”, “Я піду в далекі гори”, “Пісня буде поміж нас”, “Аве, Марія”; помітним також є перехід з одноголосся у двоголосся або триголосся прикладом чого є пісні “Червона рута”, “Водограй”, “Я піду в далекі гори”, “Пісня буде поміж нас”, “Балада про дві скрипки”, “Я – твоє крило”, “Далина”, “Вогні Львова”, “Не треба осені”, “Калина приморожена”, “Стоїть пшениця, як Дунай”, “Братерське коло”.

Пісенна лірика В. Івасюка охоплює велику кількість жанрів – балада, танцювальна пісня, колицьова, елегія, вальс, танго та ін. До особливостей його авторського стилю належать часте використання синкопованого ритму у пісенних творах, перехід з одноголосся в дво або триголосся, стрибки у мелодичній лінії, застосування значної кількості випадкових альтерацій. Характерною рисою пісенних творів композитора є також секвенційна побудова мелодії, що робить їх доступними для сприйняття та легкими для запам’ятовування, особливо це помітно на прикладі його найвідоміших композицій “Червона рута”, “Водограй”, “Я піду в далекі гори”, “Пісня буде поміж нас” та “Балада про дві скрипки”.

Основний зміст у музиці і текстах пісень В. Івасюка зосереджено навколо тем лірико-інтимного змісту – “про любов, природу, музичну творчість». Відзначаючи цей факт, В. Маришак підкреслює, що “... основою основ його творчості прийнято вважати український пісенний фольклор” (Маришак, 2003: 9).

В. Івасюк вважав народну пісню дуже вдалою основою для написання вокальних творів, але негативно ставився до обробок народних пісень, про що він сам говорив в розповіді на випуску усного альманаху “Сонячні кларнети”: “Я ставлюсь негативно до обробок народних пісень. Втручатися у мелодіку, ритміку не треба, бо все відшліфоване століттями. Мелодика, ритміка може бути підґрунтям для сучасної естрадної пісні” (Івасюк, 2009: 3).

Аналіз пісенної лірики В. Івасюка дозволяє засвідчувати надзвичайно розгорнуті інтереси митця в жанровій сфері, виявлену при цьому стильову інтеграцію, яка зумовлена прагнення віднайти власну музично-поетичну мову, індивідуальний стиль письма та авторські засоби мислення в музиці. Якщо прослідкувати жанрову еволюцію пісень Івасюка, ми бачимо поступовий розвиток від простої куплетної пісні через баладу і романс до початку праці в жанрі опери.

Пісні В. Івасюка за тематикою можна умовно поділити на дві групи – інтимні та громадські,

однак пісень першої групи значно більше. Інтимна пісенна лірика різноманітна і цікава – це твори про кохання, творчість, природу, душевні хвилювання та філософські роздуми. До найяскравіших творів на громадську тематику належить “Балада про мальви”, присвячена загиблیم під час воєнних подій і “Балада про Віктора Хара”, чилійського співака й композитора, знищеного хунтою Піночета.

Парадигма пісенної лірики В. Івасюка змінювалась протягом років і полягала у вдосконаленні музичного матеріалу, як у гармонічній мелодичній так і у темпоритмічній сферах. Разом із професіоналізмом митця ріс і його музичний досвід та композиторська майстерність: якщо в ранніх творах він використовує прості музичні побудови і гармонізації, (“Червона рута”, “Водограй” – куплетна форма, секвенційний, не ускладнений гармонічно рух мелодії) то в більш пізніх він застосовує більш складні музичні конструкції, поліфонію та ширший арсенал виразових засобів

Індивідуальність В. Івасюка як композитора та його вражаючий творчий потенціал проявився перш за все в його безсмертній “Червоній руті”. Народжена із загадкової легенди, ця пісня спочатку мала форму балади, але після трирічних творчих пошуків та видозмін композиція набула куплетної форми, при цьому, композитор нерідко ускладнює її контрастними образами-епізодами, які призводить до дво- і трьохчастковості, використовує елементи варіаційного і наскрізного розвитку (Кириловська, 2003: 8).

Не менш відомою та мелодично багатою є пісня “Водограй”, своєрідний гімн природі, оспівування її краси. У цьому творі особливо чітко видно авторський почерк митця – простота, але водночас оригінальність викладу музичного матеріалу, видозміни темпоритму, фактури, характерний секвенційний рух мелодії разом в поєднанні з поетичним текстом – все це надає твору самобутності та підкреслює авторський стиль В. Івасюка.

Гармонічна сфера творів Івасюка ввібрала в себе стильові особливості різних музичних напрямків – класицизму, романтизму, імпресіонізму, звучання ладів народної музики а також “базові” естрадні гармонії в авторській подачі. Він вмів не просто поєднувати музичні напрямки і стилі, а вибирати з ним саме ті елементи, які найкраще підкреслюють характер і драматургію певного твору, при цьому забарвлювати їх у власну палітру, створювати неординарний авторський стиль письма.

Необхідно звернути свою увагу і на особливості форми у вокальній творчості Івасюка. Здебільшого переважає куплетна форма, але у його творах вона видозмінюється, варіюється і набуває нових рис.

Автор використовує також форму народної пісні, у якій відсутній приспів, наскрізну – у якій відбувається стрімкий розвиток музичного матеріалу, баладну – яка народжується із синтезу куплетної форми, розгорнутості інструментального супроводу та глибини поетичного тексту.

Варто зазначити, що особливе місце у вокальній творчості В. Івасюка займає жанр ліричної пісні, яка відображає найтонші порухи багатой душі митця та його вміння передавати їх різноманітними музичними засобами. Для того, щоб глибше зрозуміти особливості індивідуального почерку композитора, необхідно детальніше розглянути деякі з його ліричних вокальних творів, зокрема: “Я піду в далекі гори”, “Фантазія травневих ночей”, “Колискова”, “Над морем”.

“Я піду в далекі гори” – один із творів, в якому яскраво проглядається авторський почерк В. Івасюка, його майстерність оспівувати красу природи, щирі почуття та синтезувати це з музикою. Твір куплетної форми, невеликий за обсягом, але різноманіття виразових засобів музичної мови надають йому баладності, створюють ефект розгорнутості форми. Починається твір з фортепіанного вступу, з фермати на половинній ноті у правій руці та паузи у лівій; далі йдуть переклички імітаційно-імпрровізаційного характеру. Автор вводить у твір багатоголосний вокальний ансамбль, який виконує роль переважно підголоскового фону для соліста, епізодично створюючи ефект відлуння в горах. Між солістом та вокальним ансамблем переважають консонуючі інтервали, що надає мелодії м’якості та покращує її сприйняття. Приспів побудований на двох повторюваних елементах, які почергово виконуються дуєтом і солістом, та на фоні яких звучить вокаліз ансамблю. Амплітуда динаміки коливається від *p* до *f* і створює дисбаланс у ліричному настрої твору. В цілому композиція є гармонійним взірцем любовної лірики, в якій відображені душевні хвилювання молодої людини.

“Фантазія травневих ночей” має яскраво виражений романтичний характер з відтінком “світлого смутку”. Насичений фортепіанний супровід містить багато альтерованих акордів, зокрема мінорну доміанту в мажорі – один із типових “романтичних” акордів. Вокальна партія розвивається стрімким рухом вперед за допомогою переважно тріольного ритмічного малюнку. Твір має куплетну форму, але слухачеві вона може здатися наскрізною за рахунок безперервного руху мелодії. Композиція звучить на одному динамічному рівні, відсутні різкі спади чи наростання динаміки. Автор не вказує агогічних відхилень, за винятком одного

ritenuto, але враховуючи романтичний стиль написання, виконавець має можливість застосовувати агогічні відхилення на власний розсуд. У поетичному тексті відображено душевний драматизм, ліричні переживання автора.

“Колискова” – яскравий взірець лірики у творчості В. Івасюка. Починається твір фортепіанним вступом, фактура якого має стильові відтінки імпресіонізму – легкість, прозорість, казково-загадковий характер. Твір має форму романсу; фактура фортепіанного супроводу підкреслює характер твору, вона не перенавантажена тривуками та септакордами. У вокальній партії виділяється залиговування двох сусідніх нот, що створює ефект “заколювання”. Розмір вступу 4/4, далі він змінюється на 12/8 і залишається таким до кінця твору. У супроводі присутня підголоскова поліфонія з мелодією у верхньому голосі, яка частково дублюється у вокальній партії. Характер композиції – ліричний, наспівний, наповнений батьківською ніжністю і теплом. В цілому пісня “Колискова” – взірець вдалого поєднання музичного супроводу, легкості вокальної партії і поетичного тексту.

“Над морем” належить до ліричних мініатюр, форма куплетна, але приспів відсутній – така форма бере початок з народних пісень, де один куплет плавно переходить в інший. Фортепіанний супровід доповнює зміст пісні за рахунок дуже повільного темпу виконання, таким чином створюється враження плинності мелодії. В поетичному тексті автор використовує уособлення – надає морю людських рис – воно “спить”, “сміється”, “ридає”. За рахунок цього та інших художніх прийомів поетичний текст набуває музичності, стає дуже виразним; автор мінімізує фортепіанний супровід, який складається переважно з четвертних та половинних тривалостей, альтерованих акордів. Невеликі агогічні відхилення у вступі (\diamond), створюють враження приливу та відливу хвилі. Закінчується пісня акордом на *pp*, підкреслюючи сум фінальних слів “залишилась мені моя печаль”.

Із аналізу вищезазначених творів можна зробити висновок, що В. Івасюк був не просто композитором, який майстерно працював з формою та виразовими засобами, але й перш за все митцем, який вмів вийти за рамки загальноприйнятої на той час традиції написання музики задля підкреслення її змісту та художнього наповнення.

Висновки. Особливості індивідуального стилю та композиторської манери Володимира Івасюка поєднують у собі глибоку ментальну прив’язаність до народної музики, багатство творчої натури митця, його особистісне бачення музичного полотна та новий погляд на написання музики.

Його вокальні твори відрізняються своєю самобутністю, лаконічністю, видозміною класичних форм на більш гнучкі та цікаві. Безперечно, що вокальні твори В. Івасюка стали не просто втіленням таланту митця і самобутності його манери, а відображенням краси і унікальності української пісні.

Пісенна лірика В. Івасюка відображає надзвичайний талант композитора передавати зміст та характер твору виразовими засобами музичної мови. Жанрове, стильове, гармонічне та темпоритмічне різноманіття його творів забезпечу-

ють їм оригінальність, новизну та відображають авторський почерк митця. Завдяки своєму мелодичному багатству та широкому спектру тематизму, пісенна лірика В. Івасюка користується великою популярністю вже декілька десятиліть та є одним із джерел натхнення для сучасних композиторів-піснярів та виконавців. Унікальність його пісенної творчості стала значним явищем української музичної культури і, як показали існуючі дослідження – є невичерпним джерелом для творчих ідей сучасних українських музикантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василюшин О. М. Володимир Івасюк: сила серця і таланту: монографія. Львів : Укр. Акад. Друкарства, 2009. 365 с.
2. Вознюк В. А. Між мовчанням і словом : поезія, спогади, дорожні есеї, проза. Чернівці, 2010. С. 163–181.
3. Володимир Івасюк. Музичні твори: до 60-річчя від дня народження / за ред. О. М. Івасюк. Чернівці : Букрек, 2009. 292 с.
4. Івасюк В. М. Пісні. Київ: «Музична Україна», 1977.
5. Івасюк Г. М., Івасюк О. М., Криса Л. С. Відлуння твоїх кроків : альбом спогадів. Львів, 2011. 239 с.
6. Івасюк М. Г. Елегії для сина: поезії. Ужгород, 1991. 124 с.
7. Івасюк М. Г. Монолог перед обличчям сина. Чернівці : Букрек, 2012. 224 с.
8. Кириловська Т. Романсова основа його пісень. *Володимир Івасюк. Життя – як пісня : спогади та есе.* / за ред. П. М. Нечаєвої. Чернівці, 2003. С. 80–123.
9. Маришчак В. На вершинах естрадної пісні. *Володимир Івасюк. Життя – як пісня : спогади та есе.* / за ред. П. М. Нечаєвої. Чернівці, 2003. С. 41–79.
10. Нечаєва П. М. Володимир Івасюк. Життя — як пісня : спогади та есе. Чернівці : Букрек, 2003. 216 с.

REFERENCES

1. Vasylyshyn O. M. Volodymyr Ivasiuk: syła sertsia i talantu. [Volodymyr Ivasiuk: strength of heart and talent]. Monographs, Lviv, 2009. 365 p. [in Ukrainian].
2. Vozniuk V. A. Mizh movchanniam i slovom poezii, spohady, dorozhni esei, proza. [Between silence and words: poetry, memoirs, travel essays, prose.] Chernivtsi : 2010, pp. 163–181. [in Ukrainian].
3. Ivasiuk V. M. Pisni. [Songs] Kyiv, 1977. 44 p. [in Ukrainian].
4. Ivasiuk H. M., Ivasiuk O. M., Krysa L. S. Vidlunnia tvoikh krokiv : albom spohadiv. [Echoes of your steps: an album of memories]. Lviv, 2011. 239 p. [in Ukrainian].
5. Ivasiuk M. H. Elehii dlia syna: poezii. [Elegies for the son: poetry]. Uzhhorod, 1991. 124 p. [in Ukrainian].
6. Ivasiuk M. H. Monoloh pered oblychchiam syna. [Monologue in front of his son]. Chernivtsi : Bukrek, 2012. 224 p. [in Ukrainian].
7. Volodymyr Ivasiuk. Muzychni tvory : do 60-richchia vid dnia narodzhennia / za red. O. M. Ivasiuk. [Musical works: to the 60th anniversary of his birth/ edited by O.M. Ivasiuk]. Chernivtsi : Bukrek, 2009. 292 p. [in Ukrainian].
8. Kyrylovska T. Romansova osnova yoho pisen // Volodymyr Ivasiuk. *Zhyttia – yak pisnia : spohady ta ese.* [The romantic basis of his songs. *Volodymyr Ivasiuk. Life as a song: memories and essays / edited by P. M. Nechaieva.*] Chernivtsi, 2003. pp. 80–123. [in Ukrainian].
9. Maryshchak V. Na vershynakh estradnoi pisni. *Volodymyr Ivasiuk. Zhyttia – yak pisnia : spohady ta ese.* [At the top of pop song. *Volodymyr Ivasiuk. Life as a song: memories and essays / edited by P. M. Nechaieva.*] Chernivtsi, 2003. pp 41–79. [in Ukrainian].
10. Nechaieva P. M. Volodymyr Ivasiuk. Zhyttia — yak pisnia : spohady ta ese. [Vladimir Ivasyuk. Life is like a song: memories and essays.] Chernivtsi : Bukrek, 2003. 216 p. [in Ukrainian].

УДК 316.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-26>**Юлія ПАНЧЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-8509-6579

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри психології, політології та соціокультурних технологій

Сумського державного університету

(Суми, Україна) j.v.panchenko@gmail.com**КУЛЬТУРА ЯК ДВИГУН ЕКОНОМІЧНОГО ЗРОСТАННЯ В УКРАЇНІ**

Сьогодні культура здійснює вплив на всі сфери життя суспільства. Економіка також знаходиться під впливом культурного розвитку і залежить від нього. Дану тему розглядають як в українській, так і в американській, європейській літературі. Мета даної статті розглянути відносини «культура-економіка» та виявити специфіку цих відносин в Україні, використовуючи статистичні дані, аналізуючи сучасні тенденції, підходи до розуміння зв'язків між економікою та культурою. Крім того завдання цієї статті проаналізувати аргументацію чому культура виступає двигуном економіки, а також проаналізувати умови за яких це можливо.

Культура справедливо вважється рушійною силою розвитку та прогресу, складовою, що робить економіку динамічною та більш людяною, саме цінності культури наповнюють життя людини світом та мають зменшити тиск соціальної байдужості вільної економіки. Культурний розвиток, збагачуючи людину, відкриває перед нею нові знання, можливості і змушує ставити перед собою нові цілі для розвитку і зростання. Специфіка цієї залежності у характеристиках людського ресурсу. Коли суспільства опікуються рівнем освіти населення, підвищенням рівня культури своїх громад, підтримують розвиток культурної сфери, то отримують розвиток економіки. І це дає такий результат – прорив як у культурному житті, так і в економіці.

Україна сьогодні має досить розвинений людський ресурс, який направлений на розвиток країни, отримання знань та підтримує демократичні цінності. Країна прагне розвинути культурну сферу, має стратегічний план розвитку, що приділяє багато уваги всім сферам культурного життя українці.

Культура впливає на поведінку індивідів і колективів і, таким чином, впливає на багато важливих економічних змін, а також на інститути в різних країнах. Культура також є дуже стійкою. Подальшого дослідження вимагають питання розуміння того, як саме культура впливає на досягнуті результати.

Ключові слова: культура, економіка, цінності, стратегічний план розвитку України, людський ресурс.

Iuliya PANCHENKO,

orcid.org/0000-0002-8509-6579

Candidate of History Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Psychology, Political Science and Socio-cultural Technologies

Sumy State University

(Sumy, Ukraine) j.v.panchenko@gmail.com**CULTURE AS THE ENGINE OF ECONOMIC GROWTH IN UKRAINE**

Today, culture has an impact on all spheres of society. The economy is also influenced by and dependent on cultural development. This topic is considered in both Ukrainian and American, European literature. The purpose of this article is to consider the relationship "culture-economy" and identify the specifics of this relationship in Ukraine, using statistics, analyzing current trends, approaches to understanding the relationship between economy and culture. In addition, the purpose of this article is to analyze the argumentation of why culture is the engine of the economy, as well as to analyze the conditions under which this is possible.

Culture is rightly considered the driving force of development and progress, a component that makes the economy dynamic and more humane, it is the values of culture that fill a person's life in peace and should reduce the pressure of social indifference of the free market. Cultural development, enriching a person, opens up new knowledge, opportunities and forces him to set new goals for development and growth. The specifics of this dependence in the characteristics of human resources. When societies take care of the level of education of the population, raising the level of culture of their communities, supporting the development of the cultural sphere, they receive economic development. And this gives a result for both to cultural life and to the economy.

Today, Ukraine is a country of well-developed human resource aimed at developing the country, gaining knowledge and upholding democratic values. The country seeks to develop the cultural sphere, has a strategic development plan that pays much attention to all spheres of Ukrainian cultural life.

Culture influences the behavior of individuals and groups and thus affects many important economic variables, as well as institutions in different countries. The culture is also very stable. Further research is needed to understand how culture affects the results achieved.

Key words: culture, economy, values, strategic development plan of Ukraine, human resources.

Постановка проблеми. Сьогодні неможливо ігнорувати вплив культури як на всі прояви життя суспільства так і на окремі його сектори, один з яких економічний. Культура справедливо вважається рушійною силою розвитку та прогресу, складовою, що робить економіку динамічною та більш людиною, саме цінності культури наповнюють життя людини світом та мають зменшити тиск соціальної байдужості вільної економіки.

Аналіз досліджень. Питанню взаємозв'язку економіки та культури присвячено багато досліджень. При підготовці цієї статті було використано статистичні дані (Державна служба статистики), документ державної політики України з питань розвитку культури (Урядовий портал), робота українських дослідників, що присвячені як сучасному стану речей так і теоретичним основам економічного розвитку, а також роботи Джоеля Мокіра, який отримав широке визнання у наукових колах, а його робота визнається вагомим внеском в розвиток економічної історії та культури. Д.Мокір є прибічником і теоретиком «економічного» підходу до розвитку культури. Він стверджує, що сучасне економічне зростання залежало від набору радикальних змін у переконаннях, цінностях та уподобаннях – сукупності, яку він називає «культурою» – і що культурні основи сучасного зростання були закладені в період з 1500 по 1700 рр. (Мокуг,2016) Загальний ефект цих змін, припускає Мокір, був «культурним проривом», який дозволив здійснитися промисловій революції. За словами Мокіра, поява підприємців, що продавали вироби культури, доступність джерел інформації, можливість отримувати та передавати знання допомогло багатьом країнам стати на шлях стабільного зростання, а сприяння комунікації між людьми, створення вчених товариств та академій сприяли передачі знань (Мокуг,2016) .

Ще одним з напрямів дослідження впливу культури на економіку – це підхід, що звертає увагу на відмінності економічного розвитку у зв'язку з відмінностями у культурному полі. Відомі культурні розбіжності у ставленні до важливих речей у житті людини(World Values Survey), а саме – ставлення до роботи, до виховання певних рис у дітей, до ощадливості, ставлення до відпочинку, демократичних перетворень, ролі жінок та освіти. Це те, що впливає на економіку суспільства. Сьогодні багато дослідників аналізує вплив культури на економічну середовище. Треба відмітити аналітичну доповідь «Економічна привабливість української культури. Аналітична доповідь». Дослідники чітко визначили свої підходи економічного розуміння розвитку культури:

«можна представити як триєдиний процес, тобто три напрями культурної політики, а саме: а) відновлення втраченої культурної спадщини (мова йде про реставрацію культурних пам'яток, відновлення ремесл тощо); б) збереження культурної спадщини, тобто того, що маємо в рамках новітньої історії; в) розвиток культури (розвиток нових культурних форм, об'єктів, видів мистецтва, креативних індустрій тощо).» (Бураковський, 2019).

Мета статті розглянути відносини «культура-економіка» та виявити специфіку цих відносин в Україні, використовуючи статистичні дані, аналізуючи сучасні тенденції, підходи до розуміння зв'язків між економікою та культурою. Стаття не має на меті описати та з'ясувати коло всіх проблемних питань пов'язаних з відносинами «культура-економіка».

Виклад основного матеріалу. Сьогодні це визнаний факт, що культура є не лише метою, а й рушійною силою економічного розвитку. Прогресивна світова спільнота вважає джерелом багатства не тільки природні копалини, надра, землю, матеріальні цінності, інформаційні та наукові ресурси, але і саму людину, тож суспільство є головним потужним ресурсом. Саме здібності як окремої людини, так і спільноти можна знайти в різних культурних проявах. Це і талант, і розум, і досвід, активність, сумлінність, працьовитість, відповідальність. Від всіх цих якостей, від ставлення людини до обставин, політичних ситуацій, до історії, до майбутнього буде залежати розвиток країни в цілому і окремо економіки. Від того наскільки високоякісна робоча сила, наскільки професійні кадри підготовлено можна прогнозувати які задачі може ставити суспільство перед собою для свого розвитку і які завдання може виконувати це суспільство.

Впродовж історії людства було багато прикладів коли багата на природні ресурси країна мала досить низький рівень економічного розвитку і прожиткового рівня населення, в той самий час є країни, що змогли побудувати високорозвинене суспільство з високими економічними результатами, маючи скромні запаси природних ресурсів. Дослідники пояснюють це тим, що такі суспільства опікуються рівнем освіти населення, підвищенням рівня культури своїх громад, підтримують розвиток культурної сфери, розвиток підприємництва у сфері культурного простору. І це дає такий результат – прорив як у культурному житті, так і в економіці. Формування ефективного людського ресурсу, розвиток культури стає двигуном для економічного зростання та прогресу. Країни приділяють багато уваги зміцненню духовного

фундаменту та опікуються розвитком культури, тому що це призведе до економічного успіху. У застійній економіці з низьким рівнем життя культура ніколи не зможе розвиватися по всіх векторах і не буде розвивати вільний ринок належним чином. В таких країнах культура обслуговує ідеологічний компонент держави, направлена на обґрунтування існування даного типу економіки та політичної влади. Тому що розвиток суспільства означає не лише соціальне та економічне зростання, а й розвиток ідей, бажань, прагнень населення, розвиток усіх сфер культури, включаючи питання справедливості притаманне цьому населенню.

Розвиток культури саме в економічному вимірі це питання вирішення якого тільки набуває поширення в нашій країні. Наше суспільство багато років приділило встановленню демократичного режиму, наше минуле у складі тоталітарної держави з плановою економікою, обмеженим заповнізованим розвитком культурного сектору дуже впливало на загальний підхід до культури в цілому. Звідти йде і недостатня увага до проблем культури та представників культури, недостатній рівень фінансування як галузей культури, так і дуже низький рівень заробітної плати працівників цього сектору. Все це призвело до сприйняття культури як обтяжуючої складової економіки, що завантажує своїми витратами. XXI століття принесло зміни як в економічне, політичне життя України, так і в культурне. Початок століття Україна втягується в європейське життя, розділяючи європейські цінності, починає запроваджувати європейські підходи до розвитку, як економіки, так і культури. Розробляється культурна стратегія країни, що ставить за мету багатовекторне підвищення культурного рівня і зміни у підходах до фінансування культурної галузі. Відбувається економізація сфери культури. У 2016 р. розпорядженням КМУ № 116-р від 01.02. приймається Довгострокова стратегія розвитку української культури, що декларується як стратегія реформ, що «покликана сприяти проведенню глибоких й конструктивних реформ у сфері культури збереженню самобутніх традицій та культурно-історичних цінностей українського народу, збереженню його культурно-духовної спадщини, створенню умов для творчої активності громадянства, формуванню в Україні громадянського суспільства європейського рівня». (Урядовий портал) Цей документ проголошує центральне місце культури у загальнонаціональному розвитку, а також акцентує увагу на українській культурі як фундаменті винятковості національної ідентичності, при цьому проголошується мета – зміцнення

позицій культури як в соціальному, так і економічному розвитку нашої країни. Причому гарантом такого розвитку має стати демократична система та розвинуте громадянське суспільство, що своїми діями буде посилювати відповідальність держави. Крім загальних речей Довгострокова стратегія приділяє увагу фінансовому інструментарію забезпечення культурної сфери, описує нові форми організації культурної діяльності, таким чином підкреслюючи впливове значення менеджменту культури. А також забезпечує державну підтримку «національного культурного продукту і провідної ролі митців та менеджерів культури у створенні, поширенні та збереженні національного культурного продукту; формування попиту і споживача сучасного культурного продукту і культурних послуг, культурної політики та ринкових умов; вдосконалення культурної освіти; формування цілісного інформаційно-культурного простору». (Урядовий портал)

Сучасна українська культурна сфера включає у себе наступні активності: діяльність у сфері спорту, організація відпочинку та розваг (виступи, святкування), діяльність у сфері творчості, мистецтва та розваг, організація азартних ігор, функціонування бібліотек, архівів, музеїв та інших закладів культури, діяльність у сфері спорту, послуги у сфері дизайну та креативні послуги, організування відпочинку та розваг, інформація та телекомунікації, видавнича діяльність, виробництво кіно- та відеофільмів, телевізійних програм, видання звукозаписів, діяльність у сфері радіомовлення та телевізійного мовлення, телекомунікації. Все це потребує фінансування, менеджменту, стратегічного розвитку і попиту серед населення. Без цього не буде економічного зростання.

Для аналізу економічних аспектів культури було використано офіційні статистичні дані. При цьому треба сказати, що українська статистична база не є досконалою. На сайті Міністерства статистики можна знайти інформацію відносно «Очікування підприємств сфери послуг щодо перспектив розвитку їх ділової активності за видами економічної діяльності (2015-2022)». (Державна служба статистики) Дана статистика дає досить цікаву, але не повну інформацію відносно розвитку культурного сектору.

Для з'ясування місця та ролі культури саме в економіці країни, доречно дати аналіз українському громадянину, використовуючи порівняльне дослідження Р. Інглхарта (Мічиганський Університет) «Світове дослідження цінностей». Дане дослідження та його результати, засновані на унікальному джерелі розуміння ролі людських цінностей,

охоплює біля 120 країн, в яких проживає понад 95 відсотків населення світу. Результати демонструють великі та узгоджені міжнаціональні відмінності в тому, чого люди хочуть отримати від життя, на які цінності вони орієнтовані. Україна з 1999 року також приймає участь у «Світовому дослідженні цінностей». За допомогою цього дослідження можна отримати інформацію по всіх країнах у динаміці щодо підходів до певних життєвих ситуацій, щодо виховання певних якостей у дитини, щодо цінностей поширених в даній країні..

Відповідно до інформації цього дослідження більшість країн світу характеризує підвищення значення цінностей самовираження людини. Зміни відбуваються досить повільно. Для громадян нашої країни, як і для багатьох інших, сім'я весь час і всі роки на першому місці в житті за важливістю: 86,3% визнали її для себе дуже важливою та ще 13 % - скоріше важливою. На другому місці за важливістю традиційно знаходиться найближче соціальне оточення – друзі та знайомі (34,1 % надали відповідь «дуже важливо» та 56 % – «скоріше важливо»). Змінилося ставлення до вільного часу: збільшилася кількість людей, для яких це важлива складова життя у порівнянні з 90-ми роками минулого століття. (World Values Survey). Ще українці досить негативно ставляться до сусідства представників сексуальних меншин, іммігрантів, наркоманів, пар, що живуть разом, а при цьому не зареєстрували шлюб. Майже 65% вважають, що «коли робочих місць недостатньо, потрібно віддавати перевагу громадянам України перед іммігрантами», а 29% - що «коли робочих місць недостатньо, чоловіки повинні мати більше прав на роботу, ніж жінки» (World Values Survey).

У 2020 році змінилося ставлення до роботи: 40,6 % - дуже важливою її зазначили що суттєво менше, ніж у 1999 (61 %), 2006 (44 %), 2008 (57%) та 2011 (53 %). Ще 40,4 % за даними опитування у 2020 році визнали роботу «скоріше важливою». Українці в цьому питанні відрізняються від ставлення до роботи італійців, іспанців ті інших. У словаків цей показник 67%, у греків-67,5%, у італійців – 73,5%, а у іспанців – 70,7%. Досить сильно сидять у свідомості українців гендерні стереотипи: якщо мати працює заради заробітку, її діти страждають -58,1 % згодні з цим, а у 2011 таких було 36 %, біля 35 % українців вважають, що «якщо жінка заробляє більше грошей, ніж чоловік, це як правило викликає проблеми» і біля 45 % погодилися з тим, що «чоловіки краще підходять на роль політичних лідерів, ніж жінки», 43,7% згодні з тим, що з чоловіків виходять кращі керівники бізнесу, ніж з жінок. (World Values Survey).

В Україні зберігається тенденція до виховання в дітях, таких якостей як заощадливість, працьовитість, також заохочується слухняність.

Досить позитивним знаком є те, що українці стали відчувати себе більш щасливими у порівнянні з 90-ми роками минулого століття. 78,3% українців повідомили, що вони щасливі, а у 1996 їх кількість була 46% (World Values Survey).

Такі дані по українським громадянам презентують картинку досить економічно впевненої, культурно розвинутої особистості і показник щодо вільного часу дає можливість культурній сфері розвиватися і робить її дуже важливою і впливовою в економічному житті країни. Цифри, що наведені на сайті міністерства статистики відносно «Завантаженість потужностей підприємств» підтверджують це – 78% (2015р) -82%(2021р) (Державна служба статистики) підприємств культурної сфери завантажені роботою. Аналізуючи дані «Оцінка впливу факторів, що стримують діяльність у сфері послуг» ми можемо відстежити динаміку, що стримують роботу підприємств сфери культури – 38-42% стримування відносять до фінансових обмежень і такий саме відсоток називає інші причини, що заважають розвиватися та заробляти гроші. Якщо у 2015 році зі твердженням «нічого не стримує» погодилося 0%, то у 2021 – до 33% (Державна служба статистики)

Україна має всі шанси, щоб ефективно працювати і заробляти. Як плюс до культурного сектору є фактор, що від радянського минулого залишилися розгалужена, добре організована, ретельно спланована мережа бібліотек, музеїв, театрів, музичних шкіл, театральних студій та інших культурних закладів. Вона допомагає підвищувати рівень культури українців. В той самий час потребує матеріальних заощаджень на ремонті і підтримку. Існує 4 джерела отримання грошей на потреби культурного сектору. Головним і традиційним джерелом фінансування є бюджетні гроші всіх рівнів(державні, місцеві), далі індивідуальні (витрати громадян) витрати на культуру, кошти різних програм, в тому числі міжнародні, а також благодійність.

Ставлення до культури як до продукту може бути неефективним в цілому для розвитку суспільства і держава має про це піклуватися і слідкувати за цим, пропагувати традиційні культурні цінності, зберегти національною самобутністю одночасно підтримуючи новітні тренди. Мінуси вільного ринку втому, що неприбутковість будь-якого типу культурної діяльності призведе до припинення активності в цьому напрямку, завжди перемагає показник рентабельності. Творча людина

дуже часто не може знайти гроші на реалізацію своїх задумів і тому має звертатися до спонсорів. Не завжди є можливість знайти таких. В цьому і криється небезпека комерціалізувати культурний продукт та людську діяльність у сфері культури.

Висновки. Зараз все більше і більше економістів погоджуються, що неможна ігнорувати економічні наслідки культури. Специфіка відносин культура-економіка в Україні – це самотній, розвинутий людській ресурс, який здатний розвивати економіку, це поєднання цінностей демократичного суспільства, намагання українців отримати знання, підвищити свій рівень культури, це існування розгалуженої мережі культурних закладів, що присутня в кожному навіть невеличкому місті і селищі нашої країни, це зацікавленість держави у реалізації культурної стратегії, розробка довготривалих планів. Культура впливає на поведінку індивідів і колективів і, таким чином, впливає на багато важливих економічних змінних, а також на інститути в різних країнах. Культура також є дуже стійкою. Подальшого дослідження вимагають питання розуміння того, як саме культура впли-

ває на досягнуті результати (механізм впливу), які саме культурні інституції, галузі найбільш ефективні в економіці.

Дослідження економічних прибутків від культурної діяльності знаходяться в зародковому стані. Вплив культури на структуру суспільства, на зміни в економіці, на персонал і т.і. має аналізуватися. Якщо розглядати економічні наслідки культури, то існує багато потенційних вузьких місць. Враховуючи що ідеї та культура, це найбільш консервативні елементи системи суспільства, то варто очікувати, що цінності та переконання людей залишаться незмінними.

Розглядаючи питання культури і її впливу на економіку і навпаки, дослідники мають бути уважними і розуміти, що певні показники економічної ефективності культури характерні для певних країн. І хоча багато чому можна повчитися у економічно розвинених країнах з точки зору добробуту, поведінки, ставленню до соціальної сфери, все ж таки кожне суспільство має пройти свій шлях культурного розвитку і самостійно сформувати економіку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бураковський І. Ангел Є. та інш. Економічна привабливість української культури. Аналітична доповідь. К.: ФОП Лопатіна О.О., 2019. 112 с.
URL: http://www.ier.com.ua/files/publications/Special_research/2019_UCF
2. Державна служба статистики. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
3. Урядовий портал. Про схвалення Довгострокової стратегії розвитку української культури – стратегії реформ. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/248862610>
4. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. Збірник наукових праць. Випуск 7 (21). Київ, 2020. URL: <https://i-soc.com.ua/assets/files/monitoring/mon2020.pdf>
5. Mokyr J. A Culture of Growth: The Origins of the Modern Economy.-2016. 765p. URL: <https://ru.scribd.com/book/362552099/A-Culture-of-Growth-The-Origins-of-the-Modern-Economy>
6. World Values Survey. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>

REFERENCES

1. Burakovskiy I. Anhel Ye. ta insh. Ekonomichna pryvablyvist ukrainiskoi kultury. Analitychna dopovid. [Economic attractiveness of Ukrainian culture. Analytical report] K.: FOP Lopatina O.O., 2019. 112 s.[in Ukrainian]
1. URL: http://www.ier.com.ua/files/publications/Special_research/2019_UCF
2. Derzhavna sluzhba statystyky. [State Statistics Service] URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> [in Ukrainian]
3. Uriadovyi portal. Pro skhvalennia Dovhostrokovoi stratehii rozvytku ukrainiskoi kultury - stratehii reform. [Government portal. About approval of the Long-term strategy of development of the Ukrainian culture - strategy of reforms] [in Ukrainian] URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/248862610>
4. Ukrainiske suspilstvo: monitorynh sotsialnykh zmin. [Ukrainian society: monitoring of social change]. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 7 (21) Kyiv, 2020. - URL: <https://i-soc.com.ua/assets/files/monitoring/mon2020.pdf>
5. Mokyr J. A Culture of Growth: The Origins of the Modern Economy.-2016. 765p. URL: <https://ru.scribd.com/book/362552099/A-Culture-of-Growth-The-Origins-of-the-Modern-Economy>
6. World Values Survey. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>

УДК 378.978

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-27>

Микита ПЕРЦОВ,
orcid.org/0000-0002-6379-0631
кандидат мистецтвознавства,
старший викладач кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) nikitaflute@gmail.com

СПЕЦИФІКА ОПАНУВАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЧИТАННЯ ХОРОВИХ ПАРТИТУР»

Читання хорових партитур є дисципліною, що відноситься до обов'язкових компонентів програми підготовки здобувачів спеціалізації «Хорове диригування» у закладах вищої освіти мистецького спрямування. Дослідження специфіки викладання даного освітнього компоненту виступає важливим чинником, що сприятиме здійсненню цього процесу ефективно та результативно. Доречно зосередити увагу не лише на етапах роботи щодо читання хорових партитур, а й окреслити специфіку репертуару, який пропонується до розгляду. Читання хорових партитур є дисципліною, опанування якої потребує залучення комплексного підходу. Вироблення вміння прочитувати твори вимагає поєднання теоретичних знань та практичних навичок. Здобувач освіти має знати типи хорових складів, орієнтуватись у особливостях нотації, співвідносити їх варіативність у відповідності до стилізового напрямку та історичної доби. Візуалізація партитури має свої відмінності, що пов'язані з організацією вертикалі, чіткістю фіксації нотного тексту, специфікою обраної системи ключів та т.п. Студент має знати особливості запису партій хору у різних ключах. Важливим компонентом опанування дисципліни є вироблення вміння самостійно розподіляти голоси в процесі гри, виокремлювати який саме музичний матеріал є головним, а який другорядний. Задля презентації твору потрібно не лише формувати вміння виконувати партитуру на інструменті, а й обирати, які голоси потрібно випускати. Кожен твір потребує глибокого аналізу, завдяки якому буде відбуватись декодування авторського задуму та шляхів його досягнення. До того ж, перед виконавцем постає ряд завдань, що стосуються більш фахових для диригента навичок. Це здатність цілісно представити твір на фортепіано таким чином, аби максимально наблизити його до оригінального хорового звучання. Розвиток навичок читання хорових партитур потребує опанування можливості їх відтворення, керуючись принципом поступового ускладнення виконавських задач.

Ключові слова: хор, диригент, партитура, читання партитур, аналіз, твір.

Nikita PERTSOV,
orcid.org/0000-0002-6379-0631
Ph.D.,
Senior Lecturer of the Department of Musical Arts
Kyiv University of Culture
(Kyiv, Ukraine) nikitaflute@gmail.com

SPECIFICS OF MASTERING THE DISCIPLINE «READING OF CHORAL SCORE»

Choral score reading is a discipline that is a mandatory component of the Choral Conducting Training Program in Higher Art Institutions. The study of the specifics of teaching this educational component is an important factor that will contribute to the implementation of this process effectively. It is appropriate to focus not only on the stages of work on reading choral scores, but also to outline the specifics of the repertoire proposed for consideration. Choral scores reading is a discipline that requires a comprehensive approach. Developing the ability to read works requires a combination of theoretical knowledge and practical skills. The student must know the types of choral compositions, be guided by the peculiarities of notation, to correlate their variability in accordance with the stylistic direction and historical era. The visualization of the score has its differences, which are related to the organization of the vertical, the clarity of the fixation of the musical text, the specifics of the chosen key system, etc. The student must know the peculiarities of recording choir parts in different keys. An important component of mastering the discipline is to develop the ability to independently distribute voices in the process of playing, to identify which musical material is the main and which is secondary. In order to present a work, it is necessary not only to develop the ability to perform the score on the instrument, but also to choose which voices to release. Each work needs in-depth analysis, which will decode the author's idea and ways to achieve it. In addition, the performer faces a number of tasks related to more professional skills for the conductor. This is the ability to present the work on the piano in such a way as to bring it as close as possible to the original choral sound. The development of skills of reading choral scores requires mastering the possibility of their reproduction, guided by the principle of gradual complication of performance tasks.

Key words: choir, conductor, score, reading scores, analysis, work.

Постановка проблеми. Читання хорових партитур є дисципліною, що відноситься до обов'язкових компонентів програми підготовки здобувачів спеціалізації «Хорове диригування» у закладах вищої освіти мистецького спрямування. Дослідження специфіки викладання даного освітнього компоненту виступає важливим чинником, що сприятиме здійсненню цього процесу ефективно та результативно. Доречно зосередити увагу не лише на етапах роботи щодо читання хорових партитур, а й окреслити специфіку репертуару, який пропонується до розгляду.

Аналіз досліджень. В українській музичній педагогіці упродовж останніх років було видано ряд праць, зокрема методичних розробок, в яких визначаються основні етапи організації читання партитур. Однією з найбільш ґрунтовних праць, в якій зосереджено увагу на питанні читання партитур для вокальних ансамблів, є навчально-репертуарний збірник Т. Каблової та С. Румянцевої. Основні аспекти, що мають враховувати здобувачі напряму підготовки 025 «Музичне мистецтво» при опануванні даної дисципліни, окреслено в праці Я. Черниш. Особливості читання партитур вокально-інструментальних творів доби бароко висвітлено в колективній праці Г. Гаценко, А. Поліщук, С. Сабрі. В роботі Л. Обух приділено увагу не лише методичним рекомендаціям щодо вивчення навчального курсу «Читка хорових партитур», а й визначено критерії щодо організації самостійної роботи студентів. Деякі аспекти викладання фахових дисциплін аналізуються в публікації В. Сологуб.

Мета статті - окреслити особливості опанування дисципліни «Читання хорових партитур» як частини професійної підготовки здобувачів спеціальності «Хорове диригування».

Виклад основного матеріалу. Однією з важливих навичок, які має опанувати здобувач освіти спеціальності «диригентсько-хорове» мистецтво, є вміння виробити основні стратегії роботи з музичним матеріалом. Задля вірного прочитання художнього твору недостатньо вміти відтворити нотний текст, адже потрібно реалізовувати композиторський задум, який не може бути зрозумілим через суто технічну роботу. Розглянемо, які саме етапи роботи доцільні при опануванні навичок читання хорової партитури. «Партитура (від італ. *partitura* – поділ, розподіл) – система роздільного запису на кількох нотоносцях, розташованих колонкою і поділених спільними тактовими рисками, всіх голосів багатоголосного твору для виконання ансамблем, оркестром або хором певного складу, в якій для партії кожного

інструмента або голосу відведений окремих нотомісцець» (Каблова, 2019: 3). Відповідно, хорова партитура – це нотний текст, призначений для виконавських складів за участю хору. Існують різні типи партитури, які будуть залежати від історичної доби, особливостей композиторського мислення тощо. Візуалізація партитури має свої відмінності, що пов'язані з організацією вертикалі, чіткістю фіксації нотного тексту, специфікою обраної системи ключів та т.п. Студент має знати особливості запису партій хору у різних ключах, не лише у скрипковому та басовому, а й альтовому ключі. Наприклад, необхідно розуміти яким чином потрібно відтворювати партію тенора, що прочитується інакше, ніж інші голоси. Отже, можна зазначити, що читання хорових партитур є дисципліною, опанування якої передбачає наявність знань загальнотеоретичного характеру, пов'язані з вірним відтворенням кожного позначення, яке стосується музичної нотації. «У межах цієї дисципліни впроваджується системна аналітична та практична робота, яка визначає здатність до досягнення усього музичного цілого» (Сологуб, 2021: 203).

Практика використання «класичної» нотації є такою, що притаманна лише частині музичних опусів, які були написані до ХХ століття. Натомість музична спадщина ХХ-ХХІ століть формує індивідуалізовані новітні способи фіксації творів, які можуть викликати значні складнощі щодо прочитання. Зокрема, студенти мають через опанування творів сучасних композиторів розширювати власні уявлення щодо способів нотації, які притаманні для їх хорових опусів. Складність може становити не лише усвідомлення змісту сформованих методичних принципів, а й того, що митці можуть використовувати не лише базовий виконавський реєстр, а й виходити за його межі. Серед компонентів, на які виконавець має звертати увагу, є темп, артикуляція, динамічні позначення. Окрім цього потрібно зважати на кореляцію вербального та музичного тексту в плані цезур тощо.

Кожен твір потребує глибинного аналізу, завдяки якому буде відбуватись декодування авторського задуму та шляхів його досягнення. До того ж, перед виконавцем постає ряд завдань, що стосуються більш фахових для диригента навичок. Це здатність цілісно представити твір на фортепіано таким чином, аби максимально наблизити його до оригінального хорового звучання. Нерідко складність полягає у проблемності передачі на фортепіано вокального легато, яке можливе лише за умови вибору вірної та зручної для гри аплікатури.

Студенти, вивчаючи специфіку хорових партитур, мають аналізувати різні хорові склади, їх типи та історичні аспекти становлення. Зокрема можна виділити дитячий хор, жіночий, чоловічий, змішаний. Твори можуть призначатись для виконання а саррелла та з певним супроводом. При аналізі твору необхідно усвідомлювати особливості розміщення хорових голосів у партитурі. При дослідженні останньої потрібно розуміти особливості вербального тексту, специфіки його запису, взаємодії вербального та музичного компонентів.

Важливим компонентом опанування дисципліни є вироблення вміння самостійно розподіляти голоси в процесі гри, виокремлювати який саме музичний матеріал є головним, а який другорядний. Задля презентації твору потрібно не лише формувати вміння виконувати партитуру на інструменті, а й обирати, які голоси потрібно випускати. Спрощення партитури для того щоб виконати його на інструменті особливо важливе, адже формує аналітичні навички тощо. Недоцільним є вилучення мелодичної лінії чи голосів, які створюють гармонічну основу твору. Не можна прибирати голос, якщо у нього є витриманий тон. «Будь-яке спрощення спрямоване не на зміни у змісті твору, а на повноцінне звучання та передачу його образного змісту для повного опанування художнього задуму автора твору та його музичного втілення» (Каблова, 2019: 13). Задля того щоб сформувати потрібне музичне ціле, важливо досягати кореляції звукової мети та засобів її досягнення.

При роботі з супроводом потрібно зважати на те, що можливе як тісне, так і широке розташування акордів. Вибір одного з типів фактури буде впливати на сприйняття твору. Не менш важливим є питання відтворення тембрального забарвлення, адже якщо це вокально-інструментальний твір, в якому є розширена оркестрова палітра, то необхідно буде приділяти увагу її адекватному виконанню. Ця робота вимагає диференціації різних ліній, в тому числі за рахунок агогіки, артикуляції, штрихів, які притаманні для того чи іншого інструменту. Не менш важливим завданням є опрацювання навичок транспонування твору, яке включає роботу над збереженням «точності першоджерел в процесі транспозиції», особливостей транспонування в співі і гри на музичному інструменті та «транспонуванні хорового твору на півтон вверх або вниз за допомогою ключових знаків» (Обух, 2017: 11).

Працюючи над виробленням навичок роботи з партитурою доцільно надавати студенту для ознайомлення різноплановий матеріал. Насам-

перед, репертуарне коло має включати наступні виконавські склади: дитячий, жіночий, чоловічий, змішаний. До того ж необхідно охопити різні за стильовою приналежністю хорові опуси. Починати доцільно з більш простих творів, як у плані фактури, так і за характером музичного матеріалу. Дані характеристики будуть представлені в творах для дитячого виконання, адже найчастіше в них використовується двоголосна фактура, в якій партії різних голосів є не складними, нерідко використовується комплементарна ритміка з витриманими звуками. В подальшому доречно звертатись до творів, які написані для жіночого чи чоловічого виконавського складу. В них буде представлено більш складну три або чотириголосну фактуру, проте в реєстровому відношенні вони можуть мати менший за обсягом діапазон, порівняно з творами для мішаного хору. Методичним матеріалом курсу рекомендовано обирати твори для жіночого хору а саррелла таких українських композиторів, як О. Білаш, В. Безкоровайний, П. Демуцький, Є. Козак, Ф. Колесса, М. Леонтович, К. Стеценко, Б. Фільц. Для опанування навичок читання партитур для чоловічого хору а саррелла можна використати твори І. Воробкевича, А. Гордійчука, М. Леонтовича, Д. Січинського, В. Степурка. Опрацьовуючи практику відтворення опусів для мішаних хорів а саррелла доречно звертатись до композицій М. Лисенка, М. Леонтовича, Л. Ревуцького. Формування вміння читати партитури для хорових складів із інструментальним супроводом рекомендується здійснювати на основі творів сучасних українських (Г. Гаврилець, Л. Дичко, В. Степурко) та закордонних (К. Орф, Б. Бріттен, К. Пендерецький) композиторів. Якщо мова йде про виконання масштабних вокально-інструментальних творів, то їх доцільно грати ансамблем. Це не лише сприятиме опрацюванню навичок колективного музикування, а й дозволить максимально точно відтворювати авторський текст без істотних пропусків шарів фактури.

При читанні партитур, створених у різні історичні періоди, виникають певні специфічні складнощі. Наприклад, виконання барокових творів потребує усвідомлення того, що для них була характерна імпровізаційність. Контрапункт у вокальній практиці Відродження передбачав використання колективного імпровізування на основі одного голосу, який був занотований. «Загальновідомо, що в бароковій музиці був наявний генерал-бас або basso continuo. Інша назва, що використовується - цифрований бас. Такий термін позначував басовий голос, в якому були зазначені співзвуччя цифрами. Дана практика вкоренилась в

італійській інструментальній музиці XVI століття, але набула чималого поширення саме в бароковій музиці» (Гаценко, 2020: 86). Відповідно, можливе існування різних редакцій одного твору. Даному питанню потрібно приділяти увагу при виконанні творів доби бароко.

Імпровізаційне начало може бути наявним і у творах сучасних митців. Дана характеристика доповнюється складністю музичної мови, яка буде проявлятися у виході за межі тональності, використанні акордів не терцієвої структури, застосуванні кластерів тощо. Так, чимало хорових творів польського митця Кшиштофа Пендерецького доволі важко відтворити не у вокальному викладі. У творі «Dies Irae» в хоровій партії використовуються кластери. Тривалі сонорні комплекси складно виконати на фортепіано внаслідок природного затухання звуку, в той час як повторення буде дещо змінювати характер авторського задуму. У «Польському реквіємі» К. Пендерецького використовується великий виконавський склад, де окрім хорового складу наявні також солісти та оркестр. Складна та експресивна партитура даного твору є складною для відтворення. Тому подібні твори здобувачі мають опанувати вже на фінальному етапі вивчення дисципліни.

При ознайомленні з музичним твором студенти повинні давати змістовну характеристику хорової партитури, висвітлювати особливості історичної епохи, в яку її було створено. Також доречно узагальнено аналізувати ті соціокультурні та суспільні обставини, внаслідок яких його було сформовано. Так, наприклад твір естонського композитора Ерркі-Свен Тьююра (Erkki-Sven Tüür) «Ukrainale» було написано в 2022 році з метою підтримки українців, які страждають внаслідок російського вторгнення та борються проти

цього жакливого терору. Хоровий твір «Ukrainale» є молитвою за Україну. Саме тому при його виконанні потрібно виявити ті риси, що підкреслюють зв'язок з православною духовною традицією, молитовністю тощо.

Моніторинг рівня опанування здобувачем компетенцій, які формуються завдяки дисципліні, доречно здійснювати не лише через гру партитури хорового твору, а й через «проспівування горизонталей (партій) та вертикалей (акордів) по нотах та аналіз хорового твору в усній формі» (Черниш, 2019: 10). Завдяки залученню різних методів реалізується можливість перевірити вміння та навички студента розуміння музичного матеріалу та можливості його відтворення як на інструменті, так і за допомогою голосу, що особливо важливе для диригентів-хормейстерів.

Висновки. Читання хорових партитур є дисципліною, опанування якої потребує залучення комплексного підходу. Вироблення вміння прочитувати твори вимагає поєднання теоретичних знань та практичних навичок. Здобувач освіти має знати типи хорових складів, орієнтуватись у особливостях нотації, співвідносити їх варіативність у відповідності до стильового напрямку та історичної доби. Кожен твір потребує глибинного аналізу, завдяки якому буде відбуватись декодування авторського задуму та шляхів його досягнення. До того ж, перед виконавцем постає ряд завдань, що стосуються більш фахових для диригента навичок. Це здатність цілісно представити твір на фортепіано таким чином, аби максимально наблизити його до оригінального хорового звучання. Розвиток навичок читання хорових партитур потребує опанування можливості їх відтворення, керуючись принципом поступового ускладнення виконавських задач.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаценко Г., Поліщук А., Сабрі С. Особливості читання партитур вокально-інструментальних творів доби бароко. *Імідж сучасного педагога*, 2020. № 5 (194). С. 85–88.
2. Каблова Т. Б., Румянцева С. В. Читання партитур для вокальних ансамблів: навч.-реперт. збірник для студентів. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 90 с.
3. Обух Л. В. Методичні рекомендації для вивчення та організації самостійної роботи студентів з навчального курсу «Читка хорових партитур» для студентів вищих музичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації напряму підготовки (галузь знань) 01 «Освіта/Педагогіка» Спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Івано-Франківськ, 2017. 20 с.
4. Сологуб В. Д. Методика викладання фахових дисциплін за ОПП «Інструментально-оркестрове мистецтво». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2021. Вип. 81. С. 201–204.
5. Черниш Я. О. Сілабус навчальної дисципліни «Читання хорових партитур» напрям підготовки 025 «Музичне мистецтво» освітній ступінь бакалавр. Дніпро, 2019. 15 с.

REFERENCES

1. Hatsenko H., Polishchuk A., Sabri S. Osoblyvosti chytannia partytur vokalno-instrumentalnykh tvoriv doby baroko [Features of reading scores of vocal and instrumental works of the Baroque era]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2020. № 5 (194). pp. 85–88. [in Ukrainian].

2. Kablova T. B., Rumiantseva S. V. Chytannia partytur dlia vokalnykh ansambliv: navch.-repert. zbirnyk dlia studentiv [Reading scores for vocal ensembles: textbook. collection for students]. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2019. 90 p. [in Ukrainian].

3. Obukh L. V. Metodychni rekomendatsii dlia vyvchennia ta orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv z navchalnoho kursu «Chytka khorovykh partytur» dlia studentiv vyshchykh muzychnykh navchalnykh zakladiv III–IV rivniv akredytatsii napriamu pidhotovky (haluz znan) 01 «Osvita/Pedahohika» Spetsialnosti 014.13 Serednia osvita (Muzychne mystetstvo) [Methodical recommendations for studying and organizing self-study of students of the course "Reading choral scores" for students of higher music educational institutions of III-IV levels of accreditation in the field of training (field of knowledge) 01 "Education / Pedagogy" Specialties 014.13 Secondary education (Musical art)]. Ivano-Frankivsk, 2017. 20 p. [in Ukrainian].

4. Solohub V. D. Metodyka vykladannia fakhovykh dystsyplin za OPP «Instrumentalno-orkestruve mystetstvo» [Methods of teaching professional disciplines on OPP "Instrumental and Orchestral Art"]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 2021. Issue 81. pp. 201-204. [in Ukrainian].

5. Chernysh Ya.O. Silabus navchalnoi dystsypliny «Chytannia khorovykh partytur» napriam pidhotovky 025 «Muzychne mystetstvo» osvitnii stupin bakalavr [Syllabus of the discipline "Reading choral scores" direction of training 025 "Musical Art" bachelor's degree]. Dnipro, 2019. 15 p. [in Ukrainian].

УДК 780.616.432.091(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-28>

Ірина ПОЛЬСЬКА,
orcid.org/0000-0003-3546-5900
доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри теорії та історії музики
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна), *timchpolsk@gmail.com*

СИСТЕМА ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА: ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА ТА ТИПОЛОГІЯ

Статтю присвячено проблемам жанрової специфіки та типології однієї з основоположних сфер музичного мистецтва – фортепіанного виконавства. Актуальність та наукова новизна статті зумовлена величезною значущістю фортепіанного виконавства та недостатньою вивченістю в музикознавстві проблем його типології як цілісної жанрової системи. У дослідженні систематизовано основні види фортепіанного виконавства як явища та визначено їх жанрово-типологічну специфіку. Визначено основне проблемне коло музикознавчих досліджень фортепіанного виконавства.

Метою дослідження є визначення систематики та типології фортепіанного виконавства як явища та виявлення жанрових ознак його різновидів. Розкрито системний характер фортепіанного виконавства як явища. Підкреслено методологічне значення виконавських аспектів музичної жанровості як концептуальної основи дослідження феномену музичного виконавства. Визначено провідні жанрові типи фортепіанного виконавства.

Аналізується жанрова специфіка основних типів сольного фортепіанного виконавства – дворучного та одnorучного (мономануального). Визначено специфіку і жанрову типологію ансамблевого фортепіанного виконавства та охарактеризовано його жанрові різновиди. Акцентовано увагу на ролі фортепіанного дуету як основного виду фортепіанного ансамблю та жанровій специфіці його типів (на одному чи декількох інструментах). Визначено провідні типи функціональної взаємодії фортепіано з оркестром та охарактеризовано їх жанрову специфіку. Розкрито жанрову специфіку концертнування фортепіано з оркестром. Висвітлено жанрово-функціональні особливості участі фортепіано в оркестрі на засадах колективного виконавства, а також функціональну специфіку фортепіанного виконавства у хоровій музиці. У висновках узагальнено основні результати запровадженого дослідження.

Ключові слова: фортепіанне виконавство, виконавські жанри, жанрова типологія, жанрова специфіка, жанрова система.

Irina POLSKA,
orcid.org/0000-0003-3546-5900
Habilitation Doctor of Art Criticism, Professor;
Professor at the Department of Theory and History of Music
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) *timchpolsk@gmail.com*

SYSTEM OF THE PIANO PERFORMING ART: GENRE SPECIFICS AND TYPOLOGY

The article is dedicated to the problems of genre specifics and typology of one of the fundamental spheres of musical art – piano performing art. The relevance and scientific novelty of the article is due to the great importance of piano performance and to insufficient study in music science problems of its typology as a holistic genre system. The study systematizes the main types of piano performance as a phenomenon and identifies their genre and typological specifics. The main problem area of musicological research of piano performance is determined.

The aim of the research is to determine the systematics and typology of piano performance as a phenomenon and to identify genre features of its varieties. The systemic nature of piano performance as a phenomenon is revealed. The methodological significance of performing aspects of musical genre as a conceptual basis for studying the phenomenon of musical performance is emphasized. The leading genre types of piano performance are determined.

The genre specifics of the main types of solo piano performing art – two-handed and one-handed (monomanual) are analyzed. The specifics and genre typology of ensemble piano performance are determined and its genre varieties are characterized. Emphasis is placed on the role of the piano duo as the main type of piano ensemble and on the genre specifics of its types (on one or more instruments). The leading types of functional interaction of piano with orchestra are determined and their genre specificity is characterized. The genre specifics of the piano concerto with the orchestra and the role of the piano in this interaction are revealed. The genre-functional features of the participation of the piano in the orchestra on the principles of collective performance, as well as the functional specificity of piano performance in choral music are highlighted. The conclusions summarize the main results of the study.

Key words: piano performing art, performance genres, genre typology, genre specifics, genre system.

Постановка проблеми. Фортепіанне виконавство являє собою універсальну жанрову сферу музичного мистецтва, надзвичайно поширену серед усіх соціальних страт європейського та світового суспільства останніх століть. Історія та теорія фортепіанного мистецтва, фортепіанна педагогіка та методика є важливими й всебічно (теоретично та практично) розвинутими напрямками музикознавства, що не мають собі рівних серед інших галузей науки про музичне виконавство та музичну педагогіку. Дослідники фортепіанного мистецтва традиційно зосереджують увагу передусім на питаннях його генези й історичного розвитку, органіологічних особливостей, специфіки виконавського процесу, педагогічних принципів і методів, виконавського репертуару, художньої інтерпретації творів різних епох та стилів, творчої діяльності видатних митців, тощо. Втім, питання типологізації фортепіанного виконавства як цілісної жанрової системи досі майже не вивчалися в музичній науці. Саме цим зумовлені актуальність і наукова новизна пропонованої статті, де систематизовано основні види фортепіанного виконавства як явища та визначено їх жанрово-типологічну специфіку.

Аналіз досліджень. У сучасній музичній науці існує безліч публікацій, присвячених фортепіанному мистецтву. Серед найвідоміших назвемо, зокрема, праці О. Алексеєва (*Історія фортепіанного мистецтва*, 1967-1982; *3 історії фортепіанної педагогіки*, 1974), Р. Брейтгаупта (Rudolf Breithaupt. *Die naturliche Klaviertechnik*, 1905), В. Георгії (Walter Georgii. *Klaviermusik*, 1956), В. Гізекінга (Walter Giesecking. *So wurde ich Pianist*, 1963), Н. Кашкадамової (*Мистецтво виконання на клавішино-струнних інструментах (клавикорд, клавесин, фортепіано) XIV–XVIII ст.*, 1998; *Історія фортеп'янного мистецтва XIX сторіччя*, 2006), Г. Когана (*У брами майстерності. Робота піаніста*, 1969; *Питання піанізму*, 1972), А. Корто (Alfred Cortot. *La musique française de piano*, 1932; *Про фортепіанне мистецтво*, 1965), К. Мартинсена (*Індивідуальна фортепіанна техніка на основі звукотворчої волі*, 1966), Я. Мільштейна (*Питання теорії та історії виконавства*, 1983), Г. Нейгауза (*Про мистецтво фортепіанної гри*, 1961), О. Ніколаєва (*Нариси з історії фортепіанної педагогіки та історії піанізму*, 1980), Г. Римана (Hugo Riemann. *Katechismus des Klavierspiels*, 1888), С. Фейнберга (*Піанізм як мистецтво*, 1969), тощо.

Проблемне коло вивчення фортепіанного виконавства як явища загалом містить насамперед такі аспекти: 1) *історичний*, пов'язаний з висвітлен-

ням генези, історичної еволюції, окремих етапів розвитку клавірного та фортепіанного мистецтва, ролі фортепіано в історії європейської та світової музики, з дослідженням творчої діяльності видатних піаністів-виконавців; 2) *теоретичний*, пов'язаний з осягненням провідних напрямів теорії піанізму як науки про фортепіанну гру, проблем фортепіанної інтерпретації тощо; 3) *методико-педагогічний*, репрезентований численними дослідженнями методологічних принципів видатних педагогів-піаністів та працями самих цих музикантів; 4) *інструментознавчий*, зумовлений органіологічною специфікою фортепіано; 5) *виконавсько-психологічний*, тощо.

Утім, проблематика, пов'язана з систематикою та жанровою типологією фортепіанного виконавства, дотепер є недостатньо дослідженою у світовому музикознавстві. В українській музикології вона фактично представлена лише працями авторки даної статті (Польська, 1997; Польська, 2000; Польська, 2001; Польська, 2003; Польська, 2018).

Мета статті – визначити систематику та типологію фортепіанного виконавства як явища та виявити жанрові ознаки його різновидів.

Виклад основного матеріалу. Проблеми жанру, його сутності та структури займають найважливіше місце у сучасній музичній науці. Втім, у більшості досліджень, присвячених проблемам музичного жанру в цілому, як неодноразово зазначалося авторкою статті, «домінують питання жанрової специфіки творів (на основі аналізу композиторської творчості) <...> Водночас виконавські аспекти музичної жанровості, структури музичних жанрів дотепер залишаються малодослідженими» (Польська, 2003: 196-197). Проте, у контексті сучасного бурхливого розвитку виконавського музикознавства саме ці аспекти, що зумовлюють феноменологічну специфіку виконавських жанрів, стають визначальними для системного вивчення явища музичного виконавства як такого. Нами підкреслювалося, зокрема, що аналіз системи виконавських жанрів має запроваджуватися «з принципових позицій онтологічної первинності виконавства як безпосереднього “звучного” буття музики» (Польська, 2003: 197). При цьому специфіка тих чи інших виконавських жанрів «визначається насамперед факторами місця та умов виконання, способу виконання та складу учасників» (Польська, 2003: 197). Тож саме «пріоритетність виконавських (пов'язаних з умовами і складом виконання) аспектів побутування музичного мистецтва та цілісний підхід до системи композиторських та виконавських жанрів»

(Польська, 2003: 197) є концептуальною основою дослідження феномену музичного виконавства.

Фортепіанне виконавство є однією з провідних галузей музичного мистецтва, яке вирізняється від його інших виконавських сфер величезним різноманіттям функціональних можливостей. Фортепіанне виконавство являє собою доволі розгалужену жанрову систему, структура якої є багаторівневою та багатofункціональною. Її зовнішня структура обумовлена «факторами місця та умов виконання, вписаністю тих чи інших жанрів в історичний культурний контекст та їх функціонуванням у конкретних художньо-специфічних формах, характерних для певної країни та епохи, а також особливостями жанрового хронотопу й жанрово-комунікативної ситуації. До сфери зовнішньої структури системи належать і чинники призначення, соціокультурної приналежності, адресної специфіки тощо» (Польська, 2003: 200). Специфіка внутрішньої структури системи музичного виконавства, пов'язаної з особливостями способу виконання та складу учасників, обумовлена «стабільністю якісних (темброво-акустичних, органо-логічних) та кількісних характеристик, що сприяють формуванню семантичних особливостей тих чи інших <...> жанрів» (Польська, 2003: 200). Загальна типологічна класифікація виконавських жанрів включає кількісні та якісні параметри їхнього функціонування. Відповідно, система виконавських жанрів має чітку кількісну та якісну структуру.

Як відомо, основними типами музичного виконавства в аспекті засобу та складу виконання є сольні, ансамблеві та колективні жанри. Виходячи з цієї класифікації, основними типологічними різновидами фортепіанного виконавства є: 1) сольне фортепіанне виконавство; 2) ансамблеве виконавство, яке включає: а) суто фортепіанні ансамблі; б) ансамблі за участю фортепіано; 3) фортепіанне виконавство за участю музичного колективу (оркестру чи хору), яке за своїми змістовними і функціональними характеристиками може належати до таких двох типів: а) концертування з оркестром; б) участь у колективному оркестровому (хоровому) виконавстві. При цьому функції фортепіано в ансамблевих та колективних жанрах відрізняються характером рольових взаємовідносин виконавського складу в кожній із жанрових ситуацій.

Розглянемо дещо детальніше питання саме типології фортепіанного виконавства та жанрової специфіки його окремих видів.

Сольне фортепіанне виконавство. Категорія сольного фортепіанного виконавства як осно-

вного, найпоширенішого жанру гри на фортепіано включає:

1) *сольне дворучне виконавство*, що є домінуючим, репрезентативним з жанрової точки зору типом фортепіанної гри;

2) *сольне одноручне (мономануальне) виконавство*, яке є специфічним жанровим різновидом піанізму і також має 2 самостійні підвиди:

– *ліворучне виконавство*, досить поширене в музиці ХІХ-ХХ ст. (фортепіанна література для лівої руки становить понад 300 творів);

– *праворучне виконавство*, значно менш відоме (близько 30 творів).

З самої дефініції жанру сольного фортепіанного виконавства зрозуміло, що визначальним чинником для нього є сольний, індивідуальний, особистісний характер музичного висловлювання «від першої особи», внутрішня цілісність, притаманна одній особі – виконавцеві, що принципово вирізняє цей тип музичного виконавства від усіх інших – ансамблевих та колективних. Але й сольному фортепіанному виконавству (передусім, дворучному) властива певна функціональна амбівалентність, рольова багатозначність, що ґрунтується як на специфіці фортепіано як інструмента, так і безпосередньо на анатомо-фізіологічній характеристиці людини-піаніста, на особливостях процесу фортепіанної гри. Фортепіано є унікальним інструментом, що дозволяє виконувати багатоголосні твори полілогічного, іноді симфонічного характеру, передавати багатобарвність інструментальних і навіть вокальних тембрів, цілого оркестру. Водночас вже саме дворучність сольного фортепіанного виконавства надає йому внутрішньої діалогічності, ансамблевості, яка оснований на синхронній взаємодії партій правої та лівої рук піаніста. Для цієї взаємодії характерні суто ансамблеві типи функціональності: 1) рівноправний діалог партій (перш за все – в поліфонічній музиці й найчастіше – у дуеті двох голосів); 2) інтеграційна цілісність, єдність (зокрема, в моноритмічній акордовій фактурі); 3) ієрархічна підпорядкованість «мелодія – акомпанемент».

Внутрішня діалогічність, дуетність сольного фортепіанного виконавства посилюється темброво-регістровим контрастом звучання фортепіано в типових партіях мелодії (права рука) та баса (ліва рука). В сольному фортепіанному виконавстві неабияку роль відіграє тенденція створення ілюзії ансамблевого чи оркестрового виконання, тенденція «помножування рук», немов одночасно грають не дві, а три чи чотири руки, звучать різноманітні музичні інструменти. Виконавський простір піаніста немов то звужується до максимальної

духовної зосередженості, то розширюється до колосальних, космічних масштабів.

Жанрову специфіку *одноручного сольного фортепіанного виконавства* визначає прагнення створити ілюзію ансамблевої діалогічності, дворучності, ілюзію великого виконавського простору, зіставлення значних звукових обсягів при їх відсутності, ілюзію насиченості та повноти піаністичної (навіть іноді віртуозної) фактури в специфічних виконавських умовах. Ці виконавські ілюзії виникають на підставі специфічних властивостей музичного сприйняття, які надають слухачеві змогу відчувати «приховані» голоси, рельєфно-фонові співвідношення ліній та обсягів і домислювати просторові взаємини фактурних «персонажів» у подібному виконавстві (Польська, 2001: 213-218).

В одноручному фортепіанному виконавстві існують два концептуально протилежні фактурні типи – *мономануальний* та *бімануальний* (за термінологією Т. Гвінерія) (Гвінерія, 1989; Гвінерія, 2021). Мономануальний тип одноручної фортепіанної фактури оснований на пріоритеті лінійного розгортання музичної тканини, свідомому запобіганні створенню ілюзії «об'ємності» звучання, на підкресленні своєрідної «графічності» та жанрової виконавської специфічності. Водночас бімануальний тип одноручної фортепіанної фактури тяжіє саме до створення тієї ілюзії дворучної гри, про яку йшлося раніше.

Ансамблеве фортепіанне виконавство. Фортепіанний ансамбль загалом являє собою «особливу сферу функціонування музичного мистецтва, що належить як до композиторської творчості, так і до виконавської діяльності (професійної чи аматорської), вирізняється художньою узгодженістю, збалансованістю і цілісністю та включає до себе 1) процес спільного музикування/виконавства на фортепіано, 2) кількісний та якісний склад учасників такого процесу і необхідних для цього інструментів, 3) самі музичні твори, зазначені для подібного виконання» (Польська, 2018: 170). За своїм кількісним та якісним складом «фортепіанний ансамбль це виконавський колектив з двох чи більше піаністів, які грають на одному або декількох (найчастіше – двох) фортепіано. Фортепіанними ансамблями називаються також твори, призначені для даного виконавського складу» (Польська, 2018: 170).

В жанровому аспекті (з позицій засобу виконання та складу учасників) ансамблева сфера фортепіанного виконавства диференціюється таким чином: 1) *темброво-неоднорідні ансамблі за участю фортепіано*; 2) *темброво-однорідні*

фортепіанні ансамблі; 3) *монотемброві фортепіанні ансамблі*.

Темброво-неоднорідними є ансамблі, до складу яких входять інструменти чи голоси, що відрізняються один від одного засобом виконання і звуковидобування. Провідними типами темброво-неоднорідних ансамблів за участю фортепіано є камерно-інструментальний і камерно-вокальний ансамблі.

До складу інструментального ансамблю за участю фортепіано входять два чи більше виконавці на різних музичних інструментах, одним із яких обов'язково є фортепіано. Найпоширенішими видами інструментального ансамблю за участю фортепіано є: інструментальні дуети (за участю струнного чи духового інструмента і фортепіано); фортепіанні тріо, квартети, квінети, секстети тощо. Кожен жанр камерного інструментального ансамблю має свою історію, свою характерну типологічну специфіку, свої виконавські особливості.

До складу вокального ансамблю за участю фортепіано входять два чи більше учасники, один з яких є піаністом, а інший (інші) – співаком (співачками). Основними функціями фортепіано в ансамблевих жанрах є: 1) *ансамблева*, яка визначає принципову рольову рівноправність виконавських партій; 2) *опорна*, пов'язана з виконанням провідної ролі в ансамблі; 3) *функція акомпанементу*, тобто нерівноправної, ієрархічно підпорядкованої ролі по відношенню до виконавських партій, які виконують соло.

Зауважимо, що з точки зору виконавського складу і засобу виконання немає жодної різниці між камерним ансамблем за участю фортепіано та фортепіанним акомпанементом до інструментальної й вокальної музики. Принципові відмінності між цими типами фортепіанного (і взагалі музичного) виконавства виявляються в інших важливих для жанрової специфіки напрямках (функціонально-рольовому, змістовному, виконавсько-фактурному). Суттєвою відмінністю камерно-інструментального ансамблю від камерно-вокального є функціональне переважання рівноправної, а іноді й провідної ролі фортепіано в ансамблі (у камерно-вокальній музиці частішою є функція супроводу).

Суго фортепіанні ансамблі репрезентовані двома типами: 1) *темброво-однорідні ансамблі* на різних фортепіано; 2) *монотемброві ансамблі* на одному фортепіано. Вони є близькими за темброво-виконавськими характеристиками, але значно відрізняються за жанрово-стилістичними ознаками.

Темброво-однорідними є «ансамблі, що складаються з інструментів, подібних за способом виконання та звуковидобування» (Польська, 2018: 175). Типологічними видами темброво-однорідних фортепіанних ансамблів є: 1) ансамбль двох виконавців на двох фортепіано (двофортепіанний дует); 2) багатофортепіанні ансамблі (ансамбль трьох та більше виконавців на трьох та більше фортепіано). Унікальним історичним прикладом багатофортепіанного ансамблю з великою кількістю виконавців є твір популярного в XIX ст. композитора та піаніста А. Герца, написаний для виконання 32-ма піаністами на 16-ти фортепіано в 64 руки (Зінгер, 1976: 110).

Монотембровими же є «ансамблі, виконувані на одному інструменті» (Польська, 2018: 175). Єдиним сучасним видом монотембрового ансамблю є *чотириручний фортепіанний дует* на одному фортепіано, який «завдяки акустичній ідентичності звуковисотних і тембрових зон виступає в якості ідеальної за фонічною однорідністю та збалансованістю ансамблевої моделі, парадигмально наближеної до сольного виконавства» (Польська, 2018: 175). Його модифікаціями є: 1) ансамбль двох виконавців у 3 руки на одному фортепіано (неповний чотириручний дует); 2) ансамбль трьох виконавців у 5 рук на одному фортепіано; 3) ансамбль трьох виконавців у 6 рук на одному фортепіано.

Є жанрові модифікації фортепіанного ансамблю, що синтезують акустичні й органологічні риси обох типів фортепіанного ансамблю – темброво-однорідного багатофортепіанного і монотембрового однофортепіанного. До них належать ансамблі: 1) трьох виконавців у 6 рук на двох фортепіано (поєднання двофортепіанного ансамблю з чотириручним дуєтом на одному з інструментів); 2) чотирьох виконавців у 8 рук на двох фортепіано (поєднання двох чотириручних дуєтів на двох фортепіано); 3) шістьох виконавців у 12 рук на трьох фортепіано (поєднання 3-х чотириручних дуєтів на трьох фортепіано).

Провідним «репрезентантом фортепіанного ансамблю як такого є фортепіанний дует, екзистенція якого відбувається у двох принципово різних жанрових іпостасях, типологічно відмінних один від одного за своїми змістовними, хронотопічними та виконавськими характеристиками. Цими основними жанровими типами фортепіанного дуєту фортепіанного ансамблю в аспекті виконавського складу є: 1) чотириручний фортепіанний дует на одному фортепіано та 2) двофортепіанний дует» (Польська, 2018: 171).

Фортепіанні дуєти є одними з найзначніших та найсвоєрідніших жанрів фортепіанного вико-

навства. Кожний із них має свою типологічну специфіку, пов'язану з їх жанровою генезою та жанровим побутуванням. (Розгорнутий системний аналіз жанрово-типологічної специфіки різних видів фортепіанного ансамблю було надано у багатьох попередніх працях авторки) (Польська, 1997; Польська, 2000; Польська, 2001; Польська, 2003; Польська, 2018; та ін).

Концертне та оркестрове фортепіанне виконавство. Основними типами взаємодії фортепіано з оркестром є: 1) *концертування* з оркестром; 2) *участь* в оркестрі. Функціональна специфіка цих типів диференційована таким чином: 1) при концертуванні з оркестром фортепіано зазвичай виконує провідну, чільну функцію; водночас виникають певні ансамблеві взаємини між солістом-піаністом і диригентом як очільником оркестру – іншого «колективного соліста»; 2) у разі, якщо фортепіано входить до складу оркестру, його функції загалом не відрізняються від функцій інших інструментів. (Зауважимо, що у старовинному камерному оркестрі саме фортепіано (клавіру) найчастіше належить керівна, диригентська функція.)

Фортепіанне концертування з оркестром є специфічним синтезуючим типом фортепіанного виконавства, що поєднує характерні ознаки сольного, ансамблевого та колективного музичного виконавства. Основним принципом концертування є (вже з самої дефініції жанру) змагальність між головними учасниками виконавського процесу – солістом і оркестром. На цьому принципі творчого суперництва двох виконавських суб'єктів (соліста та диригента, або ж соліста й оркестру як колективного суб'єкта, підпорядкованого творчій волі диригента) основана сама ідея жанру сольного концерту з оркестром. У цьому аспекті сольний концерт із оркестром за своїм розподілом рольових функцій між учасниками типологічно наближається до інструментального ансамблю (дуєту). (Невипадково в повсякденній музично-педагогічній практиці сольні фортепіанні концерти виконують два піаністи на двох роялях, партія другого з яких являє собою клавір оркестрової партитури, а її виконавець водночас виконує ролі диригента, оркестру в цілому та інструментів, що солірують.)

Специфічними ознаками жанру *сольного концерту з оркестром* є підкреслене лідирування соліста, риторичність, імпровізаційність, саме концертність в усіх її проявах, екстравертність психологічної установки, наявність характерної ігрової логіки розвитку музичної драматургії.

Жанрова специфіка сольного фортепіанного концерту в аспекті взаємодії родів мистецтва спирається на те, що «соліст уособлює в концерті ліричне та віртуозне начало, оркестр – епічне начало, а драматичні елементи виникають внаслідок взаємодії партій» (Кузнецов, 1980: 15). З точки зору взаємодії основних виконавських партій наявні три жанрові типи концерту (за класифікацією І. Кузнецова): 1) «паритетний (біцентричний)» (Кузнецов, 1980: 15), якому притаманні високий рівень розвитку самостійності обох партій (сольної та оркестрової) та конфліктний характер музичної драматургії; 2) «домінантно-сольний» (Кузнецов, 1980: 15-16), для якого властиві превалювання фортепіанної партії над оркестровою, зменшення ролі діалогу між солістом та оркестром і підпорядкованість оркестрової партії сольній за типом акомпанементу; 3) «домінантно-оркестровий» (Кузнецов, 1980: 16) (за типом «концерту-симфонії»), де роль сольної партії зменшується, а оркестрової зростає, при цьому функції фортепіано в мистецькій комунікації наближаються до функцій клавіру *continuo* або фортепіано як оркестрового інструменту.

Ансамблеве фортепіанне концертне виконавство. У XVIII – 1-й половині XIX ст. значно поширеним був жанр *багатофортепіанного концерту з оркестром*, що отримав друге народження у XX ст. Цей жанр за своїми рольовими функціями (синтез багатофортепіанного ансамблю та сольного концертування) наближений до типу камерно-інструментального ансамблю, рівноправними учасниками якого є всі солісти. В історії піанізму відомий й інший ансамблевий різновид фортепіанного концертного жанру – *концерт для фортепіано в 4 руки з оркестром*, що поєднує ознаки сольного концерту й чотириручного дуету з превалюванням жанрових характеристик першого. Фортепіанний дует тут виступає в ролі «подвоєного соліста».

Участь фортепіано в оркестрі на засадах колективного виконавства. Фортепіано, крім виконання сольної партії в концертах з оркестром, може входити до складу оркестру як тембровий компонент. В такому разі воно виступає як *член оркестру, один із його численних інструментів*, учасник колективного виконавського процесу, підпорядкований творчо-виконавській волі диригента. Подібної ролі фортепіано набуває перш за все в симфонічній музиці XX сторіччя, де найтиповішою є трактовка фортепіано як своєрідного ударного, ритмового інструмента з великою «кількісною масою» звука.

У камерній музиці XVII–XVIII ст. *клавір як учасник оркестру* часто відігравав чільну, провідну роль, бо клавесиніст виконував *подвійні функції* – музиканта-виконавця та диригента-капельмейстера, керівника оркестру.

Функціональна специфіка фортепіанного виконавства у хоровій музиці зазвичай пов'язана з втіленням акомпануючої ролі й є дещо наближеною до камерно-вокального ансамблю, відрізняючись від нього перш за все суто кількісними характеристиками.

Висновки. Основними жанровими типами фортепіанного виконавства є сольне, ансамблеве (суто фортепіанне та за участю фортепіано), концертне (сольне або ансамблеве), колективно-оркестрове (на засадах оркестрового інструмента), а також колективно-хорове (зазвичай із функцією супроводу).

Домінантним типом фортепіанного мистецтва є сольне дворучне виконавство, якому втім іманентно властива певна внутрішня діалогічність, ансамблевість. Специфічним різновидом сольної фортепіанної гри є мономануальне виконавство (ліворучне та праворучне).

Жанрова типологія фортепіанних ансамблів детермінована «диференціацією його основних різновидів за такими параметрами: 1) кількісним складом інструментів, необхідних для функціонування ансамблю (одне або два та більше фортепіано); 2) кількісним складом виконавців (фортепіанний дует, фортепіанний терцет, фортепіанний квартет); 3) якісним складом ансамблю, пов'язаним із виконавством на одному (чотириручний фортепіанний дует та його модифікації) або різних (двофортепіанний дует чи багатофортепіанний ансамбль) інструментах. Основними типами фортепіанного ансамблю є чотириручний дует на одному фортепіано (Piano Duet) та двофортепіанний дует (Piano Duo), що принципово вирізняються один від одного за своїми жанровими ознаками» (Польська, 2018: 177).

На рівні колективного виконавства фортепіанне мистецтво репрезентоване передусім такими основними типами, як: 1) *концертування з оркестром* (сольне чи ансамблеве), що поєднує риси сольного, ансамблевого та колективного виконавства; 2) *участь* в оркестрі в межах колективного виконавського процесу, підпорядкованого творчо-виконавській волі диригента.

Дослідження специфіки фортепіано як оркестрового інструменту та створення відповідної типології його жанрово-функціональних різновидів можуть стати перспективним напрямом подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гвинерия Т. Место и значение фортепианных произведений для левой руки в развитии пианистического искусства : автореф. дис... канд. искусств. : 17.00.02 «Музыкальное искусство». Тбилиси, 1989. 25 с.
2. Гвинерия Т. Фортепианная музыка для левой руки. История. Теория. Исполнительство. Тбилиси : Планета музыки, 2021. 288 с.
3. Зингер Е. Из истории фортепианного искусства Франции : до середины XIX века. Москва : Музыка, 1976. 112 с.
4. Кузнецов И. Фортепианный концерт: К истории и теории жанра : автореф. дис... канд. искусств.: 17.00.02 «Музыкальное искусство». Москва, 1980. 25 с.
5. Польская И. Камерный ансамбль : история, теория, эстетика. Харьков : ХГАК, 2001. 396 с.
6. Польская И. Камерный ансамбль: теоретико-культурологические аспекты: дис. доктора искусств.: 17.00.03 «Музыкальное искусство». Киев, 2003. 435 с.
7. Польская И. Проблемы типологии и жанровой специфики фортепианного ансамбля (дуэта). Пошуки взаємодії сучасної педагогіки, мистецтва та освіти (проблеми теорії та практики). Вип. 2. Київ : МКА, 1997. С. 42-47.
8. Польська І. Проблеми жанрової типології фортепіанного виконавства. Культура України. Вип. 6. Харків : ХДАК, 2000. С. 171-180.
9. Польська І. Фортепіанний дует у системі фортепіанного ансамблю: жанрово-типологічні аспекти (The piano duet in the system of piano ensemble: genre-typological aspects). Культура України. Вип. 61. Харків : ХДАК, 2018. С. 167-178.

REFERENCES

1. Gvineriya, T. (1989). *Mesto i znachenije fortepiannyh proizvedeniy dlia levoy ruki v razvitii pianisticheskogo iskusstva* [The place and significance of piano works for the left hand in the development of pianistic art] : author. dis. ... kand. iskusstv. : 17.00.02 «Muzykalnoye iskusstvo». Tbilisi. 25 s. [in Russian]
2. Gvineriya, T. (2021). *Fortepiannaya muzyka dlia levoy ruki. Istoriya. Teoriya. Ispolnitelstvo* [Piano music for the left hand. Story. Theory. Performance]. Tbilisi. 288 p. [in Russian]
3. Zinger, E. (1976). *Iz istoriyi fortepiannogo iskusstva Frantsiyi: do serediny XIX veka* [From the history of the piano art of France: until the middle of the 19th century]. Moskva. 112 s. [in Russian]
4. Kuznetsov, I. (1980). *Fortepiannyi kontsert: k istoriyi i teoriyi zhanra* [Piano Concerto: Toward the History and Theory of the Genre] : author. dis. ... kand. iskusstv. : 17.00.02 «Muzykalnoye iskusstvo». Moskva. 25 s. [in Russian]
5. Polskaya, I. (2001) *Kamernyi ansambl: istoriya, teoriya, estetika* [The Chamber Ensemble: History, Theory, Aesthetics: Kharkiv. 396 p. [in Russian]
6. Polskaya, I. (2003) *Kamernyi ansambl: teoretiko-kulturologicheskiye aspekty* [Chamber Ensemble: theoretical and culturological aspects] (Hab. Dr.), Kyiv, NMAU imeni P. I. Chaikovskoho. [in Russian]
7. Polskaya, I. (1997). *Problemy tipologiyi i zhanrovoy spetsifiki fortepiannogo ansambli (dueta)* [Problems of typology and genre specifics of the piano ensemble (duet)]. *Poshuky vzayemodiyi suchasnoyi pedagogiky, mystetsva ta osvity (problemy teoriyi ta praktyky)*. Vyp. 2. Kyiv. Pp. 42-47. [in Russian]
8. Polska, I. (2000). *Problemy zhanrovoyi tipologiyi fortepiannogo vykonavstva* [Problems of Genre Typology of Piano Performance]. *Kultura Ukrayiny*. Vyp. 6. Kharkiv. Pp. 171-180. [in Ukrainian]
9. Polska, I. (2018). *Fortepiannyi duet u systemi fortepiannogo ansamblyu: zhanrovo-tipologichni aspekty* [The piano duet in the system of piano ensemble: genre-typological aspects]. *Kultura Ukrayiny*. Vyp. 61. Kharkiv. Pp. 167-178. [in Ukrainian]

УДК 746.392.7.091

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-29>

Олена САМБОРСЬКА,
orcid.org/0000-0002-1460-8311

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету
(Хмельницький, Україна) len4uk19911991@gmail.com*

ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВИШИТОГО РУШНИКА «ДЕРЕВО ЖИТТЯ» ЗА МОТИВАМИ САМЧИКІВСЬКОГО РОЗПИСУ

У статті розкрито ідею та здійснено художньо-образне обґрунтування вишитого рушника «Дерево життя» за мотивами самчиківського розпису. Визначено особливості української народної вишивки. Зазначено, що під час дослідження зроблено спробу відтворити мотиви самчиківського розпису не на папері, а на полотні рушника, а виражальними засобами для цього послуговували шви української народної вишивки, зокрема, й ті, що поширені на території Подільського регіону. Розкрито значення рушників у житті людини. Акцентовано увагу на символах, зображених на вишитих рушниках. Аргументовано ідею розміщення мотивів самчиківського розпису саме на рушнику, адже без такого атрибуту не обходилась жодна важлива подія у житті людини. Задля досягнення мети дослідження було виготовлено вишитий рушник початковими та рушниковими швами, для якого було використано мотив самчиківського розпису «Дерево життя». Автором композиції самчиківського розпису є член Національної Спільки майстрів народного мистецтва України, талановитий майстер самчиківського розпису Віктор Раковський. Зазначено, що основним орнаментальним компонентом композиції для рушника є «Дерево», що займає увесь центральний простір кінців рушника. Проаналізовано значення мотивів «дерево життя», «вазон» у народному мистецтві, розкрито їх символіку. Встановлено, що мотиви «дерево життя» та «вазон» були найулюбленішими та найбільш розвинутими орнаментальними зображеннями не лише у вишивці, а й у самчиківському розписі. З'ясовано, що розробляючи такі мотиви народні майстри розпису уникають холодної симетрії, зберігаючи принцип відносно рівноваги зображення. Зауважено, що на вишитому в межах дослідження рушнику «Дерево життя» збережено асиметричність композиції, проте окремі елементи було трансформовано, укрупнено, враховуючи техніку виконання роботи – вишивка із застосуванням початкових та рушникових швів. Кольорову гаму композиції відтворено із невеликими відхиленнями у відтінках. Презентовано результат дослідження, виконаний в матеріалі – вишитий рушник «Дерево життя», за мотивами самчиківського розпису. Підсумовано, що ідея обраного художнього виробу засновується на традиціях української народної вишивки та самчиківського розпису.

Ключові слова: *рушник, вишивка, самчиківський розпис, художньо-образне обґрунтування, початкові та рушникові шви.*

Olena SAMBORSKA,
orcid.org/0000-0002-1460-8311

*PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of Technological and Professional Education and Decorative Arts
Khmelnitskyi National University
(Khmelnitskyi, Ukraine) len4uk19911991@gmail.com*

ARTISTIC AND FIGURATIVE SUBSTANTIATION OF THE EMBROIDERED TOWEL «TREE OF LIFE» MOTIVATED ON THE BASIS OF SAMCHIKIVSKY PAINTING

The article reveals the idea and artistic and figurative substantiation of the embroidered towel «Tree of Life» based on Samchykivsky painting. Peculiarities of Ukrainian folk embroidery are determined. It is noted that during the research an attempt was made to reproduce the motifs of Samchykivsky painting not on paper but on a towel, and the expressive means for this were seams of Ukrainian folk embroidery, in particular, those common in the Podillya region. The significance of such towels in human life is disclosed. Emphasis is made on the symbols depicted on the embroidered towels. The idea of placing the motives of Samchykivsky painting on a towel is argued, because no significant event in a person's life could do without such an attribute. In order to achieve the goal of the research, an embroidered towel was made with initial and towel seams, for which the motif of the Samchykivsky painting «Tree of Life» was used. The author of the composition of Samchykivsky painting is a member of the National Union of Folk Art Masters Of Ukraine, a talented master of Samchykivsky painting Victor Rakovsky. It is noted that the main ornamental component of the composition for the towel is «tree», which covers the entire central space of the ends of the towel. The significance of the motifs «tree

of life», «flowerpot» in folk art is analyzed, their symbolism is revealed. It has been established that the motifs «tree of life» and «flowerpot» were the most popular and most developed ornamental patterns not only in embroidery, but also in Samchykivsky painting. It was found that when developing such motifs, folk painters avoid cold symmetry, while maintaining the principle of relative balance of the image. It is noted that the asymmetry of the composition embroidered as part of the «Tree of Life» rifle is preserved, but some elements were transformed and enlarged, taking into account the technique of work - embroidery with the use of initial and towel seams. The color scheme of the composition is reproduced with slight deviations in shades. The result of the research set forth in the material is an embroidered towel «Tree of Life», based on Samchykivsky painting. It is concluded that the idea of the chosen artistic product is based on the traditions of Ukrainian folk embroidery and Samchykivsky painting.

Key words: towel, embroidery, Samchykivsky painting, artistic and figurative substantiation, initial and towel seams.

Постановка проблеми. Серед багатой мистецької спадщини вишивок усієї України своїм колоритом та орнаментикою, складною технікою виконання насамперед вирізняється подільська вишивка. Нею оздоблювали як одяг, так і різноманітні речі побутового вжитку, зокрема, й рушники.

Загалом, в українських вишитих рушниках відбилась культурна пам'ять нашої нації, оскільки їх орнаментальні мотиви містять прадавні магичні знаки, яким завжди надавалось важливе образно-символічне значення. З орнаментами вишитих рушників пов'язані образи добра, добробуту, краси, щастя, здоров'я, сили, захисту від усього злого і лихого у житті. Українські народні орнаментальні мотиви для вишивання розкривають складні питання світогляду, світосприйняття, світобачення, світорозуміння та світовідношення людини й навколишнього середовища.

Впродовж історичного й культурного розвитку Поділля у кожному його куточку склались свої локальні особливості, які проявлялись також і в орнаментальних мотивах і композиції, колористиці та техніках виконання вишивки, що дбайливо передавались з покоління в покоління. Кожний район, навіть кожне село вирізнялось своєю рідністю узорів. Тому вишивкою вважають не лише художнє оформлення речей, а й своєрідне світобачення, відтворене специфічними художніми засобами, дослідження якого є цікавим, необхідним, безкінечним й надзвичайно актуальним процесом.

Проте не лише вишивка, а й декоративний розпис містять в собі закодований у знаках-символах світогляд народу. Протягом століть в Україні формувалися регіональні особливості декоративного розпису із своєрідною образною стилістикою. Розписи, зокрема, самчиківський розпис, широко використовували для орнаменталізації житла, керамічних і дерев'яних виробів, у текстильній та порцеляново-фаянсовій промисловості, поліграфії.

Аналіз досліджень. Встановлено, що вишивку Подільського регіону досліджували такі відомі науковці як А. Прусевич, А. Зарембський, В. Гагенмейстер. Мистецтвознавиця Р. Захарчук-Чугай у книзі «Українська народна вишивка (західні

області України)» подала змістовну інформацію про подільську народну вишивку. Книги дослідників О. Гасюк і М. Степан «Художнє вишивання», «Українська вишивка: Альбом» мистецтвознавиці Т. Кари-Васильєвої та «Українська вишивка» авторства Т. Кари-Васильєвої й А. Чорноморець також розкривають особливості вишивки Подільського регіону. Характерні для Поділля узорі детально проаналізувала Дослідниця Л. Булгакова-Ситник у власній монографії «Подільська народна вишивка» презентувала результати детального аналізу орнаментальних зображень, притаманних вишивкам Поділля. Відомі на Поділлі техніки вишивання, характерні особливості подільської колористики й орнаментики описала дослідниця Г. Медведчук.

Український народний декоративний розпис досліджувався науковцями, серед яких М. Селівачов («Лексикон української орнаментики»), М. Кириченко («Український народний декоративний розпис»), Р. Захарчук-Чугай, Є. Антонович («Українське народне декоративне мистецтво»). На сьогоднішній час у науковій літературі можна зустріти обмаль праць, присвячених теоретичним дослідженням самчиківського розпису як одного із різновидів декоративного розпису, адже це явище більш локальне та знаходиться у стані відродження. Відомими майстрами самчиківського розпису є О. Пажимський, Г. Раковський, В. Раковський, С. Касьянов, В. Радочина, Я. Влащенко-Бернацька, О. Машевська, О. Полупан, Н. Луценко, А. Пан та інші.

Результати аналізу літературних джерел мистецького спрямування засвідчують потребу оновлення поглядів на традиційні види українського народного мистецтва. Зокрема, вчасними й актуальними для українського мистецтвознавства є дослідження давніх технік української народної вишивки та сучасних мотивів самчиківського розпису, результатом якого є їх збереження та відтворення у новому форматі.

Мета статті – розкрити ідею та здійснити художньо-образне обґрунтування вишитого рушника «Дерево життя» за мотивами самчиківського розпису.

Виклад основного матеріалу. Традиційна вишивка займає одне з найважливіших місць у збереженні та трансмісії етнокультурної спадщини української нації. Українська народна вишивка як етнокультурне явище, виражає генетичну пам'ять та першовитоки народу, вона сприяє самоусвідомленню етнофору, своїй ідентичності (Булгакова, 2000).

Відомо, що українська народна вишивка налічує більше 200 видів швів, які базуються на більше 20 техніках виконання, незліченну кількість орнаментів, мотивів, композицій, різнобарвну кольорову гамму. Як пише мистецтвознавиця, фольклористка та етнологиня Т. Кара-Васильєва, «Українська жінка вміє серцем відчувати навколишню красу і відтворювати це в узорах вишивки, ткацтва, килимарства, звичайне полотно перетворювати на витвір високого естетичного значення» (Кара-Васильєва, 1994). Кожна майстриня-вишивальниця намагалась зробити свій виріб кращим, імпровізувала – так відшліфовувалась майстерність та професіоналізм. Але будь-яка застосована новинка перебувала в рамках традиції декоративно-прикладного мистецтва народу: від матеріалів та обладнання до композицій, візерунків, орнаментів та кольорової гами (Сабол, 2013).

У нашому дослідженні було застосовано імпровізацію, адже реалізовано спробу відтворити мотиви самчиківського розпису не на папері, а на полотні рушника, а виражальними засобами для цього послуговували шви української народної вишивки, зокрема, й ті, що поширені на території Подільського регіону.

Основою для втілення творчого задуму послуговував саме рушник, адже вишивкою здавна оздоблювали не тільки одяг, а й рушники, фіранки, скатертину, хустки. Особливу увагу надавали рушникам – старовинним оберегам дому, родини. В Україні рушник – обов'язковий атрибут багатьох обрядів і ритуалів, пов'язаних з народженням, заручинами, похованням тощо (Соколовська, 2008: 114). Рушниками прикрашали образи, оселю, рушник оберігав у дорозі, воєнному поході, на рушникові з хлібом-сіллю зустрічали гостей, рушником перев'язували старостів, на рушник ставало молоде подружжя, з рушником приходили до породіллі вшанувати появу нової людини на світ, проводжали в останню путь, рушником накривали хліб на столі.

Крім обрядового значення, рушники мали і чисто практичне застосування. Відповідно до функцій, які вони виконували, рушники мали свої назви. Наприклад, для втирання обличчя і рук – утирач, посуду і стола – стирок, для прикрашення образів – покутник, для шлюбних церемо-

ній – весільний, для похорон – поховальний, для пов'язування сватів – плечовий тощо (Українська вишивка та вишивані рушники як частина української культури, 2022).

Рушники були своєрідною посвятою початку справи чи її закінчення, так, при зведенні хати рушниками застелялися підвалини, хлібом-сіллю на рушнику освячувався початок жнив, на рушниках опускалась домовина з небіжчиком, рушниками скріплювали купівлю-продаж тощо (Українська вишивка та вишивані рушники як частина української культури, 2022).

Особливе значення надавалося символам, зображенням на рушникові. Саме завдяки символічним зображенням можна розпізнати призначення того чи іншого рушника. Кольори та орнаменти рушників характерні регіональним особливостям, за якими розрізняють «подільські», «поліські», «київські», «гуцульські», «галицькі», «буковинські» (Соколовська, 2008: 114).

У давні часи вишивка носила оберегове значення, адже захищала родину та окремих людей від недобрих проявів природи і недоброзичливців, в узорі закладались символи, які налаштовували на процвітання, урожай, багатство, щастя тощо. Тобто вишивка мала, в першу чергу, сакральне значення. Вишивання часто мало магічну силу. Раніше вишивались майже всі предмети одягу: сорочки, корсетки, свитки, кожухи, спідниці, кептарі, хустини, очіпки, лучки, намітки, а також рушники, скатертини тощо (Сабол, 2013). З огляду на це, аргументовано ідею розміщення мотивів самчиківського розпису саме на рушнику, адже без такого атрибуту не обходилась жодна важлива подія у житті людини.

В традиційних орнаментах української вишивки спостерігаються фантазії як окремого майстра, так і колективу, бо народна творчість відшліфовувала ідеї та надбання багатьох попередніх виконавців художнього вишивання. Вишивка повноправно може виступати як скарбниця колективного генія (Сабол, 2013). Дотримуючись традицій української вишивки, зроблено спробу розмістити орнаментальну композицію, притаманну самчиківському розпису, на рушнику, а замість пензля та фарб використати голку та нитки.

Основним орнаментальним компонентом композиції для рушника є «Дерево», що займає увесь центральний простір кінців рушника. Це так зване «Дерево життя», «Світове дерево», «Святе дерево», «Дерево Роду», «Квітка», «Вазон», «Древо».

В Україні образ «Дерева життя» має чітке виражене фольклорне походження. Світове Дерево, Дерево Роду, Древо, Квітка, Вазон – все це наукові

та народні назви центрального символу у самчиківському розписі та українській вишивці, особливо рушниках. Древо символізує собою загалом Космос з усіма його проявами. Сягаючи своїм коренем неосяжних глибин витоків, воно розвивається в могутній прямий стовбур (вісь Всесвіту) з кроною, спрямованою вгору. Древо являє собою безсмертя, нескінченність Життя, його розмаїття. Воно стоїть понад часом (об'єднуючи минуле, сучасне і майбутнє) та простором (будучи центром Світу, включаючи всі плани Буття). Умовно Древо можна поділити на три частини – коріння, стовбур і крону, які співвідносяться з трьома світами: долинним (підземним), земним та горішнім (небо). У той же час на цьому образі відображено дуальність, полярність Світу – поєднання Духа і Матерії. Матерія являє собою коріння, стовбур, гілки (статична форма), як скелет дерева взимку. А Дух – це молоді гілки з листям, квіти, плоди, бруньки (динамічна субстанція), – дерево весною та влітку.

Багато дослідників мають власні погляди на трактування «Світового дерева», засновані на ґрунтовних дослідженнях орнаментальних мотивів. Науковець М. Селівачов у мотиві дерева життя вбачає людей Всесвіту з його кількома рівнями. А на галузках цих дерев, як зазначає М. Селівачов, присутні птахи-віщуни невідомого, що єднують видимі й невидимі світи. Він стверджує, що дерево життя пов'язується з жіночим сакральним зображенням, яке в міфології багатьох етносів уособлює прародительку богів і народів, ласкаву покровительку і захисницю всього суцього (Селівачов, 1996).

Дослідник І. Гончар, описуючи цей мотив, зазначає, що це – образні стилізовані казкові квіти у вигляді вазончика – дерева життя, на якому можна розпізнати рослинність України, оспівану та щедро опоетизовану в усній народній творчості. Тут можна побачити соняшник і калину, кетяги винограду та рожу, тюльпан і гвоздику, барвінок і дубові листочки, жолуді і суниці, вишні й вербове листя (Гончар, 1988).

Мистецтвознавиця Р. Захарчук-Чугай, аналізуючи мотив дерева життя, виділяє його варіанти (Захарчук-Чугай, 1988):

- звеличений узор, що заповнює майже всю площину кінців рушника;
- невеликий центр, обрамлений широкою каймою, а якій зображено ламану хвилясту лінію з укрупненими листоподібними мотивами.

Авторка відзначила, що зображаючи дерево життя в різноманітному трактуванні, майстрині вишивки зуміли відобразити в ньому своє розу-

міння зростання дерева з міцної основи землі, виділити сильний стовбур і пишну крону, що сягає піднебесся. Вона відзначила також, що різновидність композиції дерева життя на рушниках створюють казкові птахи, які оберігають його. Вони переважно розміщені обабіч центрального стовбура над кроною дерев. Їм видно все земне і відкриті небесні простори. В усіх композиціях птахи трактовані узагальнено, так що важко відгадати їхні реальні форми (Захарчук-Чугай, 1988).

Мотиви «дерево життя» та «вазон» були найулюбленішими та найбільш розвинутими орнаментальними зображеннями й у самчиківському розписі (Кириченко, 2006). Варто зауважити, що розробляючи мотив дерева, вазона народні майстри розпису уникають холодної симетрії, зберігаючи принцип відносної рівноваги зображення.

Підбираючи ескіз для вишивання декоративного рушника, в якості критерія було покладено канони самчиківського розпису та української народної вишивки. У якості основного мотиву було використано фрагмент творчої роботи (див. рисунок 1), автором якої є член Національної Спільноти майстрів народного мистецтва України, директор Самчиківської дитячої художньої школи, талановитий майстер самчиківського розпису Віктор Раковський.

Задля досягнення мети дослідження було виготовлено вишитий рушник, для якого було використано мотив самчиківського розпису «Дерево життя» (див. рисунок 2).



Рис. 1. Самчиківський розпис, автор Віктор Раковський



Рис. 2. Фото вишитого рушника «Дерево життя» за мотивами самчиківського розпису (вишивку виконала Самборська О. В.)

У вишитому рушнику «Дерево життя» збережено асиметричність композиції, проте окремі елементи було трансформовано, укрупнено, враховуючи техніку виконання роботи – вишивка із застосуванням початкових та рушникових швів. Кольорову гаму композиції відтворено із невеликими відхиленнями у відтінках.

На вибір кольорової гами виконаного художнього виробу мали вплив традиційні кольори, що використовувались у народній вишивці та самчиківському розписі. В Україні існує багатоколірна, двоколірна, одноколірна вишивка. Основними ж кольорами у самчиківському розписі завжди були жовтий, зелений, синій, фіолетовий, коричневий, а також чорний, який особливо вживаний для розділення кольорів, а також їх підсилення та експресії на малюнку, червоний найбільше використовується в орнаментиці, як основний (Походження самчиківського розпису, 2020). Білий часто виступає фоновим кольором у самчиківському розписі, та й рушники здавна вишивали на білому полотні. Тому у нашому художньому виробі збережено білий як фоновий колір та багатоколірність (білий, жовтий, зелений, червоний, синій, коричневий, чорний та відтінки цих кольорів) для заповнення елементів, притаманну як вишивці, так і самчиківському розписі. Контури елементів виконано чорним кольором, адже таким чином він підсилює всі інші кольори, роблячи їх більш виразними.

Зокрема, варто розкрити семантичне значення кожного основного кольору, що міститься у вико-

наному художньому виробі – вишитому рушникові «Дерево життя», адже це є складовою художньо-образного обґрунтування роботи.

Білий – це колір сили, оскільки містить усі кольори. Він випромінює силу, енергію, саме тому в білому одязі людина швидко відпочиває, відновлює сили (Кардаш, 2014). Ємний білий колір є основним кольором, використовуваним для вишивки в якості фону і нижніх візерунків. Цей колір символізує енергію, силу, життя, духовну і фізичну чистоту. Білий колір – символ Бога-Отця. Білий колір вважається оберегом, що захищає людину від поганих людей і тяжких думок. Білий одяг, рушники та постільну білизну не пропускають до людини хвороби, нещастя, дозволяючи спокійно відпочити і набратися сил. Якщо йти в людне місце, то добре одягати білий одяг, оскільки він активно захищає.

Жовтий, а також золотий, займають в українській вишивці особливе місце. Вважається, що ці кольори символізують Сонце, небесний вогонь, сяйво Божественної мудрості, а також багатство. В українській традиційній вишивці не прийнято створювати орнаменти, виконані повністю з жовтих або золотистих ниток. Ці кольори чудово виглядають і доповнюють інші у багатобарвних орнаментах. Нерідко можна зустріти вишивки з орнаментами, що містять поєднання ниток червоного, жовтого і чорного кольорів, в регіонах Правобережної України – на Поділлі, в Черкаській та Київській області. Поділля використовує жовтий колір ниток і для вишивання біло-жовтих орнаментів. Люди заможні могли купувати чи вишивати ошатний одяг, прикрашений візерунками з використанням золотистих ниток (Символічність кольору в українській вишивці, 2021).

Зелений колір утворюється через поєднання синього та жовтого кольорів. Це поєднання закладає й значення кольору: це природа, царство рослин, що існує на межі неба – жовтий сонячний колір, та води – синій колір. Активний збуджувальний жовтий та заспокійливий гармонійний синій нейтралізують одне одного та доповнюють, разом переплітаються у зелений. Наступаюча дія жовтого та відступаючий рух синього залишають зелений на місці, в статичності, це пасивний колір. Він утримує у собі задоволення, спокій, витримку. Це не колір руху та динаміки, це колір потенційної енергії, акумульованої, але не діючої, він вказує на внутрішній потенціал, але не дає йому виходу назовні (Символічність кольору в українській вишивці, 2021). Зелений вважають кольором пробудження, життя, молодості, зростання й сили.

Червоний вважається найбільш емоційно насиченим кольором. Червоний привертає до себе

увагу. Чистий червоний колір – це колір тривоги і збудження, проте його відтінки діють заспокійливо. Червоний колір з одного боку символізує радість, красу, любов і повноту життя, а з іншого – ворожнечу, помсту, війну. Червоний колір, так як і білий, є сильним, порівняно з іншими кольорами найбільш активний. Він випромінює енергію, тому часто використовується у весільних рушниках. Його захисна функція є просто неперевершеною (Кардаш, 2014). Він зустрічається частіше і в більшій кількості, ніж інші кольори. Основною причиною цієї переваги є його ошатність, яскравість, виразність. Червоний колір – символ чоловічого начала в природі. Він висловлює стихію Вогню – такий же яскравий, гарячий, зігріваючий. Нерідко червоний колір в орнаменті являв собою кров, яку проливали хоробрі українські воїни в битвах за свій народ (Символічність кольору в українській вишивці, 2021). Домінує червоний колір й на більшості весільних рушників, так як є символом любові, радості, безперервності роду та кровної спорідненості.

Українська вишивка з використанням червоного та синього кольорів символізує єдність і сполучуваність протилежних стихій – Вогню і Води, які представляють активне, гаряче чоловіче і пасивне, холодне жіноче природний початок. Синій колір доповнює червоний орнамент, виступаючи як символ жіночого начала, пов'язаного зі стихією Води. Українські вишивальниці найчастіше використовували синій колір для створення орнаментів на рушниках, іноді повністю синьою ниткою, але частіше все-таки поєднували з червоним кольором. Таке поєднання характерно, в основному, Правобережним регіонам України, особливо часто воно зустрічається на Поділлі (Символічність кольору в українській вишивці, 2021). Вважається, що поєднання в орнаменті синього та червоного кольорів з'явилося у народній вишивці значно раніше, аніж поєднання червоного з чорним.

Блакитний колір у вишивці – це колір творчості та індивідуальності, благополуччя та стабільності, втілення духу Істини. Це колір прохолоди і деякої пасивності (Символічність кольору в українській вишивці, 2021). Подібний ефект пояснюється асоціаціями з холодною водою і льодом.

Інший колір, який присутній у художній роботі – це коричневий. Люди сприймають його як колір землі, кори дерев – тобто колір природи. Це колір впевненості та непохитності, стабільності та згуртованості, надійності, зручності та

стійкості. Коричневий – це колір людей зрілого віку і зрілих рішень. Людина, що знаходиться під впливом коричневого кольору, надзвичайно наполеглива, не схильна багато хвилюватися і вважає, що життя складніше, ніж здається на перший погляд (Символічність кольору в українській вишивці, 2021). Колір діє як експансивний імпульс, якому бракує життєвої енергії червоного кольору та створює спокійний настрій.

Чорний колір, як антипод білого, навпаки – вбирає в себе енергію, інформацію. Старші люди, які є хранителями мудрості, носили чорноколірні вишивки, тобто утримували в собі інформацію. У більшості регіонів України весільні сорочки вишивали низинковим орнаментом лише чорного кольору. Чорний – це також колір землі, багатства, колір урочистості. Це дещо змінює усвідомлення у сучасників асоціацію цього кольору з трауром і смутком (Кардаш, 2014). Чорний також вважається кольором осягнення та універсальним кольором елегантності.

З метою надання більшої виразності та декоративності композиції вишитого рушника «Дерево життя» за мотивами самчиківського розпису для оздоблення використано такий декоративний елемент як торочки.

Висновки. Таким чином, встановлено, що ідею та художньо-образне рішення композиції вишитого декоративного рушника «Дерево життя» засновано на традиціях української народної культури, що включає і духовні, і матеріальні аспекти, а саме сакрального змісту самчиківського декоративного розпису та давніх традицій вишивання початковими та рушниковими швами, які виникли давно на теренах подільського краю і мають розвиток в сучасному декоративному мистецтві. Практичний аспект дослідження включає в себе виготовлення вишитого рушника «Дерево життя» в матеріалі, що підтверджує можливість синтезу двох видів декоративного мистецтва – вишивки та самчиківського розпису. Результати проведеного дослідження будуть використані в процесі фахової підготовки майбутніх художників (бакалаврів) декоративного мистецтва у Хмельницькому національному університеті.

Стаття не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним напрямом подальшого дослідження є розроблення авторських композицій за канонами самчиківського розпису, їх обґрунтування та втілення в матеріалі за допомогою опанування нових технік української народної вишивки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булгакова Л. П. Етнокультурна характеристика народної вишивки Поділля (кінець XIX – 30-і роки XX ст.) : автореф. дис. ... канд. істор. наук : 07.00.05. Київ, 2000. 20 с.
2. Кара-Васильєва Т. В. Українська сорочка Томоріс. Київ, 1994. 232 с.
3. Сабол Д. М. Психологічний феномен української народної вишивки. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2013. Вип. 4. С. 172–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2013_4_16 (дата звернення: 25.03.2022).
4. Соколовська К. Традиційні художні символи вишивки і пісенного фольклору. *Персонал*. 2008. № 1. С. 114–118.
5. Українська вишивка та вишивані рушники як частина української культури. *Освіта.ua*. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/11391/> (дата звернення: 21.04.2022).
6. Селівачов М. Р. Українська народна орнаментика XIX–XX ст. (Іконографія, номінація, стилістика, типологія) : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознав.: 17.00.06. Київ, 1996. 45 с.
7. Гончар І. М. Доля на рушникові. *Україна*. 1988. № 21. С. 24–28.
8. Захарчук-Чугай Р. В. Українська народна вишивка. Західні області УРСР. Київ : Наук. думка, 1988. 190 с.
9. Кириченко М. А. Український народний декоративний розпис : навч. посіб. Київ: «Знання-Прес», 2006. 228 с.
10. Походження самчиківського розпису, його сучасний стан та символіка. *Науковий блог: Національний університет «Острозька академія»*. URL: <https://cutt.ly/cH5GGse> (дата звернення: 19.03.2020).
11. Кардаш Н. В. Використання семантики української вишивки у декоруванні сучасного одягу. *Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. СХХІІ (122). С. 54–65.
12. Символічність кольору в українській вишивці. *Етнохата*. URL: <https://cutt.ly/YH5HrMC> (дата звернення: 12.07.2021).

REFERENCES

1. Bulhakova L. P. Etnokulturna kharakterystyka narodnoi vyshyvky Podillia (kinets XIX – 30-i roky XX st.) [Ethnocultural characteristics of folk embroidery of Podillya (end of XIX - 30s of XX century)]: avtoref. dys. ... kand. istor. nauk : 07.00.05. Kyiv, 2000. 20 p. [in Ukrainian].
2. Kara-Vasyliieva T. V. Ukrainska sorochka Tomoris [Ukrainian shirt Tomoris]. Kyiv, 1994. 232 p. [in Ukrainian].
3. Sabol D. M. Psykholohichni fenomen ukrainskoi narodnoi vyshyvky [Psychological phenomenon of Ukrainian folk embroidery]. *Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky*. 2013. Vyp. 4. pp. 172–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2013_4_16 (data zvernennia: 25.03.2022) [in Ukrainian].
4. Sokolovska K. Tradytiini khudozhni symvoly vyshyvky i pisennoho folkloru [Traditional artistic symbols of embroidery and song folklore]. *Personal*. 2008. №1. pp. 114–118 [in Ukrainian].
5. Ukrainska vyshyvka ta vyshyvani rushnyky yak chastyna ukrainskoi kultury [Ukrainian embroidery and embroidered towels as part of Ukrainian culture]. *Osvita.ua*. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/11391/> (data zvernennia: 21.04.2022) [in Ukrainian].
6. Selivachov M. R. Ukrainska narodna ornamentiika XIX–XX st. (Ikonohrafiia, nominatsiia, stylistyka, typolohiia) [Ukrainian folk ornaments of the XIX-XX centuries. (Iconography, nomination, stylistics, typology)]: avtoref. dys. ... d-ra mystetstvoznnav.: 17.00.06. Kyiv. 1996. 45 p. [in Ukrainian].
7. Honchar I. M. Dolia na rushnykovi [Fate on a towel]. *Ukraina*. 1988. № 21. pp. 24–28.
8. Zakharchuk-Chuhai R. V. Ukrainska narodna vyshyvka. Zakhidni oblasti URSR [Ukrainian folk embroidery. Western regions of the USSR]. Kyiv : Nauk. dumka, 1988. 190 p/ [in Ukrainian].
9. Kyrychenko M. A. Ukrainskyi narodnyi dekoratyvnyi rozpys [Ukrainian folk decorative painting]: navch. posib. Kyiv: «Znannia-Pris», 2006. 228 p. [in Ukrainian].
10. Pokhodzhennia samchikovskoho rozpysu, yoho suchasnyi stan ta symbolika [The origin of Samchyk's painting, its current state and symbolism]. *Naukovyi bloh: Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia»*. URL: <https://cutt.ly/cH5GGse> (data zvernennia: 19.03.2020) [in Ukrainian].
11. Kardash N. V. Vykorystannia semantyky ukrainskoi vyshyvky u dekoruvanni suchasnoho odiahu [The use of semantics of Ukrainian embroidery in the decoration of modern clothing]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova]. Serii: Pedahohichni ta istorychni nauky*. 2014. Vyp. СХХІІ (122). P. 54–65 [in Ukrainian].
12. Symvolichnist koloru v ukrainskii vyshyvtsi [Symbolism of color in Ukrainian embroidery]. *Etnokhata*. URL: <https://cutt.ly/YH5HrMC> (data zvernennia: 12.07.2021) [in Ukrainian].

УДК 746.4+746.34|7.017.4(477.85/.87)«XVIII/XIX»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-30>

Леся СЕМЧУК,
orcid.org/0000-0002-3209-3585
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри дизайну і теорії мистецтва
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) lesia.semchuk@pnu.edu.ua

ДОМІНУЮЧІ КОЛЬОРИ У ХУДОЖНІЙ СИСТЕМІ НАРОДНОГО ВБРАННЯ ГУЦУЛЬЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Серед народних одягових комплексів українців гуцульське вбрання яскраво вирізняється своєю поліхромністю. Його основні художньо-конструктивні особливості формувалися впродовж багатьох століть. Відомості, наявні в мистецтвознавчій, етнографічній, історичній літературі, та фондові збірки музеїв засвідчують, що колорит гуцульського одягу мав поліхромні ознаки вже в другій половині ХІХ століття.

Беззаперечно, що серед причин, які зумовили формування кольірних ознак народного вбрання Гуцульщини, були залежність від властивостей матеріалів, з яких його виготовляли та якими декорували, а надто від доступності природних барвників та особливостей процесів фарбування ними, також від способів закріплення досягнутих відтінків, впливу на їх стійкість природно-кліматичних чинників тощо.

У статті проведено аналіз колориту народного одягу Гуцульщини другої половини ХІХ століття за відомостями, зібраними дослідниками того періоду. Основною джерельною базою послуговували історичні нариси, праці вітчизняних та зарубіжних етнографів, істориків, громадських діячів: Володимира Шухевича, Ерїха Кольбенгаєра, Софрона Витвицького, Ізидора Коперницького, а також мистецтвознавчі, етнографічні та історичні праці науковців ХХ століття.

У дослідженні зроблено спробу визначення домінуючих та менш використовуваних кольорів в одягових компонентах та їх вишитих структурах у контексті поліхромії жіночого та чоловічого одягових комплексів гуцулів. Важливу увагу приділено способам виготовлення природних барвників, які описують у своїх працях етнографи кінця ХІХ – початку ХХ століття, термінологічним особливостям назв фізичних властивостей кольорів, окреслено тональні відмінності барв і варіанти їх утворення в процесах фарбування матеріалів.

Серед домінуючих у художній системі народного вбрання Гуцульщини визначено червоний колір, який представлений різними тональними відмінами від оранжево-жовтого до червоно-оранжевого відтінків. Окреслено його використання в системі декорування одягових компонентів поруч з іншими барвами, що формують поліхромію, – жовтою, зеленою, синьою.

Ключові слова: поліхромність, колір, червоний, народне вбрання, вишивка, Гуцульщина.

Lesia SEMCHUK,
orcid.org/0000-0002-3209-3585
Candidate of Art History, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Design and Theory of Art
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) lesia.semchuk@pnu.edu.ua

DOMINANT COLORS IN THE ARTISTIC SYSTEM OF THE FOLK CLOTHING OF THE HUTSUL REGION IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

Among the folk clothing complexes of Ukrainians, Hutsul clothing is clearly distinguished by its polychrome. Its main artistic and constructive features have been formed over many centuries. Information available in art history, ethnography, historical literature and museum collections shows that the color of Hutsul clothing had polychrome features in the second half of the nineteenth century.

Undoubtedly, among the reasons that led to the formation of color features of Hutsul folk costumes were dependence on the properties of materials from which it was made and decorated, and especially on the availability of natural dyes and features of dyeing processes, as well as ways to consolidate the achieved shades, stability of natural and climatic factors, etc.

The article analyzes the color of Hutsul folk clothing of the second half of the XIX century according to information collected by researchers of that period. The main source base was historical essays, works of national and foreign ethnographers, historians, public figures: Vladimir Shukhevych, Erich Kolbengaer, Sofron Vytvytsky, Isidore Copernicus, as well as art, ethnographic and historical works of twentieth century scientists.

The study attempts to determine the dominant and less used colors in clothing components and their embroidered structures in the context of polychromy of women's and men's clothing complexes of Hutsuls. Important attention is paid to the methods of making natural dyes, which are described in the works of ethnographers of the late XIX - early XX centuries, terminological features of the names of physical properties of colors, outlined tonal differences of colors and variants of their formation in dyeing materials.

Among the dominant in the artistic system of Hutsul folk costume is red, which is represented by various tonal variations from orange-yellow to red-orange shades. Its use in the system of decorating clothing components along with other colors that form polychromy: yellow, green, blue is outlined.

Key words: polychrome, color, red, folk costume, embroidery, Hutsul region.

Постановка проблеми. Народний одяговий комплекс Гуцульщини – важлива складова духовно-матеріальної культури українців. Упродовж багатьох століть він розвивався в особливих географічно-кліматичних умовах, у певній комунікаційно-суспільній ізольованості. Безумовно, що багато чинників вплинули на формування його типів, їх конструктивних особливостей, способів носіння, системи декорування, а надто – колориту. Важливу роль відіграли навколишнє середовище, доступні природні ресурси, особливості господарської діяльності, народні вірування тощо.

Серед розмаїття одягових комплексів українців гуцульське вбрання є найбільш різнобарвним, особливо за варіантами декорування. Дослідники XX століття акцентують увагу на його поліхромності, зокрема у вишитих орнаментальних структурах, які урізноманітнилися з появою в першій половині XX століття фабричних ниток різних кольорів і відтінків, фарбованих штучними барвниками, що характерно й для одягових вишивок інших регіонів України. Однак це стало не єдиною причиною поліхромії системи декорування гуцульського одягу. Адже ««канони» для культивування національної вишивки...» були окреслені ще у другій половині XIX століття (Селівачов, 2005: 68).

У даному контексті важливими є першоджерела – праці дослідників Гуцульщини того періоду, які фіксували свої спостереження, перебуваючи в безпосередньому контакті з місцевим населенням. Відомості, які знаходимо в них, сприяють ретроспективному аналізу особливостей колориту, визначенню домінуючих та менш вживаних барв, а також їх ролі у формуванні поліхромії гуцульського одягового комплексу другої половини XIX століття.

Аналіз досліджень. У мистецтвознавчій літературі знаходимо багато праць, присвячених гуцульській носі. Деякі висвітлюють її відмінності в контексті українського народного вбрання (Матейко, 1977; Бурачинська, 1992; Білан, 2000), інші – у системі матеріальної культури етнографічного регіону Гуцульщини (Гургула, 1966), добра частка присвячена художнім особливостям вишивок (Захарчук-Чугай, 1988; Семчук,

2010) натільного типу, системи декорування верхнього, нагрудного одягу, головних уборів, взуття тощо. Погоджуємося з окремими дослідниками, що «гуцульське традиційне вбрання обстежено досить повно у загальних визначальних рисах і деталях» (Білан, 2001: 297). Попри ґрунтовність цих досліджень інформація в них щодо системи співвідношення барв у гуцульському вбранні другої половини XIX століття має дещо узагальнювальний характер.

Для більш детального аналізу колориту гуцульського народного одягу в другій половині XIX століття вважаємо за доцільне звернутися до першоджерел – доробку дослідників того часу.

Питання побутування кольорів, способів виготовлення природних фарбників та фарбування сукна й пряжі на теренах Гуцульщини добре описав у своїй багатотомній праці «Гуцульщина» етнограф Володимир Шухевич (Шухевич: 1997). Інформацію щодо способів й особливостей утворення фарб різного кольору та його використання в одязі буковинської Гуцульщини висвітлено в дослідженні Еріха Кольбенгаера (Кольбенгаер, 1912). Цінні відомості щодо особливостей колориту гуцульського вбрання в другій половині XIX століття знаходимо в праці «Rys historyczny o Huculach» письменника, етнографа Софрона Витвицького, яка вийшла друком у 1863 році (Витвицький, 1993). Важливими в даному контексті є й праці польських етнографів (Дмитрук, 2008; Болтарович, 1976).

Мета статті – у процесі аналізу відомостей щодо колориту гуцульського вбрання другої половини XIX століття, які знаходимо в працях дослідників культури й побуту Гуцульщини того періоду визначити: домінуючі та додаткові барви в поліхромії його одягових компонентів, системі їх декорування; акцентувати увагу на тональних відмінностях кольору та впливу на них особливостей процесів фарбування природними барвниками.

Виклад основного матеріалу. У XIX столітті в художній системі гуцульського одягового комплексу, окрім білої та чорної, використовували й хроматичні барви – червону, жовту, зелену та голубу. Софрон Витвицький про побутування в

гуцульському вбранні названих вище кольорів говорить так: «На колір воно яскраво-червоне, пунцове з амарантовим, біле й блакитне». Жовтий, за його свідченням, використовують «лише для прикрашення галунів на капелюхах і спідницях, оздоблення мосянжних ременів» (Витвицький, 1993: 45). Про особливості застосування зеленої барви в одязі гуцулів дослідник не зауважує.

Володимир Шухевич у своїй ґрунтовній праці засвідчує, що сукно, з якого виготовляли одяг, «має або природну барву вовни, з якої воно вироблене, себ то: чорну, білу, сиву, темно-брунатну, або воно крашене» (Шухевич, 1997: 179).

З матеріалів (полотно, сукно, шкіра) білого кольору традиційно шили натільні одягові компоненти – жіночі й чоловічі сорочки, а також чоловічий поясний одяг, жіночі головні убори, нагрудний одяг – кептарі. Матеріали чорного кольору використовували для пошиття чоловічих штанів, нагрудного та верхнього типів вбрання, чоловічих головних уборів. Виготовляли одяг й зі сукна фарбованого в червоний. У працях деяких дослідників знаходимо відомості про використання одягових тканин синьої барви. Зокрема на побутування в гуцулів чоловічого поясного одягу, виготовленого з червоного або синього матеріалу, вказують польські дослідники – письменник, науковець Ю. Коженювський та поет, історик А. Бельовський (Болтарович, 1976: 55 – 75).

Жовту, зелену й подекуди синю барви на теренах Гуцульщини в більшій мірі використовували при виготовленні тканих жіночих запасок, до яких добавляли й пряжу червоного кольору. Також нитки, пофарбовані в усі вище названі хроматичні кольори, використовували для вишивання узорів на одягових компонентах, при декоруванні їх технікою аплікації та шнурками.

Володимир Шухевич акцентує увагу на особливостях поєднання різнобарвних ниток залежно від кольору матеріалу одягу, на якому ними вишивають. Так, «на холошнях і онучах», виготовлених з «черленого сукна», вишивають жовтими та зеленими нитками, а на виробках з чорного – жовтими та червоними. Описуючи технічні відмінності вишивальних технік, дослідник вказує, що в процесі вишивання «для кожного роду шиття або для певних піль тканини, призначеної на вишите» «шваля» добирає жовтої, зеленої, голубої, чорної, і особливо зауважує – «надто черленої» волічки (Шухевич, 1997: 187–189).

З відомостей, які дослідники подають у своїх працях, відзначаємо, що серед хроматичних червоний колір був найбільш уживаним в художній системі гуцульського вбрання другої половини

XIX століття. Його активно використовували й для фарбування одягових тканин.

Зокрема Е. Кольбенгаєр акцентує, що чоловічі «гачі (крашеняки) ясно червоні, якою то краскою Гуцули загалом дуже любують ся» (Кольбенгаєр, 1912). Про те, що «червоні суконні крашениці» були одним з різновидів поясного щоденного вбрання чоловіків, говорить і В. Шухевич (Шухевич, 1997: 146). Софрон Витвицький також зауважує, що чоловічі штани бувають «амарантові», але трапляються й з синього сукна, яке, за уточненнями дослідника, мало фабричне походження (Витвицький, 1993: 45). Серед верхнього одягу (сердак, байбарак) побутував і сукняний «темночервоний крашенек». (Шухевич, 1997: 146). Етнограф С. Витвицький також зазначає, що «короткий сердак ... завжди пунцово-амарантового кольору ... вишиваний синіми шнурками». (Витвицький, 1993: 46). Червоного кольору були й суконні онучі. Святкова ноша гуцулів включала пошиті з грубого сукна також червоного кольору «капці з холявкою». Як зазначає В. Шухевич, «верх онучи капців убуває мущина» червоні постолі. Червоного кольору «капчурі» та «червоні заклебучені постолі» носили і жінки (Шухевич, 1997: 151). За спостереженнями С. Витвицького, гуцульські капчурі також «амарантового» кольору, хоч бувають білі «чи й жовтаві» (Витвицький, 1993: 46). З сукна червоного кольору виготовляли зимові шапки-клепані. Інший різновид чоловічих зимових головних уборів – «шлик» – також «має дно з червоного сукна». З червоного сап'яну виготовляли й ремінець, який фіксував чорну кресаню на підборідді (Шухевич, 1997: 154).

Одружені жінки поверх білого чепця завивали голову «у черлену» або чорну «писану» куповану хустку. У скоромні дні, окрім чепця, жінки ще завивали перемітку, поверх якої все одно одягали квітчасту хустину червоного кольору. Червону хустку як атрибут жіночого святкового одягового комплексу кріпили й на поясі, з-під якого вона звисала вздовж запаски (Шухевич, 1997: 159).

Активно червоний колір використовували й у виготовленні різних аксесуарів. Так, червону вовняну волічку заплітали в коси незаміжніх дівчат. Щоб заплетені коси довше трималися, їх прив'язували вверху гарасівкою також червоного кольору. До святкового жіночого вбрання належала й ткани з червоної вовни «дзьобня», яку, як зауважує В. Шухевич, жінки носили, накидаючи по діагоналі через праве плече («через плечі перевішена у лівий бік») (Шухевич, 1997: 149 – 161).

Одним з домінуючих червоний колір був і в декоруванні одягу. Зокрема, аплікацією зубчастих

мотивів, вирізаних з сап'яну червоного кольору, декорували передні частини («грідушки»), спинку й бокові клини жіночих і чоловічих кептарів, їх краї обшивали «червоним волічковим шнуром». По краях й конструктивних швах верхній одяг декорували червоними й чорними шнурами, а перед виробу – червоними гудзиками, виготовленими з волічки, і червоними дармовисами (Шухевич, 1997: 148).

Характеризуючи одягові вишивки, Е. Кольбенгаєр також зауважує, що «Гуцули любуються в червоній красці», вона домінує серед поліхромії вишитих візерунків жіночих, особливо святкових сорочок (Кольбенгаєр, 1912).

Окрім художньо-естетичного значення, червоний колір у народному одязі гуцулів відігравав і важливу символічну роль. Так, під час посту, за спостереженнями В. Шухевича, дівчата не заплітали червоної волічки в коси, а жінки поверх білої перемітки не одягали червону хустку.

Важливою була роль червоного кольору й у віруваннях гуцулів. У тексті заклинання проти зурочень кількості надоїв молока в маржини, який дослідник записав зі слів респондентки Анни Вардзарючки з Космача, основна увага загострюється на прикметнику «черлений» (червоний), який вживається перед кожним використаним іменником, зокрема й на позначення одягових компонентів: «З черленого потопа вийшов черлений чоловік у черленій ...» (-ім, -их, -ому) «шыйпці», «сердаку», «гачах», «постоліх», «волоках», «онучах», «ремени», «сорочці», «шалку», «рукавицях», «кресани». Волічку також червоного кольору супроти зурочень прив'язували до хвоста овець та корів.

У художній системі гуцульського народного одягу другої половини ХІХ століття домінуючий червоний колір був представлений різними відтінками: від яскравого оранжево-червоного до темного червоно-фіолетового.

Так, С. Витвицький зауважує, що навіть «буденне вбрання гуцулів кольору червоно-амарантового чи, скоріше, пурпурного» (Витвицький, 1993: 12). Амарантовий – називають відтінок бордового, як колір суцвіття щиріці або амаранта (*Amaranthus*), для нього характерний відблиск фіолетової барви. Також етнограф для уточнення відтінку червоного кольору використовує термін «пунцовий» (від польського *ropowu* (світло-червоний), французького *ropseau* (яскраво-червоний)).

Еріх Кольбенгаєр, описуючи способи утворення хроматичних барвників, для характеристики кольорних відтінків червоного використовує ще й термін «краска помаранчева» (Кольбенгаєр, 1912).

Натомість В. Шухевич для позначення відмінностей кольору користується термінами «темночервоний», або ж «червоніший», що в більшій мірі пояснює рівень світлості чи насиченості відтінку, але не визначає якісні характеристики пігменту в бік оранжевого чи фіолетового. Терміни, які визначають рівень світлості кольору, а саме «яснішу чи темнішу», дослідник використовує й при описі способу забарвлення пряжі синім кольором (Шухевич, 1997: 146 – 181).

Для фарбування власноруч виготовленого сукна, з якого шили одяг гуцули, використовували природні барвники, варіанти утворення окремих з яких гідні подиву (Кольбенгаєр, 1912: 10–11). Це ж стосується й матеріалів, якими оздоблювали вбрання, про що Володимир Шухевич зауважує: «Гуцульська челядь уживає до шиття ниток, які сама упряде», а їх «крашене ... належить до звичайних занять Гуцулів» (Шухевич, 1997: 179–181).

Червону, найбільш використовувану в народному гуцульському одязі барву, виготовляли двома способами. У першому основою були комаха червець (кошеніль), яку гуцули називали «черчета», та корінь столового буряка (Шухевич, 1997: 180). Суміш з кошенілі й природних галунів розчиняли в кип'ятку з червоних буряків. При фарбуванні галуни виконували роль протрави. У такому розчині стійкого червоного пігменту замочували сукно чи нитки й витримували, помішуючи впродовж однієї години, а далі висушували. Важливо, що виготовлену цим способом червону фарбу використовували для забарвлення білого сукна.

Іншим способом у червоний колір фарбували білу вовняну пряжу. Він передбачав два етапи: спочатку сировину занурювали в жовтий барвник, а опісля – у киплячий розчин червоної фарби, яку виготовляли з замоченої у воді сухої суміші трави материнки й листя дикої яблуні. Далі червоний пігмент, як і в першому варіанті, варили в розчині з буряків. Саме таким способом досягали різних за світлістю, насиченістю та кольорним тоном відтінків червоного, які Софрон Витвицький називає «пунцовими» (Витвицький, 1993). Польський етнограф Ізидор Коперницький, описуючи систему декорування космацьких, верховинських кептарів, вказує на, окрім зеленого, й «*czergwonej*» та «*pomarańczowej*» (Kopernicki, 1889: 27). Це також засвідчує, що в процесі фарбування гуцули досягали тональної варіативності відтінків між жовтим та червоним кольорами. Еріх Кольбенгаєр поруч з описом утворення червоного барвника наводить спосіб досягнення «помаранчевої краски» на основі листя і цвіту верби (Кольбенгаєр, 1912: 10).

Способами почергового занурювання пряжі в жовту, а потім у синю фарби досягали й різних відтінків зеленого кольору, про що говорить В. Шухевич, описуючи особливості виготовлення природних барвників на теренах Гуцульщини (Шухевич, 1997: 181). Важливо, що йдеться не про світлісні характеристики зелених відтінків, а про їх колірну наближеність до жовтого чи до синього. Звідси маємо широкий спектр зелених кольорів – від зелено-жовтого до синьо-зеленого. Еріх Кольбенгаєр також зазначає, що деякі барви утворювали методом «подвійного крашене», а саме «зелену, леліову, буру і т. д.». Для утворення «леліового» кольору спочатку пряжу фарбували в червоний, а опісля занурювали в синій барвник. (Кольбенгаєр, 1912)

Гідними захоплення є вміння й художньо-естетичні відчуття народу, який, не маючи мистецької освіти, зумів винайти способи змішування відповідних фарб задля досягнення широкого спектру колірних тонів. Адже саме від змішування двох (жовтий – червоний, жовтий – синій, червоний – синій) з трьох основних кольорів утворюється додатковий (зелений, оранжевий, фіолетовий), який залежно від наближеності до першого чи другого має відповідну варіативність колірних тонів: від жовто-оранжевих до червоно-оранжевих; від жовто-зелених до синьо-зелених; від червоно-фіолетових до синьо-фіолетових.

Ближче до межі XIX – XX століть використання гуцулами природних ресурсів для фарбування матеріалів в домашніх умовах поволі зменшувалось, причиною чого став розвиток текстильної промисловості й доступність зразків фабричного виготовлення (Никорак, 2001: 264 – 67). У верховинських селах, які в силу географічного

розташування були більш віддаленими від торгівельних центрів, традиція фарбування власноруч виготовленими природними барвниками зберігалася довше.

Висновки. Отже, поліхромність як основна художня ознака гуцульського строю, яка міцно укорінилася в сприйнятті його сучасним українським суспільством, мала місце вже в другій половині XIX століття, що засвідчив аналіз першоджерел – спостережень, записаних тогочасними дослідниками матеріальної культури Гуцульщини.

Серед найбільш використовуваних в одязі був червоний колір і що важливо – різних його колірних відтінків, які досягалися завдяки властивостям природної сировини та особливостям фарбувальних процесів. Інколи для виготовлення одягових компонентів використовували синю барву з різними її тональними варіантами.

Червоний колір активно застосовували й в системі декорування одягу – вишивці, аплікації, обшиванні шнурками тощо. Для оздоблення вбрання вищезазначеними техніками поруч з відтінками червоного використовували матеріали фарбовані жовтими, зеленими та синіми барвниками.

Відзначаємо, що в поліхромії вишитих композицій Гуцульщини другої половини XIX століття вище названі кольори представлені різними ступенями світлості й наближеності до первинних барв. Технологічно їх утворення відбувалося завдяки поетапності фарбування барвниками середнього контрасту та регулюванням часу перебування матеріалу у розчині фарби.

Важливо, що природні барвники та особливості процесів їх виготовлення сприяли стійкості кольорів пофарбованих тканин, ниток незалежно від впливу на них природно-кліматичних умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан М. Стельмащук Г. Народне вбрання Гуцульщини в контексті українського національного строю. Історія Гуцульщини / за ред. М. Домашевського. Т. VI. Львів: Логос, 2001. С. 297 – 334.
2. Білан М., Стельмащук Г. Український стрій. Львів: Фенікс, 2000. 325 с.
3. Болтарович З. Україна в дослідженнях польських етнографів XIX ст. Київ, 1976. 140 с.
4. Бурчинська Л. Український народний одяг. Торонто – Філадельфія, 1992. 310 с.
5. Витвицький С. Історичний нарис про гуцулів / пер., пердм., примітки М. Васильчука. Надвірна: Світ, 1993. 94 с.
6. Гургула І. Народне мистецтво Західних областей України. Київ: Мистецтво, 1966. 77 с.
7. Дмитрук І. Матеріальна культура гуцулів у польських етнографічних дослідженнях другої половини XIX – першої половини XX ст. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. Вип. 17: Українсько-польсько-білоруське сусідство: XX століття / НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2008. С. 525–531.
8. Захарчук-Чугай Р. Українська народна вишивка: західні області УРСР. Київ, 1988. 190 с.
9. Кольбенгаєр Е. Взори вишивок домашнього промислу на Буковині. Відень, 1912. 121 с.
10. Матейко К. Український народний одяг. Київ, 1977. 205 с.
11. Никорак О. З історії розвитку ткацтва Гуцульщини (кін. XIX – XX ст.). Історія Гуцульщини / за ред. М. Домашевського. Т. VI. Львів: Логос, 2001. С. 262 – 296.
12. Селівачов М. Лексикон української орнаментики (іконографія, номінація, стилістика, типологія). Київ, 2005. 400 с.

13. Семчук Л. Я. Одягова вишивка Гуцульщини. *Мистецтвознавство '10*. Львів, 2010. С.155–168.
14. Шухевич В. О. Гуцульщина. Репринтне відтворення тексту 1899 року. Ч. 1–2. Снятин, 1997. 350 с.
15. Kopernicki I. O góralach ruskich w Galicji. Krakow: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1889. 34 s.

REFERENCES

1. Bilan M., Stelmashchuk H. Narodne vbrannia Hutsulshchyny v konteksti ukrainskoho natsionalnoho stroiu [Hutsul folk clothing in the context of the Ukrainian national costume]. *Istoriia Hutsulshchyny / za red. M. Domashevskoho*. T. VI. Lviv: Lohos, 2001. S. 297 – 334. [in Ukrainian].
2. Bilan M., Stelmashchuk H. Ukrainskyi strii [Ukrainian costume]. Lviv: Feniks, 2000. 325 s. [in Ukrainian].
3. Boltarovykh Z. Ukraina v doslidzhenniakh polskykh etnografiv XIX st. [Ukraine in the research of Polish ethnographers of the XIX century]. Kyiv, 1976. 140 s. [in Ukrainian].
4. Burachynska L. Ukrainskyi narodnyi odiah [Ukrainian folk clothing]. Toronto – Filadelfia, 1992. 310 s. [in Ukrainian].
5. Vytvytskyi S. Istorychnyi narys pro hutsuliv [Historical essay about the Hutsuls] / per., perdm., pryitky M. Vasylychuka. Nadvirna: Svit, 1993. 94 s. [in Ukrainian].
6. Hurhula I. Narodne mystetstvo Zakhidnykh oblasteri Ukrainy [Folk art of the Western regions of Ukraine]. Kyiv: Mystetstvo, 1966. 77 s. [in Ukrainian].
7. Dmytruk I. Materialna kultura hutsuliv u polskykh etnografichnykh doslidzhenniakh druhoi polovyny XIX – pershoi polovyny XX st. [Hutsul material culture in Polish ethnographic studies of the second half of the XIX - first half of the XX century]. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist*. Vyp. 17: Ukrainsko-polsko-biloruske susidstvo: XX stolittia / NAN Ukrainy, Instytut ukraїnoznavstva im. I. Krypiakivycha. Lviv, 2008. S. 525–531. [in Ukrainian].
8. Zakharchuk-Chuhai R. Ukrainska narodna vyshyvka: zakhidni oblasti URSR [Ukrainian folk embroidery: western regions of the USSR]. Kyiv, 1988. 190 s. [in Ukrainian].
9. Kolbenhaier E. Vzory vyshyvok domashnoho promyslu na Bukovyni [Samples of home embroidery in Bukovyna]. Viden, 1912. 121 s. [in Ukrainian].
10. Mateiko K. Ukrainskyi narodnyi odiah [Ukrainian folk clothing]. Kyiv, 1977. 205 s. [in Ukrainian].
11. Nykorak O. Z istorii rozvytku tkatstva Hutsulshchyny (kin. XIX – XX st.) [From the history of weaving Hutsul region (late XIX - XX centuries)]. *Istoriia Hutsulshchyny / za red. M. Domashevskoho*. T. VI. Lviv: Lohos, 2001. S. 262 – 296. [in Ukrainian].
12. Selivachov M. Leksykon ukrainskoi ornamenti (ikonohrafiia, nominatsiia, stylistyka, typolohiia) [Lexicon of Ukrainian ornamentation (iconography, nomination, stylistics, typology)]. Kyiv, 2005. 400 s. [in Ukrainian].
13. Semchuk L. Ya. Odiahova vyshyvka Hutsulshchyny [Clothing embroidery of the Hutsul region]. *Mystetstvoznnavstvo '10*. Lviv, 2010. S.155–168. [in Ukrainian].
14. Shukhevych V. O. Hutsulshchyna [Hutsul region]. Repryntne vidtvorennia tekstu 1899 roku. Ch. 1–2. Sniatyn, 1997. 350 s. [in Ukrainian].
15. Kopernicki I. O góralach ruskich w Galicji [About the Ruthenian highlanders in Galicia]. Krakow: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1889. 34 s. [in Polish].

УДК 78.082.4 (477) [Карабиць]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-31>

Володимир СИДОРЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-0109-9332
викладач кафедри виконавських дисциплін № 2
Київської муніципальної академії музики імені Р.М. Глієра
(Київ, Україна) vladimsid@ukr.net

ТРАКТОВКА ІНСТРУМЕНТІВ МІДНОЇ ДУХОВОЇ ГРУПИ У ПЕРШОМУ ОРКЕСТРОВОМУ КОНЦЕРТІ «МУЗИЧНИЙ ДАРУНОК КИЄВУ» ІВАНА КАРАБИЦЯ

В історії української музики жанр оркестрового концерту проходить процес становлення з другої половини ХХ століття. Доробок з трьох концертів для оркестру Івана Карабиця є унікальним творчим внеском у вітчизняну культуру. При побудові концептуальних та формотворчих принципів оркестрового концерту «Музичний дарунок Києву» композитор осмислював відповідний світовий досвід розвитку жанру у музиці ХХ століття. Метою статті є аналіз драматургічних особливостей оркестрових партій інструментів мідної групи, що видаються найбільш яскравими у партитурі Першого концерту для оркестру І. Карабиця. Їх багатогранна функція обумовлена жанровою специфікою твору: дотриманням принципів концертності та діалогічності. Музичні опуси: увертюра «Святковий Київ» (1980), Перший оркестровий концерт «Музичний дарунок Києву» (1981) та «Київські фрески» (1983), у яких змальовано музичний портрет міста Києва – просякнуті особливим втіленням енергії святковості, що забарвлена драматичними сторінками історії України. Перший концерт для оркестру «Музичний дарунок Києву» Івана Карабиця є яскравим зразком втілення принципів оркестрової концертності, що підтверджується наявністю у концепції твору різних типів діалогічних побудов. Перший тип – діалог між контрастними оркестровими групами. Другий тип – яскраво виявлений перманентний діалог інструментів мідної групи у середині цієї групи, яка у підсумку виявляється темброво-негомogeneous і найбільш динамічною серед інших у партитурі твору.

Звідси походить і той принцип оркестрового мислення композитора, який презентовано у концепції Першого оркестрового концерту, коли І. Карабиць вдається до детальної диференціації партій різних інструментів мідної групи, що призводить до її неоднорідності, тембрової барвистості та деталізації, на відміну від інших груп інструментів. Зазначена неоднорідність виявляється і у великій кількості унікальних прийомів звуковибудовування, і у безлічі віртуозних побудов у партіях валторн, труб, тромбонів. Оркестровим партіям мідних у Першому оркестровому концерті притаманна висока технічна складність та жанрово-стильова різнобарвність тематизму, що дозволяє сприймати концепцію цього твору як певного маркера принципів інструментального театру, що так яскраво виявлений у подальшій оркестровій творчості І. Карабиця.

Ключові слова: симфонічна музика, концерт для оркестру, оркестрові тембри, мідні інструменти, оркестрове мислення.

Volodymyr SYDORCHENKO,
orcid.org/0000-0003-0109-9332
Lecturer at the Department of Performing Disciplines № 2
Glier Kyiv Municipal Academy of Music
(Kyiv, Ukraine) vladimsid@ukr.net

INTERPRETATION BRASS WIND OF IVAN KARABYTS' FIRST CONCERT FOR ORCHESTRA «MUSIC GIFT FOR KYIV»

In the history of Ukrainian music, the genre of orchestral concert has developed since the second half of the twentieth century. The creative work includes three concerts for orchestra in the works of Ivan Karabyts. These works are unique in the context of national musical culture. In constructing the conceptual and formative principles of the orchestral concert «Musical Gift of Kyiv», the composer comprehended the relevant world experience of genre development in music of the twentieth century. The aim of the article is to analyze the dramatic features of the orchestral parts of the instruments of the copper group, which seem to be the brightest in the score of the First Concerto for Orchestra by I. Karabyts. Their multifaceted function is due to the genre specificity of the work: compliance with the principles of concert and dialogue. Musical opuses: the overture «Festive Kyiv» (1980), the First Orchestral Concert «Musical Gift of Kyiv» (1981) and «Kyiv Frescoes» (1983), which depict a musical portrait of Kyiv – imbued with a special embodiment of festive energy, colored by dramatic pages history of Ukraine. The first concert for the orchestra «Musical Gift of Kyiv» by Ivan Karabyts is a striking example of the implementation of the principles of orchestral concert, which is confirmed by the presence in the concept of the work of different types of dialogic constructions.

The first type is a dialogue between contrasting orchestral groups. The second type is a pronounced permanent dialogue of the instruments of the copper group in the middle of this group, which ultimately turns out to be timbre-inhomogeneous and the most dynamic among others in the score of the work.

Hence the principle of orchestral thinking of the composer, which is presented in the concept of the First Orchestral Concerto, when I. Karabyts resorted to detailed differentiation of parts of different instruments of the copper group, which leads to its heterogeneity, timbre and detail, unlike other groups of instruments. This heterogeneity is manifested in a large number of unique techniques of sound construction, and in many virtuoso constructions in parts of horns, trumpets, trombones. The orchestral parts of the copper in the First Orchestral Concerto are characterized by high technical complexity and genre-style diversity of themes, which allows to perceive the concept of this work as a marker of the principles of instrumental theater.

Key words: *symphonic music, concerto for orchestra, orchestral timbres, brass instruments, orchestral thinking.*

Постановка проблеми. Іван Карабиць – провідний український композитор другої половини ХХ століття. Оркестрові партитури його монументальних симфоній, святкових увертур та концертів для оркестру вражають майстерністю колориту та стрункістю побудови. Зазначимо, що функція кожного інструменту у партитурах симфонічних творів видатного майстра підпорядкована принципам оркестрової драматургії, майстерно вибудованої Іваном Карабицем. Звернення у нашій статті до аналізу партитури Першого оркестрового концерту Івана Карабиця продиктовано, принаймні, двома факторами: по-перше, необхідністю осмислити провідні засади оркестрового мислення композитора, по-друге, систематизувати досвід інтерпретації оркестрової музики Івана Карабиця наявний у диригентській практиці автора статті, викладача Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра, який пов'язаний з презентацією увертури І. Карабиця «Святковий Київ». До того ж, видається необхідним віддати шану композитору, що мав багаторічні творчі зв'язки з нашим навчальним закладом. Також вкажемо, що останнім часом у музикознавчій науковій періодиці суттєво посилилася зацікавленість різними аспектами творчості композитора, але цілісне осягнення проблематики творчості митця – це попереду.

Аналіз останніх досліджень. На сторінках єдиної на сьогодні монографії «Сад пісень Івана Карабиця», що написана Л. Кияновською у 2017 році, виокремимо влучні спостереження, корисні для розкриття особливостей концепції Першого оркестрового концерту «Музичний дарунок Києву». Тож, увага дослідниці, серед інших багатоаспектних ракурсів, прикута до концептуальних особливостей широкого кола музичних творів, створених з нагоди 1500-річчя міста Києва («Київські фрески», Перший оркестровий концерт «Музичний дарунок Києву»). Науковиця зазначає що образ прадавнього міста у ювілейних масштабних творах І. Карабиця видався трагічним, складним та повністю позбав-

леним патріотичного «радянського глянцю» (Кияновська, 2017).

О. Гуркова переконливо доводить, що творчість І. Карабиця завжди була сповнена семантизованим віддзеркаленням суспільних процесів і ретельно розглядає подібний взаємозв'язок на прикладі різних творів кінця 1960-х–1990-тих років: саме до цього періоду належить аналізований нами оркестровий твір (Гуркова, 2017). Жанровим особливостям концертів композитора присвячені статті вітчизняних науковців: І. Савчук надає панорамний огляд трьох оркестрових концертів І. Карабиця (Савчук, 2013); В. Ракочі, розглядаючи генезис жанру, не оминає і особливості концертів І. Карабиця (Rakochi, 2020). Найбільш дослідженим твором даного жанру у творчості композитора є Третій концерт для оркестру «Голосіння»: І. Пясковський аналізує його семіотичну систему (Пясковський, 2003), В. Ракочі розмежує традиційні і інноваційні прийоми оркестрування Третього концерту (Ракочі, 2020), С. Турнеєв аналізує принципи тембрового мислення Івана Карабиця у партитурі «Голосіння» (Турнеєв, 2010). Єдина на сьогодні аналітична стаття щодо Першого концерту І. Карабиця спрямована на розкриття авторкою Д. Герасименко ідеї твору І. Карабиця через розгляд мотивної структури оркестрового твору (Герасименко, 2015). Але, не дивлячись на успішно здійснений ґрунтовний структурно-тематичний аналіз Першого концерту «Музичний дарунок Києву» І. Карабиця, у статті цієї авторки майже не розкриваються головні проблеми драматургічного навантаження групи мідних інструментів, хоча Д. Герасименко неодноразово зазначає важливість функцій різних духових інструментів у концепції твору.

Метою статті є аналіз драматургічних особливостей оркестрових партій інструментів мідної групи у партитурі Першого концерту для оркестру І. Карабиця, що обумовлені жанровою специфікою твору.

Виклад основного матеріалу. Жанрова номінація «концерт для оркестру» є відносно новою

для української музики і доробок з трьох оркестрових концертів Івана Карабиця є унікальним творчим внеском у вітчизняну культуру. При побудові відповідних концептуальних формативних принципів композитор осмислював досвід розвитку жанру оркестрового концерту у світовій музиці ХХ століття. Вкажемо, наприклад, на твори відповідних жанрів, що відчутно резонують з насиченою концепцією оркестрових концертів І. Карабиця. Аналогії (глибинні, переосмислені) знайдемо у творчості П. Хіндеміта, зокрема, у його «Концерт для оркестру» ор. 38 (1925), у варіаціях «Філармонійний концерт для оркестру» (1932). Яскраві риси оркестрової концертності присутні у хіндемитівських симфоніях, зокрема у: «Бостонській» (1939), «Симфонічних метаморфозах» (1943), «Художник Матіс» (1934), Симфонії in Es (1940), «Піттсбурзької» (1958) тощо. Не оминув увагою І. Карабиць і цикл «Концертів для оркестру» Ф. Маліп'єро, український автор діалогізує з наступними творами: «Камерний концерт» А. Онеггера (1948), «Концерт для оркестру» Золтана Кодаї (1939) та Бели Бартока (1943); Концерт для малого оркестру ор.34 Альбера Поля Шарля-Марі Русселя (1926-1927 рр.), Концерт для оркестру Уолтера Пістона (1933), Еліота Картера (1969), Роджера Сессінса (1979), Вітольда Лютославського (1950), Алуна Ходдіно (Op. 127, 1986), концерти К. Пендерецького, С. Веховіча, Г. Бацевича, І. Піцетті, Р. Яана та ін. Помітні риси концертності у творах Б. Бартока «Музика для струнних, ударних і челести» (1936), «Дивертисмент» (1939), А. Онеггера «Архаїчна сюїта» (1951), на які спирався при осмисленні власної стратегії концепції жанру український композитор.

Але не можна полишити осторонь і вітчизняні здобутки оркестрового концерту. У якості першого зразка жанру виступає, на думку Ігоря Савчука, «Концертино для струнного оркестру» Олександра Зноско-Боровського – твір, написаний у 1970 році (Савчук, 2013: 6). У цьому ж ряду й «Карпатський концерт» для великого симфонічного оркестру (1972) Мирослава Скорика; «Симфонієта-концерт» для камерного оркестру (1976) та «Елегія пам'яті Станіслава Людкевича» (1979) Євгенія Станковича, «Симфонія-концерт для камерного оркестру» Геннадія Ляшенка (1980); «Концерт для струнного оркестру» Ігоря Шамо; багато інших творів. Чільне місце у переліку оркестрових концертів ХХ століття займає музика та інструментальна концепція Першого концерту «Музичний дарунок Києву» Івана Карабиця.

Твори 80-х років ХХ століття яскраво декларують провідну тему творчості композитора – тему

міста-символу України – тему історії Києва, як другої Батьківщини композитора, чию родину депортовано червоною ордою зі споконвічного місця проживання приазовських греків України, до яких етнічно належав Іван Карабиць. Наступні музичні опуси: увертюра «Святковий Київ» (1980), Перший оркестровий концерт «Музичний дарунок Києву» (1981) та «Київські фрески» (1983), у яких змальовано музичний портрет міста Києва, просякнуті особливим втіленням енергії святковості, що ґрунтується на підвалинах історичної глибини, неоднозначності, з відчутним оригінальним авторським ставленням до уроків історії, з рельєфною панорамою переломних етапів часопростору. «Блискуче оркестрове чуття у Концерті № 1, прагнення “дати прозвучати” кожному з учасників музичного дійства, збагачення оркестрової тканини новими оркестровими фарбами, наповнює сенсом і красою кожен такт його партитури» – зазначає І. Савчук (Савчук, 2013: 6).

Оркестровий склад Першого концерту включає наступні інструменти: дерев'яні духові – 2 флейти та флейта-пікколо, 2 гобоя, англійський ріжок; 2 кларнети (in B) та бас-кларнет in B, 2 фаги, контрафагот; мідні – 4 валторни (in F), 3 труби (in B), 3 тромбони, туба; литаври, трикутник, дерев'яна коробочка, африканський geso-geso instrument, щілинний барабан темпл-блок, малий барабан, великий барабан, три tom-tom'a, тарілки, бубон, дзвіночки, флексатон, гонг; ксилофон; челеста та дві арфи; струнний квінтет. Як видно з оркестрового складу, він має барвисті колористичні інструменти у складі та значно розширену групу ударних. У групі духових присутні видові інструменти.

Формотворення Першого концерту демонструє мозаїчну побудову, композитором задіяно принципи контрастно-складеної форми. Оркестровий концерт І. Карабиця має дві частини: I – *Maestoso*, II – *Presto*. Зазначимо, що при подібних принципах формотворення яскраво вимальовується принцип контрастування як провідний у організації оркестрового концерту. Великого значення при цьому набуває самостійність кожної оркестрової групи, а на інструменти мідної групи накладається особлива функція – подвійна. По-перше, тембри мідних інструментів завжди були носіями святкового саунду. По-друге, саме у брас-царині власної оркестрової партитури композитор вдається до використання сучасних форм інтонування, суттєвого розширення тембрових, акустичних норм та порушення звичних традиційних звуко-колористичних меж звучання духових.

Твір був відчутно новаторським і мало схожим на ювілейний «данський». Ідея величності та

ствердження могутнього образу Києва у концерті проходила значний, драматургічно насичений шлях інтонаційного розгортання і у цьому авторському задумі процес становлення, напруженого формулювання ідеї величності Києва переважав над підсумком-апофеозом твору у фіналі.

Вступний розділ I частини *Maestoso* складається з трьох тем: величної, пасторальної (такт 2 після цифри 2 партитури) та хоральної (цифра 3). Велична фанфарна тема викладена мідними, переважно тромбонам. Ущільнення звучання відбувається завдячуючи трьом тромбонам та тубі, що виразно інтонують низхідну гамоподібну побудову з раптовим піднесенням діапазону, звучності. Таким чином експонується та розгортається святковий фанфарний образ вступу. Найбільш активний інтонаційний процес відбувається тут у брас-групі: валторни, тромбони, труби та туба викладають контрапунктичні побудови напружених шаблів із подальшою дезальтерацією звуків. Відтак, святковий образ набуває складності та багатогранності. Пасторальна тема (друга тема вступу першої частини) актуалізує тембри дерев'яних духових, у партіях яких звучать імпровізаційні пасажи з імітаційним «перегукуванням» регістрів. Дерев'яні чудово діалогізують із тембрами дзвіночків, челести, арфи. Так складаються акордові комплекси, які у третьому розділі вступу концерту викладають мідні інструменти: виникає тема-перевертень, яка походить із надреального світу казки, тендітності, і з часом перетворюється на тривожний образ фатуму, що наданий швидкоплинно.

Основна тема I частини з'являється у розділі *Andante Rubato* (цифра 5 у партитурі) зі зміною темпу викладення на більш імпровізаційний. Віолончелі, арфи, челеста та литаври – це фон. Рельєф викладений мідними духовими: труби, тромбони, туба та валторни формують тему урочистого характеру зі стрімким завоюванням теми – мелодійної вершини. Ствердженню теми сприяє регістровий, фактурний та динамічний контраст, що може бути означений як особливість композитора-симфоніста за типом мислення. У I. Карабиця немає сталості навіть в експозиційному проведенні тематизму. Важливим тут видається неоднорідність та діалогічність побудов в середині однорідних оркестрових груп, зокрема, мідної, де тематичні елементи розпорознені між партіями мідних інструментів.

З цифри 7 розпочинається розробковий розділ першої частини Концерту, який активно динамізують оркестровими засобами саме тембри мідних інструментів. Тематичні елементи вступного

розділу набувають по черзі стверджувального або вкрай драматизованого характеру звучання. Відмітимо активні репетиційні повторення звуків у партії труб (цифра 9), глісандування, фрулато, вільні імпровізаційні побудови різних мідних інструментів (партитура, цифра 10), навмисно різко виявлені динамічні контрасти мотивів за рахунок активованої атаки звуку. Так, наприкінці першої частини у цифрі 11 повторюється хоральна тема вступного розділу. Вона набуває звукової щільності у партіях труб та тромбонів проводиться по черзі на тихій та гучній динаміці у контрасті, посилюючи драматичну образну сферу наприкінці I частини Першого концерту.

Початок II частини пов'язаний з різким темповим зсувом: *Presto* замість *Maestoso*. Звертає увагу послідовне нагнітання негативної емоційно-образної сфери, психологічного напруження. Найбільш виразний приклад спостерігаємо у цифрі 15 партитури, саме за участю мідних інструментів, де уся мідна група на фортіссімо у високому регістрі виконує «подвійне» *staccatissimo* (або фальшиве) стаккато на складі «tu-cu». Кульмінація II частини (у цифрі 21 партитури) неймовірно ущільнює звучання оркестру, при цьому характер звучання кожної оркестрової групи видається неоднорідним у тембровому відношенні. Особливо виразною є мідна група, де кожен інструмент проводить самостійну лінію: контрапунктичні побудови яскравих мідних презентують пульсуюче тривожне тло. Поява ліричного епізоду у цифрі 25 змінює градус напруження, темп уповільнюється до *Andantino*, мідні інструменти не приймають участь у розгортанні барвистої пантеїстичної картини. Тематичні елементи розділу викладаються високими дерев'яними духовими (переважно, флейтами) у супроводі пажів арфи та челести. Цей момент є зламним: у подальшій тембровій драматургії інструменти мідної групи використовуються як момент перемикання образних сфер. Найбільш ефектним даний прийом видається у цифрі 29 партитури, де послідовне проведення виразних, ритмічно-примхливих побудов в партіях валторни, труби та тромбонів актуалізує танцювальний мотив зі вступного розділу концерту, що нівелює драматичне напруження розділу.

Тематизм партій інструментів мідної групи насичений різкими дисонуючими побудовами хоралів мідних, мелодійні лінії мають метушливий ритмічний малюнок та ламаний інтонаційний контур. За рахунок цього виникають аллюзії епізодів навали (цифра 37) мілітаристських творів XX століття. Зламний момент концепції оркестрового концерту (цифра 42) співпадає з виключенням мідних інструментів

зі звучання, а остаточно ствердження образів перемоги світлих сил відбувається при проведенні сольної теми у партії труби (цифра 44).

Висновки. Отже, Перший концерт для оркестру «Музичний дарунок Києву» Івана Карабиця є яскравим зразком втілення принципів оркестрової концертності, що підтверджується наявністю у концепції твору різних типів діалогічних побудов. Перший тип – діалог між контрастними оркестровими групами. Другий тип – яскраво виявлений перманентний діалог інструментів мідної групи у середині цієї групи, яка у підсумку виявляється темброво-негомогенною і найбільш динамічною серед інших у партитурі твору.

Звідси походить і той принцип оркестрового мислення композитора, який презентовано у

концепції Першого оркестрового концерту, коли І. Карабиць вдається до детальної диференціації партій різних інструментів мідної групи, що призводить до її неоднорідності, тембрової барвистості та деталізації, на відміну від інших груп інструментів. Зазначена неоднорідність виявляється і у великій кількості унікальних прийомів звуковибудовування, і у безлічі віртуозних побудов у партіях валторн, труб, тромбонів. Оркестровим партіям мідних у Першому оркестровому концерті притаманна висока технічна складність та жанрово-стильова різнобарвність тематизму, що дозволяє сприймати концепцію цього твору як певного маркера принципів інструментального театру, що так яскраво виявлений у подальшій оркестровій творчості І. Карабиця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герасименко Д. Мотивное развитие как средство выражения идеи произведения на примере концерта для оркестра № 1 «Музичний дарунок Києву» И. Карабица. *Человек – Культура – Искусство – Творческая личность* : мат. VII Международной Интернет-конференции (Луганск, 13 – 15 февр. 2015 г.). Луганск : Изд-во ЛГАКИ им. М. Матусовского, 2015. С. 49 – 55.
2. Гуркова О. М. Творчість Івана Карабиця у дзеркалі епохи (кінець 1960-х–1990-ті роки). *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Вип. 120. Київ, 2017. С. 275–290.
3. Кияновська Л. О. Сад пісень Івана Карабиця : монографія. Київ: ДУХ і ЛІТЕРА, 2017. 288 с.
4. Пясковський І. Б. Семіотична система концерту для оркестру № 3 («Голосіння») Івана Карабиця. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Вип. 31: *Vivere memento*. Київ, 2003. С. 59–69.
5. Ракочі В. Традиційне і новаційне в оркеструванні Третього концерту для оркестру «Голосіння» Івана Карабиця. *Українське музикознавство*. 2020. Вип. 46. С.46 – 98.
6. Савчук І. Іван Карабиць – спроба наближення до розуміння. *Карабиць І. Три концерти для оркестру [Партитура]*. Київ : Муз. Україна, 2013. С. 5–7.
7. Турнеєв С. Темброве мислення Івана Карабиця (на прикладі Концерту № 3 для оркестру «Голосіння»). *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти : Когнітивне музикознавство* : зб. наук. статей (на честь 55-річчя Л. В. Шаповалової) / Харків. держ. ун-т мистецтв імені І. П. Котляревського. Вип. 29. Харків : Вид-во «С.А.М.», 2010. С. 246–254.
8. Rakochi V. Genesis of the Concerto for Orchestra. *Journal of History Culture and Art Research*. 2020. № 9 (1). P. 273–285. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2435>.

REFERENCES

1. Gerasimenko, D. (2015). Motivnoye razvitiye kak sredstvo vyrazheniya idei proizvedeniya na primere kontserta dlya orkestra № 1 «Muzychnyy darunok Kyevu» I. Karabytsa. [The Development of Musical Motifs as a Means of Expressing the Idea of a Work on the Example of the Concerto for Orchestra No. 1 «Musical Gift to Kiev» I. Karabits]. *Man - Culture - Art - Creative Personality : Materials of the VII International Internet Conference*, Lugansk, Pp. 49 – 55 [in Russian].
2. Gurkova, O. (2017). Tvorchist Ivana Karabytsia u zerkali epokhy (kinets 1960-kh – 1990-ti roky) [Creativity of Ivan Karabyts in the mirror of the epoch (late 1960s – 1990s)]. *Scientific Bulletin of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine*, 120. P. 275–290 [in Ukrainian].
3. Kyjanovs'ka, L. (2017). Sad pisen Ivana Karabytsia : monografiya [Garden of songs by Ivan Karabits : monograph]. Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].
4. Piaskovsky, I. (2003). Semiotychna systema kontsertu dlia orkestru № 3 («Holosinnia») Ivana Karabytsia [Semiotic system of Ivan Karabyts' Concerto for orchestra № 3 (“Lamentations”)]. *Scientific Herald. Vivere memento v. 31: “Remember life”*. *Articles and memories of Ivan Karabits* [Naukovyi visnyk. Vivere memento, v. 31: “Pamyatai pro zhyttia”. Statti i spohady pro Ivana Karabytsia]. P. 59–69 [in Ukrainian].
5. Rakochi, V. (2020). Traditional and innovative in the orchestration of Ivan Karabyts' Third concerto for orchestra «Lamentations». *Ukrainian musicology: Scientific Bulletin of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine*, 46. P. 46–98 [in Ukrainian].
6. Savchuk, I. (2013). Ivan Karabyts – sprobа nablyzhennia do rozuminnia [Ivan Karabyts: an attempt to approach for understanding]. *Karabyts Ivan. Three concertos for orchestra [Score]*. Kyiv: Muzychna Ukrayina. P. 5–7. [in Ukrainian].
7. Turnieiev, S. (2010). Tembrove myslennia Ivana Karabytsia (na prykladi Koncert № 3 dlia orkestru «Holosinnia») [Ivan Karabits' timbre thinking (on the example of the Third Concerto for orchestra “Holosinnja”)]. *Problems of the interaction of art, pedagogy and the theory and practice of education: cognitive musicology* (in honor of the 55th anniversary of L.V. Shapovalova). Kharkiv: «S.A.M.», 29.P. 246–254 [in Ukrainian].
8. Rakochi, V. Genesis of the Concerto for Orchestra. *Journal of History Culture and Art Research*. 2020. № 9 (1). P. 273–285. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2435>

Інна СТАШЕВСЬКА,

orcid.org/0000-0003-2940-9689

доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України,

проректор з навчальної роботи

Харківської державної академії культури

(Харків, Україна) astash@ukr.net

ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ Й ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЖАНРУ ДИТЯЧОЇ ПІСНІ В НІМЕЦЬКІЙ КУЛЬТУРІ КІНЦЯ XVI – XVIII СТОЛІТТЯ

У статті здійснено аналіз проблеми розвитку жанру дитячої пісні в Німеччині кінця XVI – XVIII століття. Мета статті полягає у виявленні основних детермінантів та тенденцій розвитку жанру дитячої пісні в німецькій культурі кінця XVI – XVIII століття. Методологічну основу роботи становлять системний, історико-культурологічний та аксіологічний підходи, інтегроване використання яких дозволили одержати комплексне уявлення про генезис та характерні особливості розвитку дитячої пісні в Німеччині досліджуваного періоду. У результаті проведеного дослідження встановлено, що зародження жанру дитячої пісні в німецькій культурі було зумовлено, насамперед, еволюційними змінами у ставленні західноєвропейської цивілізації до дитини й дитинства як найважливішої та специфічної фази людського розвитку, що стали достатньо помітними на межі XVI – XVII століть. Доведено, що перші зразки створених спеціально для дітей авторських пісень з'явилися в Німеччині наприкінці XVI століття під впливом ідей Реформації. Висвітлено вплив різних суспільно-політичних, релігійних, культурних та педагогічних течій, державної політики у сфері шкільної освіти на процес трансформації авторської пісенної творчості для дітей в Німеччині досліджуваного періоду. Розкрито характерні особливості розвитку німецьких духовних пісень для дітей у період поширення ідей Реформації та пієтизму. Констатовано, що одним із найважливіших для розвитку німецької культури наслідків поширення гуманістичних поглядів у другій половині XVIII століття стає виникнення нової форми музичної літератури – світських дитячих пісень. Висвітлено специфіку літературного тексту й музичної мови світських пісень для дітей композиторів епохи Просвітництва, розкрито їх характерні відмінності від жанру духовної пісні для дітей. Констатовано, що трансформації світоглядних домінант, зокрема філософського розуміння сутності музики й людини, місця людини в площині «бог – природа – суспільство – мистецтво», а також розвиток шкільної музично-освітньої практики в Німеччині кінця XVI – XVIII століття зумовили зародження й розвиток двох типів жанру дитячої пісні – духовного й світського, специфічні особливості яких відбивали домінантні соціокультурні, філософсько-педагогічні й державно-політичні орієнтири певного історичного періоду.

Ключові слова: жанр дитячої пісні, духовні пісні для дітей, світські пісні для дітей, німецька культура кінця XVI – XVIII століття.

Inna STASHEVSKA,

orcid.org/0000-0003-2940-9689

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Honored Art Worker of Ukraine,

Vice-rector for educational work

Kharkiv State Academy of Culture

(Kharkiv, Ukraine) astash@ukr.net

THE MAIN DETERMINANTS AND TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT OF THE GENRE OF CHILDREN'S SONGS IN GERMAN CULTURE AT THE END OF THE XVI – XVIII CENTURIES

The article analyzes the problem of the development of the children's song genre in Germany at the end of the XVI – XVIII centuries. The purpose of the article is to identify the main determinants and tendencies of the development of the genre of children's songs in German culture of the late XVI – XVIII centuries. The methodological basis of the work is systemic, historical, culturological and axiological approaches, the integrated use of which made it possible to obtain a comprehensive understanding of the genesis and characteristic features of the development of children's songs in Germany of the period under study. As a result of the study, it was established that the emergence of the children's song genre in German culture was primarily due to evolutionary changes in the attitude of Western European civilization to the child and childhood as the most important and specific phase of human development, which became noticeable at the turn of the late XVI – XVIII centuries. It is proved that the first samples of author's songs created especially for children appeared in Germany at the end of the XVI century under the influence of the ideas of the Reformation. The influence

of various socio-political, religious, cultural and pedagogical trends, state policy in the field of school education on the process of transforming the author's songwriting for children in Germany of the studied period is highlighted. The characteristic features of the development of German spiritual songs for children during the period of the spread of the ideas of the Reformation and Pietism are revealed. It is stated that one of the most important consequences for the development of German culture of the consequences of the spread of humanistic views in the second half of the XVIII century is the emergence of a new form of musical literature - secular children's songs. The specifics of the literary text and the musical language of secular songs for children of composers of the Enlightenment are highlighted, their characteristic differences from the genre of spiritual songs for children are revealed. It is stated that the transformation of worldview dominants, in particular the philosophical understanding of the essence of music and man, the place of man in the plane «God – nature – society – art», as well as the development of school musical and educational practice in Germany at the end of the late XVI – XVIII centuries led to the emergence and development of two types of children's song genre – spiritual and secular, the specific features of which reflected the dominant socio-cultural, philosophical and pedagogical, state-political guidelines of a certain historical period.

Key words: children's song genre, spiritual songs for children, secular songs for children, German culture of the late XVI – XVIII centuries.

Постановка проблеми. Невід’ємною складовою національної культури різних народів світу є пісенна творчість, генезис якої сягає корінням у давні часи, коли відбувалось зародження перших проявів музичного фольклору. Дослідження особливостей розвитку різних напрямів пісенної культури в різних країнах світу відкриває можливість для виявлення закономірностей, етичних та естетичних принципів розвитку музично-культурних традицій на світовому, національному й регіональному рівнях, розкриття ролі державно-політичних, соціокультурних, філософсько-педагогічних тощо чинників трансформації тематики, літературного змісту й музичної мови зразків пісенної творчості в певні історичні періоди.

Аналіз досліджень. Особливий пласт вокальної музики складають музичні твори для дітей. Культурологічні, музикознавчі й педагогічні аспекти розвитку музики для дітей в контексті вокальної народної й композиторської творчості досліджували М. Ахмедова (Ахмедова, 2017), Г.-Б. Ернст (Н.-В. Ernst, 1985), В. Коротя-Ковальська (Коротя-Ковальська, 2008), О. Мироненко (Мироненко, 1987), Ф. Фале (Vahle, 1992), С. Фальк (Falk, 2009), Л. Шегда (Шегда, 2012), К. Шиллінг-Зандфос (Schilling-Sandvoß, 1997), Цзоу Ся (Цзоу Ся, 2014) та ін. Проте актуальним залишається подальше вивчення досягнень колишніх поколінь у сфері пісенної творчості для дітей у різних країнах, зокрема в Німеччині.

Мета статті – виявити основні детермінанти та тенденції розвитку жанру дитячої пісні в німецькій культурі кінця XVI – XVIII століття.

Виклад основного матеріалу. Протягом століть пісня й спів були важливими супутниками життя людей на німецьких землях. З давніх часів особливим компонентом німецької культури був дитячий музичний фольклор.

Проте, достовірних свідчень про те, що до XVI століття на цій території існували авторські

пісні, які були б створені спеціально для дітей, немає (Falk, 2009: 71).

Особливо слід відзначити, що в епоху середньовіччя свідоме сприйняття специфічно дитячих особливостей, що кардинально відрізняють дитину від дорослого, було відсутнє. Приблизно з семи років діти вступали в суспільство дорослих (Aries, 1994: 209). Разом з тим, є історичні свідчення про використання в XIII – XIV століттях у німецьких родинах колискових пісень (Falk, 2009: 71; Vahle, 1992). У праці Ф. Фале наведено приклади колискових тих часів, зміст яких не завжди був приємним для дітей. Тексти окремих пісень про страшних звірів, зловісних чоловіків і навіть про смерть були орієнтовані на залякування дітей з метою їх заспокоєння й підпорядкування матері (Vahle, 1992: 17-22).

Помітні зміни у ставленні до дитини відбуваються спочатку в родині приблизно на межі XVI – XVII століть: з’являється специфічний дитячий одяг для дітей з багатих родин, дитина стає об’єктом виховання (Schilling-Sandvoß, 1997: 16).

Середньовічному мисленню був властивий теоцентричний характер, тому й функціональне значення музики й зокрема співу розуміли більшою мірою у релігійному вихованні громадян (пізнанні бога, залученні до бога). Антропоцентристські настрої епохи Відродження породжують відмінні від церковних цілі розвитку музичної культури, зокрема задоволення людських потреб у мистецтві. Поєднання релігійної спрямованості з прагненням наближення до реального життя в ідеології реформаторського руху XVI століття сприяє, разом зі збереженням пріоритетної ролі релігійно-виховної функції музики оновленню ставлення суспільства до музики як до засобу духовного розвитку й самовираження особистості, піднесенню морального та естетичного значення музичного мистецтва.

Наприкінці XVI століття під впливом ідей Реформації з’являються перші зразки створених спеціально для дітей авторських пісень.

Зі справжньою лавиною порівнює О. Рімер появу всього за кілька десятиліть численних збірників протестантських пісень (Riemer, 1983: 55). Дитячі духовні пісні відрізнялися простішою мелодією й текстом порівняно з церковними піснопівами, мали широкий тематичний спектр: коліскові, танцювальні, застольні, весільні, шкільні, трудові, пов'язані з природними явищами, негативними наслідками війни, хвороб та голоду, а також пісні суто церковної тематики (Ernst, 1985: 59-60; Schilling-Sandvoß, 1997: 25-26; Tolle, 1936: 69-76). Тексти духовних пісень для дітей відбивали педагогічні цілі реформаторів, фундаментом яких було релігійне виховання, закликали до смиренності й покірності. Деякі твори в доволі жорсткій формі описували можливість покарання за неправильну поведінку (Tolle, 1936: 70-76).

Пильну увагу композиторів до дитини та її музичних здібностей Б. Ернст бачить у тому, що більшість духовних пісень для дітей написані на основі найпростішого формоутворення (АВАВ чи АВСА), у мелодії присутня опора на звуки тризвуку, виключені великі інтервальні стрибки, спрощений ритмічний малюнок за рахунок відмови від мелізмів і обмеження змін нот різної тривалості тощо (Ernst, 1985: 168-171). На думку Б. Ернста, деякі духовні пісні для дітей того часу носять відбиток народності й танцювальності. Це дозволило авторові припустити, що вже тоді в суспільстві усвідомлювали природну потребу дитини в русі, грі й танці (Ernst, 1985: 170).

Більшість духовних пісень для дітей, що збереглися до наших днів, належить реформаторам (Ernst, 1985: 164-165), зокрема й Мартіну Лютеру (Ernst, 1985: 69). Найбільш відомою дитячою піснею М. Лютера, яка залашається популярною і в сучасному німецькому суспільстві, є різдвяна пісня «Vom Himmel hoch» (1534).

З кінця XVII й до середини XVIII століття розвиток жанру дитячої пісні значною мірою було зумовлено ідеалами пієтизму, зокрема педагогічними ідеями видатного його представника Августа Германа Франке.

Як і в часи Реформації пієтисти вважали релігійні пісні ефективним засобом виховання справжнього християнина. Тому, продовжуючи традицію реформаторів, вони створювали духовні пісні для дітей. Однак характерною ознакою цих пісень була підпорядкована роль мелодії, що слугувала лише для більш легкого й ґрунтового пояснення змісту релігійних текстів. Пієтисти використовували незначну кількість мелодій, кожна з яких підходила відразу до багатьох текстів (на початку

XVIII століття існували мелодії, які використовували для супроводу більше 50 віршів), до того ж точно їх відтворення не вважали обов'язковим, що також указує на незначну роль музики в педагогіці пієтистів (Göpel, 1935: 32-33).

Аналізуючи тексти пієтистських духовних пісень для дітей, що відбивали виховні цілі пієтистів (релігійне й моральне виховання, підготовка до життя після смерті), А. Гепель доходить висновку, що вони взагалі не відповідали природі дитини (Göpel, 1935: 33).

Кардинальні трансформації антропологічної й філософсько-педагогічної парадигми в Німеччині епохи Просвітництва, виявлені у прагненні до гармонійної єдності людини, природи й суспільства, переосмисленні сутності людини як предмета виховання, визнанні кожної особистості вільною автономною істотою, детермінують зміни домінуючих орієнтирів музично-педагогічної рефлексії з прагматично-церковних на етично-й естетично-виховні. Усвідомлення дитинства як окремої фази людського розвитку сприяє зверненню уваги педагогів на вікові особливості учнів та необхідність їх урахування в музично-освітньому процесі.

Ці істотні перетворення в уявленнях про дитину були зумовлені, насамперед, розвитком ідей німецьких новогуманістів (Г. Лессінга, Й. Гете, Й. Гердера, І. Канта) про вплив суспільної культури на людину, а також педагогічними концепціями Я. Коменського й Ж.-Ж. Руссо.

Вирішальним кроком у прийнятті нового ставлення до дитини й дитинства стала концепція природного й вільного виховання Ж.-Ж. Руссо. «Дитинство має власний спосіб бачення, мислення й відчуття...», – писав філософ (Rousseau, 1985: 69). Ж.-Ж. Руссо вважав, що для співу дитини придатні лише спеціальні дитячі пісні, що відповідають її віку і є такими ж простими, як її думки.

Нові горизонти для розвитку німецької дитячої пісні відкрились у другій половині XVIII століття під впливом ідей філантропістів. Філантропісти вважали, що радість, яку пробуджує спів у душі дитини, може бути перенесено й на сприйняття нею всього освітнього процесу (Schilling-Sandvoß, 1997: 72). Характерною рисою педагогічних поглядів філантропістів є розширення уявлень про спектр впливу співу на людину: його визнають тепер засобом не тільки релігійного виховання, а й прищеплювання чеснот і моралі (Schilling-Sandvoß, 1997: 76-79).

Гуманістичний заклик просвітителів, зокрема Ж.-Ж. Руссо й філантропістів, до природності в усіх виявах людського буття, урахування

інтересів і потреб дитини в процесі виховання, а також інтенсивне поширення співацького руху в Німеччині стають поштовхом для вироблення нових критеріїв відбору змісту дитячих пісень.

Характерною ознакою нового часу та одним із найважливіших для розвитку німецької культури наслідків поширення гуманістичних поглядів стає виникнення нової форми музичної літератури – світських дитячих пісень, створюваних спеціально для практичної реалізації просвітницьких педагогічних ідеалів, які відрізнялися від колишніх духовних пісень для дітей світським змістом, більшою музичною простотою та природністю, а також активним використанням мелосу старонімецької народної пісні.

Поява світських дитячих пісень стала початком інтенсивного розвитку пісенної творчості для дітей та її поширення в шкільному середовищі Німеччині. У загальній кількості в період між 1766 та 1799 роками було надруковано 739! пісенників, значна частина яких розрахована на дітей і використання в школі (Schilling-Sandvoß, 1997: 81).

Тексти пісень у перших дитячих пісенниках належали представникам філантропізму, а мелодії походили з хоралів або інших духовних піснопівів (Voigt, 1923: 73–76). У наступних збірках уже використовували спеціально створені мелодії німецьких композиторів Г. Бурмана, Е. Вольфа Й. Гіллера, К. Горстіга, Г. Клаудіуса, Й. Рейхардта, А. Гоппенштедта, Й. Шульца (Voigt, 1923).

У текстах дитячих пісень відбивалися мораль і чеснота як центральні аспекти уявлень філантропістів про виховання. Філантропісти вважали, що піднесення правил моралі найпростіше здійснюється у формі розповідей. Переконання Ж.-Ж. Руссо й філантропістів у необхідності використання для навчання всіх проявів людського життя стало основою для вибору змісту пісень. Відповідно до вимог філантропістів, у піснях слід звертатися до дитини в доступній їй формі, орієнтуватися на її інтереси й можливості. У дитячі пісні включаються картини навколишнього світу: пісні про тварин, рослини, пори року, дитячі ігри, школу тощо (Schilling-Sandvoß, 1997: 303–304).

Таким чином, тематика текстів нових дитячих пісень охоплювала широкий спектр явищ людського буття й природи, про що свідчать і назви творів: «Юне дерево», «Яблуко», «Бджола», «Мильний пузир». Але в змісті було відбито не тільки радощі життя, а й такі явища, як старість, смерть тощо. Тексти, побудовані здебільшого у формі байки, історії або маленької театральної сцени, мали виключно морально-дидактичну спрямованість (Schilling-Sandvoß, 1997: 81).

Увага до дитини виявляється не тільки в текстах пісень, але й у їхніх мелодіях. З погляду на музичну композицію помітним стає прагнення авторів до врахування дитячих музичних здібностей: багато мелодій нотуються у високому регістрі, їхній діапазон зрідка перевищує одну октаву, але ритмічна структура із сучасного погляду часто виявляється занадто складною для дитячого співу (Schilling-Sandvoß, 1997: 80–102).

Значний успіх протягом багатьох поколінь мали пісні Йоганна Фрідріха Рейхардта, для яких композитор використовував вірші авторів-філантропістів, тому повчальний тон у них наявний, але не домінує, як у збірках більш ранніх років. Композитор використовував тексти, що описували природу, радість від спілкування з нею, радощі дитинства, прославляли Бога як творця природи. За переконанням Й. Рейхардта, спів є засобом етичного виховання, посилення благоговіння під час богослужіння, підняття настрою, викликання в душі радості, задоволення та спокою (Reichardt, 1969).

Наслідком такої високої оцінки музики як засобу розвитку духовності в людині стало розуміння Й. Рейхардтом необхідності раннього початку музичного виховання дитини (Reichardt, 1969). З цією метою композитор створює колискові для немовлят, стверджуючи тим самим, що відразу після народження діти здатні реагувати на музику й піддаються її впливу (Reichardt, 1798). Особливо слід відзначити, що колискові Й. Рейхардта стали одними з перших світських пісень, створеними спеціально для дітей дошкільного віку.

На відміну від попередників, Й. Рейхардт в дитячих піснях повністю відмовляється від прикрас мелодії, значно спрощує ритмічну структуру, яку суворо підпорядковує текстовій декламації. За оцінкою дослідників, він став першим з німецьких композиторів, хто значною мірою зміг реалізувати вимоги Ж.-Ж. Руссо до створення дитячих пісень, які відповідають віку дитини і є такими ж простими, як її думки (Göpel, 1935: 61).

Особливістю пісень Й. Рейхардта стала відносна підпорядкованість тексту мелодії. У його колискових текст узагалі не має особливого значення, важливою є тільки музика, призначена для пробудження в немовлят добрих почуттів (Reichardt, 1798).

У 1798 році також виходить перша збірка пісень для музичного вираження малят Карла Готтліба Горстіга. К. Горстіг аргументує необхідність співу дітьми пісень уже не з морального погляду, а з музичного (Horstig, 1798). Пісні К. Горстіга стали важливим кроком в історії раннього музичного виховання, тому що вперше вони призначалися для музичного виховання саме маленьких дітей.

Центральною фігурою нового педагогічного руху, прикладом втілення й реалізації на практиці його ідеалів був лейпцігський кантор Йоганн Адам Гіллер, який зробив значний внесок у справу відновлення німецької співацької культури й розвиток дитячої пісні. У своїх піснях для дітей композитор одним з перших спробував урахувати можливості й здібності дитини (Hiller, 1769).

Критично оцінюючи сучасні йому пісенні композиції, він наголошував на тому, що мелодії дитячих пісень повинні, з одного боку, характеризувати настрій поетичного твору й підкреслювати його особливі моменти, а, з іншого, – сприяти вихованню музичного смаку дитини, тому що музичні критерії для Гіллера-композитора були на передньому плані при створенні мелодій (Hiller, 1769: 1). Використовуючи елементи професійного співу (морденти, трелі, скачки й ін.), він навіть не завжди враховував виконавські можливості дитини (Voigt, 1923: 66).

На протигагу духовним дитячим пісням XVI і XVII століть, про використання яких у школах немає ніяких свідчень, збірники світських пісень для дітей, а з ними й ідеї Просвітництва, набули великого поширення в шкільній музичній практиці Німеччини кінця XVIII – початку XIX століть (Schünemann, 1968: 271).

На межі XVIII – XIX століть особливого значення починають набирати державно-політичні орієнтири музичної освіти в німецьких загально-освітніх навчальних закладах. Якщо просвітителі, створюючи доступні для дитячого сприйняття пісні, прагнули звільнити людину від церковної залежності для досягнення її індивідуального щастя, то держава використовувала секуляризацію системи освіти у власних цілях: протягом наступного XIX століття церковні критерії відбору змісту шкільної музичної освіти змінюються на державно-політичні, що зумовлює популяризацію в шкільному середовищі пісень з патріотичною та військовою тематикою й відповідними цій тематиці засобами музичної виразності.

Висновки. Таким чином, зародження жанру дитячої пісні в німецькій культурі було зумовлено, насамперед, еволюційними змінами у ставленні західноєвропейської цивілізації до дитини й дитинства як найважливішої та специфічної фази людського розвитку, що стали достатньо помітними на межі XVI – XVII століть. Основним чинником розвитку пісенної творчості для

дітей в Німеччині XVII століття був розвиток ідей пієтизму та їх реалізація в шкільній навчально-виховній практиці.

Розвиток німецької дитячої пісні у XVIII столітті детерміновано: 1) трансформацією філософсько-педагогічних уявлень, зокрема переосмисленням сутності людини як предмета виховання, постановкою дитини в центр освітнього процесу та визнанням соціальної функції музичного мистецтва у формуванні духовної культури особистості й усього суспільства; 2) поступовою секуляризацією культурного життя й сфери шкільної освіти; 3) зміною домінуючих орієнтирів музично-педагогічної рефлексії з прагматично-церковних на етично- й естетично-виховні; 4) усвідомленням педагогічною спільнотою цінності музики для дітей шкільного віку й розвитком ідеї дошкільного музичного виховання.

Провідними тенденціями розвитку жанру дитячої пісні в німецькій культурі XVI – XVIII століть є: зародження дитячої духовної пісні (кінець XVI століття); спрощення мелодій та текстів дитячих пісень з урахуванням специфічних особливостей музичних здібностей дітей та світу дитячих уявлень (кінець XVI – XVII століття); орієнтація змісту духовних пісень для дітей на виховання справжніх християн на підґрунті ідеалів пієтизму, нівелювання в дитячих піснях ролі музики, підпорядкування їх мелодії релігійним текстам (кінець XVII – середина XVIII століття); виникнення нової форми музичної літератури – світських дитячих пісень; орієнтація змісту тексту й музичної мови пісень на моральне виховання дітей з урахуванням їх інтересів та вікових можливостей; використання мелодій в стилі старонімецької народної пісні (друга половина XVIII століття); набуття дитячою піснею національно-політичного забарвлення (кінець XVIII століття).

Отже, як свідчать результати проведеного історико-культурологічного аналізу, трансформації світоглядних домінуючих, зокрема філософського розуміння сутності музики й людини, місця людини в площині «бог – природа – суспільство – мистецтво», а також розвиток шкільної музично-освітньої практики в Німеччині кінця XVI – XVIII століття зумовили зародження й розвиток двох типів жанру дитячої пісні – духовного й світського, специфічні особливості яких відбивали домінуючі соціокультурні, філософсько-педагогічні й державно-політичні орієнтири певного історичного періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахмедова М. Ф. Азербайджанская детская песня в композиторском творчестве на рубеже XX – XXI веков. Баку. 2017. 120 с.

2. Коротя-Ковальська В. П. Українська народно-пісенна творчість в українознавстві. К.: НДІУ, 2008. 254 с.
3. Мироненко Е.С. Творчество молдавских композиторов для детей (пути становления и проблемы развития): автореф. дис... канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство». Вильнюс, 1987. 28 с.
4. Шегда Л. В. Українська пісенно-хорова музика для дітей (на матеріалі творчості Л. Дичко і Б. Фільц). Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2012. 206 с.
5. Цзоу Ся. Репрезентация детской песни в художественной культуре Китая XX – начала XXI века: дис... канд. искусствоведения: спец. 17.00.09 «Теория и история искусства». Минск. 2014. 225 с.
6. Aries P. *Geschichte der Kindheit*. München: Deutsche Taschenbuch-Verlag, 1994. 587 s.
7. Ernst H.-B. *Zur Geschichte des Kinderlieds: Das einstimmige deutsche geistliche Kinderlied im 16. Jahrhundert*. Regensburg: Bosse, 1985. 367 s.
8. Falk S. *Musik und Sprachprosodie: Kindgerichtetes Singen im frühen Spracherwerb*. Berlin: Walterde Gruyte, 2009. 339 s.
9. Göpel A. *Der Wandel des Kinderliedes im 18. Jahrhundert*. Quakenbrück: Kleinert, 1935. 68 s.
10. Hiller J. A. *Lieder für Kinder: mit neuen Melodien*. Leipzig: Wiedmann, 1769. 142 s.
11. Horstig C. G. *Kinder-Lieder und Melodien*. Leipzig, 1798. 142 s.
12. Reichardt J. F. *Ueber die Anwendung der Musik bey der früher Erziehung*. *Musikalisches Kunstmagasin*. Darmstadt, 1969. S. 175-176. (Nachdruck der Ausgabe Berlin 1782 – 1791).
13. Reichardt J.F. *Wiegenlieder für gute deutsche Mütter*. Heilbronn: Ammon, 1798. 48 s.
14. Riemer O. *Einführung in die Geschichte der Musikerziehung*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1983. 219 s.
15. Rousseau J.-J. *Emile oder über die Erziehung (1762)*. Paderborn: Schöningh, 1985. 596 s.
16. Schilling-Sandvoß K. *Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. Und 19. Jahrhunderts*. Frankfurt: Peter Lang, 1997. 363 s.
17. Schünemann G. *Geschichte der deutschen Schulmusik*. 3 Aufl. Köln: Kistner, 1968. 397 s.
18. Tolle W. *Grundformen des reformatorischen Schulliederbuches vorwiegend um 1600*. Wolfenbüttel und Berlin : Kallmeyer, 1936. 163 s.
19. Vahle F. *Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben*. München, Basel: Beltz, 1992. 210 s.
20. Voigt W. *Die Musikpädagogik des Philanthropinismus*. Halle, 1923. 286 s.

REFERENCES

1. Ahmedova, M. F. (2017) *Azerbajdzhanskaya detskaya pesnya v kompozitorskom tvorchestve na rubezhe XX – XXI vekov* [Azerbaijani children's song in the composer's work at the turn of the XX – XXI centuries]. Baku. 120 s. [in Russian].
2. Korotia-Kovalska, V. P. (2008). *Ukrainska narodno-pisenna tvorchist v ukrainoznavstvi* [Ukrainian folk songs in Ukrainian studies]. K.: NDIU. 254 s. [in Ukrainian].
3. Mironenko, E. S. (1987). *Tvorchestvo moldavskih kompozitorov dlya detej (puti stanovleniya i problemy razvitiya)* [Creativity of Moldavian composers for children (paths of formation and problems of development)]: *avtoref. dis... kand. iskusstvovedeniya : spec. 17.00.02 «Muzykal'noe iskusstvo»*. Vil'nyus. 28 s. [in Russian].
4. Shehda, L. V. (2012). *Ukrainska pisennno-khorova muzyka dlia ditei (na materialy tvorchosti L. Dychko i B. Filts)* [Ukrainian song and choral music for children (based on the works of L. Dychko and B. Filtz)]. Ivano-Frankivsk: Prykarpat. nats. un-t im. V. Stefanyka. 206 s. [in Ukrainian].
5. Czou, Sya (2014). *Reprezentaciya detskoj pesni v hudozhestvennoj kul'ture Kitaya XX – nachala XXI veka* [Representation of a children's song in the artistic culture of China in the XX – early XXI century]: *dis... kand. iskusstvovedeniya: spec. 17.00.09 «Teoriya i istoriya iskusstva»*. Minsk. 225 s. [in Russian].
6. Aries, P. (1994). *Geschichte der Kindheit* [History of Childhood]. München: Deutsche Taschenbuch-Verlag. 587 s. [in Germany].
7. Ernst, H.-B. (1985). *Zur Geschichte des Kinderlieds: Das einstimmige deutsche geistliche Kinderlied im 16. Jahrhundert* [On the History of the Children's Song: The Unanimous German Sacred Children's Song in the 16th Century]. Regensburg: Bosse. 367 s. [in Germany].
8. Falk, S. (2009). *Musik und Sprachprosodie: Kindgerichtetes Singen im frühen Spracherwerb* [Music and Language Prosody: Child-Oriented Singing in Early Language Acquisition]. Berlin: Walterde Gruyte. 339 s. [in Germany].
9. Göpel, A. (1935). *Der Wandel des Kinderliedes im 18. Jahrhundert* [The change of children's song in the 18th century]. Quakenbrück: Kleinert. 68 s. [in Germany].
10. Hiller, J. A. (1769). *Lieder für Kinder: mit neuen Melodien* [Songs for children: with new melodies]. Leipzig: Wiedmann. 142 s. [in Germany].
11. Horstig, C. G. (1798). *Kinder-Lieder und Melodien* [Children's songs and melodies]. Leipzig. 142 s. [in Germany].
12. Reichardt, J. F. (1969). *Ueber die Anwendung der Musik bey der früher Erziehung* [On the application of music in early education]. *Musikalisches Kunstmagasin*. Darmstadt. S. 175–176. (Nachdruck der Ausgabe Berlin 1782–1791). [in Germany].
13. Reichardt, J. F. (1798). *Wiegenlieder für gute deutsche Mütter* [Lullabies for good German mothers]. Heilbronn: Ammon. 48 s. [in Germany].
14. Riemer, O. (1983). *Einführung in die Geschichte der Musikerziehung* [Introduction to the History of Music Education]. Wilhelmshaven: Heinrichshofen. 219 s. [in Germany].
15. Rousseau, J.-J. (1985). *Emile oder über die Erziehung* [Emile or about education] (1762). Paderborn: Schöningh. 596 s. [in Germany].

16. Schilling-Sandvoß, K. (1997). *Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. Und 19. Jahrhunderts* [Child-appropriate music lessons in the music pedagogical conceptions of the 18th and 19th centuries]. Frankfurt: Peter Lang. 363 s. [in Germany].
17. Schünemann, G. (1968). *Geschichte der deutschen Schulmusik* [History of German School Music]. 3 Aufl. Köln: Kistner. 397 s. [in Germany].
18. Tolle, W. (1936). *Grundformen des reformatorischen Schulliederbuches vorwiegend um 1600* [Basic forms of the Reformation textbook mainly around 1600]. Wolfenbüttel und Berlin: Kallmeyer. 163 s. [in Germany].
19. Vahle, F. (1992). *Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben* [Childrens song. Explorations of an early form of poetry in human life]. München, Basel: Beltz. 210 s. [in Germany].
20. Voigt, W. (1923). *Die Musikpädagogik des Philanthropinismus* [The music education of philanthropinism]. Halle. 286 s. [in Germany].

УДК 780.647.2.036.9:316.7-027.21(73)"19/..."(045)
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-33>

Лариса ШЕМЕТ,
 orcid.org/0000-0002-8568-336X
 кандидат педагогічних наук, доцент,
 доцент кафедри народних інструментів
 Харківської державної академії культури
 (Харків, Україна) laskash@ukr.net

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ЕВОЛЮЦІЇ АКОРДЕОННОГО МИСТЕЦТВА У США

Актуальність дослідження визначається специфікою соціокультурних чинників, під впливом яких відбувався розвиток американського акордеонного мистецтва, зокрема у сфері професійного концертного виконавства, аматорського музикування, композиторської творчості, фахової освіти, виробництва інструментів, та відсутністю узагальнюючих праць з цієї проблематики.

Метою статті є розкриття ролі соціокультурного контексту в еволюції акордеонного мистецтва у США. Визначаються соціокультурні чинники, що сприяли розвитку американського акордеонного мистецтва упродовж XX – початку XXI ст. Висвітлюються основні завдання та напрямки діяльності таких організацій, як Американська асоціація акордеоністів, Гільдія акордеоністів та вчителів. Аналізується внесок видатних американських акордеоністів П'єтро Дейро та Ентоні Галла-Ріні у вирішення питань уніфікації акордеонної нотації, розвитку тісних взаємозв'язків і творчої співпраці з іншими організаціями. Підкреслюється особлива роль радіо та телебачення в популяризації акордеонного виконавства. Висвітлюється багаторічна творча діяльність відомих виконавців-віртуозів Джона Серрі-старшого, Джонні Кости, Лоуренса Велка, Майрона Флорена, як учасників різноманітних радіо та телевізійних проєктів. Розглядаються можливості відомих у США музеїв акордеона у здійсненні культурно-просвітницької діяльності, зокрема музею «Світ акордеонів» в місті Сьюперіор штату Вісконсін, музею акордеонів у місті Сіетл, приватного музею акордеонів Алекса «Alex musical instruments inc.» у Нью-Йорку. Надається перелік фестивалів за участі акордеоністів, які проводяться в різних регіонах країни, характеризується їх жанрово-стильова специфіка, форми виконавства, категорії учасників. Приділяється увага оригінальній системі продажу акордеонів компанією «Music Magic USA» із застосуванням Інтернет-ресурсів та сучасних інноваційних технологій.

У висновках підкреслюється, що соціокультурна контекстуальність є важливим моментом в еволюції американського акордеонного мистецтва, створюючи належні умови для його повноцінного функціонування, презентації творчих досягнень на різних історичних етапах та визначення перспектив розвитку.

Ключові слова: соціокультурний контекст, акордеонне мистецтво, американські акордеонні асоціації, радіо та телевізійні проєкти, музей акордеонів, фестивальний рух, система продажу акордеонів.

Larysa SHEMET,
 orcid.org/0000-0002-8568-336X
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Associate Professor at the Department of Folk Instruments
 Kharkiv State Academy of Culture
 (Kharkiv, Ukraine) laskash@ukr.net

SOCIOCULTURAL CONTEXT OF THE EVOLUTION OF ACCORDION ART IN THE UNITED STATES

The relevance of the study is determined by the specifics of socio-cultural factors that influenced the development of American accordion art, including professional concert performance, amateur music, composition, vocational education, instrumentation, and the lack of generalizing works on this issue.

The aim of the article is to reveal the role of socio-cultural context in the evolution of accordion art in the United States. Socio-cultural factors that contributed to the development of American accordion art during the XX – early XXI century are identified. The purpose of the article is to define and disclose the role of socio-cultural context in the evolution of accordion art in the United States. The article highlights the main tasks and activities of unique organizations, that are the American Accordion Association, Guild of Accordionists and Teachers, analyzes the contribution of prominent American accordionists Pietro Deiro and Anthony Galla-Rini in unifying accordion notation, developing close and creative relationships with others. The special role of radio and television in the promotion of accordion performance is emphasized. The long-term creative activity of famous virtuoso performers such as John Serry Sr., Johnny Costa,

Lawrence Welk, and Myron Floren as participants in various radio and television projects is reflected. The potentials of well-known accordion museums in the USA in carrying out cultural and educational activities are considered. Among those museums there are World of Accordions Museum in Wisconsin, Accordion Museum in Seattle, and private accordion museum "Alex musical instruments inc." in New York. The list of festivals with the participation of accordionists, which are held in different regions of the country, is characterized by their genre and style specifics, forms of performance, and categories of participants. Attention is paid to the original system of accordion sales by Music Magic USA with the use of Internet resources and modern innovative technologies.

The conclusions underline that socio-cultural contextuality is an important moment in the evolution of American accordion art, creating the right conditions for its full functioning, presentation of creative achievements at different historical stages, and identifying prospects for development.

Key words: *sociocultural context, accordion art, American Accordion Associations, radio and television projects, accordion museum, festival movement, accordion selling system.*

Постановка проблеми. Активізація міжкультурної комунікації в умовах інтенсивної глобалізації та інтеграції і відповідне зростання інтересу до вивчення різних національних культур сприяли розширенню проблемного поля сучасних наукових досліджень у галузі вітчизняного мистецтвознавства. Не виключенням стала і музична культура США, особливо акордеонне мистецтво, яке демонструє значні досягнення у сфері аматорського та професійного концертного виконавства, композиторської творчості, фахової підготовки виконавців та викладачів, виробництва інструментів. Стрімкий та успішний розвиток цього різновиду інструментального мистецтва відбувався завдяки специфічним умовам, які створило суспільство, тим самим забезпечивши якість отриманого результату. Проте ці питання й досі залишаються поза увагою українських вчених. Актуальність пропонованої розвідки зумовлена необхідністю визначення провідних соціокультурних чинників, які склали міцне підґрунтя для еволюції американського акордеонного мистецтва у ХХ – на початку ХХІ ст., та відсутністю узагальнюючих праць з цієї проблематики.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання соціокультурної обумовленості розвитку американського акордеонного мистецтва постійно знаходяться в проблемному полі музично-теоретичної думки, але в більшості наукових праць інформація з цієї проблематики викладається переважно в контексті дослідження історії розвитку акордеона в Америці (М. Jacobson), творчості провідних американських акордеоністів (В. Triggs). Основні напрями діяльності Американської асоціації акордеоністів, Гільдії акордеоністів та вчителів, провідних американських музеїв акордеону, а також жанрово-стильова специфіка фестивалів акордеонного мистецтва та оригінальні підходи до продажу акордеонів у США висвітлюються на відповідних вебсайтах в Інтернет-мережі (First AAA constitution, Accordionists and Teachers Guild (ATG), Accordionworld, The Petosa Story, Alex Bell

Accordion, The Cotati Accordion Festival, Musik Magik/Accordions USA).

Незважаючи на певний науковий інтерес до проблеми визначення соціальних та культурних детермінант розвитку акордеонного мистецтва у США, поза увагою сучасних мистецтвознавців залишається чимало суттєвих питань, що потребують подальшого дослідження. Насамперед це стосується панорамної презентації соціокультурного контексту та розгляду провідних соціокультурних чинників в історичній послідовності активізації їх впливу на американське акордеонне мистецтво.

Метою статті є розкриття ролі соціокультурного контексту в еволюції акордеонного мистецтва у США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціокультурний контекст еволюції акордеонного мистецтва США – це соціальне та культурне середовище, в якому відбувались процеси становлення та розвитку різних видів, форм і стилів виконавства на акордеоні в країні, створення оригінального акордеонного репертуару, забезпечення виконавців високоякісним інструментарієм, формування національної системи фахової освіти акордеоністів.

Важливими чинниками, що обумовили зростання популярності акордеону в аматорській та професійній сферах, інтересу до цього інструменту серед композиторів, сприяли визначенню перспектив і тенденцій розвитку академічного, естрадного, джазового акордеонного виконавства, стали діяльність організацій, які об'єднали фахівців акордеонної справи, створення численних музеїв акордеону, розвиток розважальної поп-індустрії та участь відомих американських акордеоністів у різноманітних радіо і телевізійних проєктах, розгортання фестивального руху, формування оригінальної системи продажу акордеонів.

Знаменною подією історії акордеонного мистецтва США вважається створення за ініціативи відомих американських акордеоністів Американської

асоціації акордеоністів (AAA, 1938) та Гільдії акордеоністів та вчителів (ATG, 1940), які були некомерційними організаціями і займалися діяльністю з просування акордеону без отримання грошового прибутку (Minutes of the first meeting of the AAA, 1988:10). Головними завданнями цих організацій стали активна пропаганда акордеона як концертного інструменту, сприяння його вивченню й вдосконаленню, вирішення проблем стандартизації інструментів та уніфікації позначень в акордеонній літературі, стимулювання інтересу композиторів до створення для нього змістовних творів, контроль за професійним викладанням, організація концертів та проведення фестивалів і конкурсів акордеоністів тощо.

Серед засновників асоціації американських акордеоністів важливу роль у формуванні базових основ її функціонування та концептуальних ідей відіграли брати Гвідо та П'єтро Дейро, П'єтро Фросіні, Ентоні Галла-Ріні. В Першій конституції AAA зазначалось, що «мета цієї асоціації – заохочувати більш широкий суспільний інтерес до акордеона шляхом підвищення моралі, етнічних та культурних стандартів усіх тих, хто цікавиться акордеоном в якості викладача, студента, художника, композитора, аранжувальника, видавця, виробника, імпортера чи дилера, тим самим координуючи и стандартизуючи різні етапи акордеонної індустрії» (First AAA constitution). Поряд з наданням допомоги по арбітражу та врегулюванню суперечок зареєстрованих об'єктів, асоціація взяла на себе функцію визнання професійних та творчих досягнень видатних особистостей, колективів, фірм, інших асоціацій у сфері акордеонного мистецтва та проведення церемоній нагородження.

Нагальним питанням у порядку денному стала розробка стандартів визначення басу в нотах для акордеона. До цього часу деякі композитори записували басы у скрипковому ключі, деякі використовували повні акорди, інші застосовували цифри для фіксації акордів, літери тощо. Ініціював боротьбу всередині організації за прийняття нотного запису П. Дейро. Спочатку він рішуче віддавав перевагу формату, який використовувався для нотної фіксації естрадних творів, оскільки сам виступав як естрадний виконавець. Згодом, коли були написані та опубліковані перші авторські твори акордеоніста в класичному стилі, його думка відносно фіксації басової функції та акордів змінилась.

Одним з опонентів П. Дейро та інших акордеоністів, що виявляли схильність до комбінації акордів з простим індикатором того, яка кнопка

повинна бути нажата, виступав Е. Галла-Ріні, який був прибічником фортепіанного типу запису акордів у басовому ключі. Як зазначає науковець Б. Трігс, обговорення переваг та компромісів різних систем нотації стало майже традиційним в американських Конституціях акордеоністів (Triggs, 2020: 59).

Говорячи про створення AAA, мистецтвознавець М. Якобсон зауважує, що «хоч заклик до широкого співробітництва у сфері акордеона був не зовсім успішним, така свідомо організаційна діяльність була необхідна для легітимізації ідеї спільноти акордеоністів. Вона була спрямована не на що інше, як на кардинальну зміну ставлення до акордеона в Америці протягом двадцятого століття» (Jacobson, 2015: 51).

Заснування Гільдії акордеоністів та вчителів (ATG) – наступний етап в реалізації ідеї об'єднання американців, що мали відношення до акордеонної індустрії, включаючи і педагогічну сферу. Новостворена організація керувалась членами-викладачами та спеціалістами з акордеону і була націлена на сприяння прогресу виконавства на акордеоні шляхом покращення стандартів викладання на всіх етапах фахової музичної освіти. Основне завдання полягало не тільки в тому, щоб добитися значних успіхів у діяльності сучасних концертних виконавців, але і в тому, щоб розвивати та виховувати наступні покоління акордеоністів, як професіоналів, так і аматорів, які могли б реалізувати свій талант та творчі наміри у сфері академічного, естрадно-джазового мистецтва, традиційно-побутового музикування тощо.

Упродовж 80 років свого існування ATG представила велику кількість важливих семінарів, лекцій та концертів у зв'язку зі своїм щорічним конкурсом та фестивалем, привернувши увагу багатьох провідних музикантів та музичних педагогів по всій країні до акордеону, а також відіграла важливу роль у сприянні щодо відкриття класів акордеона з виборною системою (системою вільного басу) як основного інструменту в декількох поважних університетах та коледжах, де студенти можуть безкоштовно навчатися та отримати диплом про вищу освіту і кваліфікацію акордеоніста-виконавця та викладача. Не минули члени ATG і проблемних питань акордеонної нотації, вважаючи, що запропоновані AAA позначення не відображають точно те, що відтворюється. Оскільки більшість акордеоністів грають сьому та зменшену сьому як тріади, пропускаючи п'яту, що дозволяє створювати різні акорди або тональні комбінації шляхом додавання додаткових нот чи акордів, організація виступила з пропозицією

відзначати кожен з реальних тонів, які створюються кнопками акордів (Jacobson, 2015: 230).

Тісна співпраця із Всесвітньою асоціацією акордеоністів – Міжнародною Конфедерацією акордеоністів (СІА, 1935, Париж), членом якої Гільдія акордеоністів та вчителів стала в 1951 р. завдяки зусиллям Е. Галла-Ріні (АТГ, International), а також зі світовими виробниками акордеонів та видавцями допомагає їй повною мірою реалізовувати свою місію як міжнародної музичної організації, просувати, підтримувати та створювати умови для повноцінного функціонування (життєздатності) акордеона в багатьох його виконавських формах завдяки зірковим парадигмам викладання, конкурентним і неконкурентним можливостям оркестрового, сольного та ансамблевого виконавства, зокрема і камерного в поєднанні з класичним інструментарієм, а також естрадно-джазового, що призводить до розвитку студентів, виконавців та композиторів з незмінно високим рівнем майстерності, «здатних конкурувати з будь-яким іншим інструментом у будь-якому місці, на будь-якому рівні у великому всесвіті музики» (Accordionists and Teachers Guild). Серед багатьох учасників, відправлених АТГ на чемпіонат світу серед акордеоністів СІА Coupe Mondiale, який з 1948 р. щорічно проводиться в різних країнах світу, в тому числі і у США (Нью-Йорк – 1959, 1969; Вашингтон – 1976; Канзас-Сіті – 1981), троє виграли ці престижні змагання. Переможцями стали Дональд Халм у 1961 р., Джон Торчелло в 1972 р. та Пітер Соаве в 1984 р.

Гільдія акордеоністів та вчителів також спонсорувала тиждень конференцій, присвячених акордеонному мистецтву, у відомому Національному музичному таборі в Інтерлохені, штат Мічиган, декілька міжнародних конкурсів солістів-акордеоністів, конкурси композиції, замовила багато оригінальних творів для акордеона таких композиторів, як Алан Ованесс, Оле Шмідт, співпрацювала з Національною конференцією музичних педагогів (MENC), яка є частиною Національної асоціації освіти.

Щорічний фестиваль АТГ проводить кожного року в іншому місці. Студенти, викладачі та прихильники акордеону з усіх куточків Сполучених Штатів та з-за кордону можуть приїхати й відвідати цей захід. Змагання проводяться у різних вікових категоріях, включаючи і дорослих виконавців-аматорів. Акцент робиться на перевазі в майстерності виконання. Серед основних номінацій – сольне, ансамблеве (класичні та поп-дуети, комбо, шоу-групи), оркестрове виконавство, категорій – оригінальні композиції, польки, джазова,

популярна музика. До переліку інших заходів входять бенкет для всіх учасників, майстер-класи, покази, гала-концерт та інші спеціальні заходи, що дають можливість поділитися ідеями й досвідом із колегами-акордеоністами з усього світу. Усім членам організації рекомендується ділитися власними ідеями й новими концепціями та підтримувати зусилля інших задля загальної користі. Завдяки такій політиці акордеон досяг значного прогресу в галузі музичної освіти з моменту створення гільдії, яка пишається набутими у сфері акордеонного мистецтва авторитетом і повагою. Ці результати були досягнуті за всі роки існування АТГ з моменту її створення. Вона і сьогодні прагне підтримувати рівень, що відповідає прогресивному стандарту досконалості.

Пріоритетними напрямками міжкультурних зв'язків у сучасному акордеонному виконавстві та професійній освіті, якими опікуються ААА та АТГ, є розширення діапазону концертно-гастрольної діяльності акордеоністів у США та за кордоном, культурний обмін у формах: професійної мобільності (обміну творчими колективами, виконавцями, репертуаром); мистецьких резиденцій і стажування; участі в спільних постановках, світових прем'єрах; проведення міждержавних культурних і мистецьких акцій, участь у міжнародних фестивально-конкурсних змаганнях виконавського мистецтва, організація і проведення аналогічних проєктів у США, активна співпраця та участь у діяльності міжнародних професійних асоціацій.

Значущу роль у масовій популяризації виконавства на акордеоні в країні відіграли спочатку радіо (з 1940 р.), а згодом і телебачення (з 1950 р.), які, як відомо, є глобальним джерелом впливу на суспільство, громадську думку, культуру та мистецтво. Постійна участь провідних акордеоністів-віртуозів у численних радіо та телевізійних проєктах, багаторічні трансляції популярних телевізійних шоу з яскравими та різноманітними у жанрово-стильовому відношенні сольними й ансамблевими концертними номерами сприяли формуванню сталого інтересу до цього інструменту і відповідно збільшенню прихильників акордеонного мистецтва, зростанню кількості виконавців-любителів та професіоналів.

Багато уваги презентації акордеона в радіо та телебаченні надавав добре відомий усім американцям концертний акордеоніст, композитор та аранжувальник Джон Серрі-старший, який часто виступав у радіомережі CBS, зокрема був учасником Шоу Денні О'Ніла (1946), Шоу Джека Сміта (1947), здійснював записи з різними музикантами,

ансамблевими та оркестровими колективами, зокрема Панамериканським оркестром CBS, а в перші дні мережевого телебачення був задіяний як співробітник оригінального оркестру CBS (1949-1960) і концертмейстер у кількох телевізійних програмах, що виходили в прямому ефірі: Шоу Джекі Глісон (1953), Шоу Еда Саллівана (1959), Шоу Френка Сінатри (1950-ті рр.).

Понад чверть століття, починаючи з 1968 р., джазовий виконавець-віртуоз Джонні Коста, який чудово володів різними музичними інструментами (акордеон, фортепіано, орган, челеста, синтезатор), виконував обов'язки директора дитячої телевізійної програми en: Mister Rogers' Neighborhood, а також аранжувальника і виконавця. Щодня Д. Коста разом з Е. Маквікером (бас) та Б. Рос-торном (ударні) записували в студії музичний матеріал для чергової телепередачі, виконуючи не лише «дитячу» музику, а й «дорослу».

Справжнім улюбленцем американської телеаудиторії став Лоуренс Велк – акордеоніст, музикант та телеімпресаріо, який з 1951 по 1982 рр. вів власне популярне телевізійне шоу «The Lawrence Welk Show», що транслювалося спочатку в Лос-Анджелесі, а потім на каналі ABC і в першому випуску. Серіал вирізнявся оригінальністю програм, яскравістю музичного матеріалу та новими талантами. Фаворитом серед учасників оркестру Лоуренса Велка та членів його організації упродовж усіх років їх існування вважався надзвичайно віртуозний акордеоніст Майрон Флорен. Протягом тривалого часу він був головним сольним виконавцем, зрідка граючи в дуеті з Л. Велком. У його інтерпретації в супроводі оркестру п'єса «Леді Іспанії» стала своєрідним хітом та фірмовим музичним твором на шоу Welk.

Вагомим чинником популяризації акордеонного мистецтва стала культурно-просвітницька діяльність музеїв акордеонів, які створювались при центрах мистецтв, на базі підприємств з виробництва, ремонту та продажу інструментів у різних регіонах країни.

Одним з найбільших та найвідоміших у США вважається музей «Світ акордеонів», заснований Хелмою Харрінгтон, родина якої іммігрувала з Німеччини до США після другої світової війни. Музей був відкритий 1993 р. при Харрінгтонському центрі мистецтв у м. Сьюперіор, штат Вісконсін з метою продемонструвати суспільству важливість вкладу цього інструмента у світову музичну культуру (Accordionworld).

Щороку музей приймає близько двох тисяч відвідувачів. Його фонд представляє колекцію інструментів, створених у різні часи, а також документи, нотні видання, аудіо та відеозаписи відомих акордеоністів, що є важливими артефактами та цінним

матеріалом для ознайомлення з історією розвитку акордеонного мистецтва США любителів музики, туристів, проведення наукових досліджень у сфері мистецтвознавства як американськими та іноземними досвідченими фахівцями, так і представниками студентської молоді, які здобувають освіту в різних навчальних закладах. Сьогодні кількість експонованих інструментів сягає близько 1300. Можливо знайти що завгодно – від самих простих інструментів до сучасних складної конструкції, від масових моделей до ексклюзивних.

Всі експонати музею упорядковані в експозиції згідно тематики відповідних відділів: хронологічний відділ; відділ загальної світової історії еволюції гармонік; відділ брендів виробників гармонік; відділи, в яких демонструються національні, етнічні, локальні різновиди гармонік; кімната електронних акордеонів.

В музеї є концертна зала на 1000 глядацьких місць. Тут доволі часто проводяться публічні концерти кращих акордеоністів-виконавців з усього світу, стипендіатам надаються гранти для вивчення пов'язаних з історією акордеона дисциплін. На презентаційних показах можна почути звучання унікальних експонатів, які представляють американську культуру в її яскравому етнічному розмаїтті та вражають слухачку аудиторію оригінальністю своєї тембрової палітри.

Історію світового музею акордеона екскурсоводи часто розкривають через історії родинних династій акордеоністів або виробників акордеонів. Заклад, що став у 1998 р. окремою юридичною організацією, приймає пожертвування, забезпечує податкове управління отриманих коштів і вписує імена спонсорів на настінних меморіальних дошках.

За рекомендацією Фейс Деффнер у 1999 р. Американська асоціація акордеоністів налагодила тісну співпрацю зі світовим музеєм акордеону. Це відбулося під час президенства доктора Кармело Піно. Того ж року музей отримав у спадщину інструмент всесвітньо відомого музиканта Чарльза Маньянте.

Майже в десять разів меншим є фонд музею акордеонів Petosa, що знаходиться на однойменній фабриці в м. Сіетл і налічує 140 експонатів, з яких у постійній експозиції перебуває близько 100 інструментів. Цінність колекції полягає не тільки в наявності доволі цікавих екземплярів, зокрема інструментів датованих XIX ст. та виготовленого Паоло Сопрані в 1907 р. акордеону з фортепіанним мануалом (The Petosa Story), в ній знайшли віддзеркалення етапи органологічної еволюції акордеону, загальні тенденції розвитку акордеонного виробництва у США, оригінальні традиції виготовлення професійних моделей Petosa,

які завжди користувались попитом в американської акордеонної еліти (Е. Гала-Ріні, Д. Контіно, Ф. Марокко, Т. Ловелло, К. Шеньє, Н. Балларіні) і сьогодні широко затребувані серед відомих концертних виконавців (С. Венглевський та ін.).

У США існують також приватні музеї акордеонів. Приміром музей акордеонів Алекса «Alex musical instruments inc.» у Нью-Йорку є приватним підприємством, до якого входять магазин з продажу як нових, так і бувших у використанні акордеонів та гармонік, майстерня з ремонту музичних інструментів і власне музей, в якому представлені колекції незвичних та старовинних акордеонів, зокрема акордеон NYC's Acme Accordion 1941 р., модель братів Галізі (E. Galizi Bros.) 1920 р., інструменти Паоло Сопрані тощо (Alex Bell Accordion).

Одним із впливових соціокультурних чинників в еволюції акордеонного мистецтва США упродовж останніх десятиліть став фестивальний рух. Щороку в країні проводиться велика кількість фестивалів, серед яких значне місце посідають фестивалі за участі акордеоністів. Деякі з них безпосередньо пов'язані з різними формами музичування на акордеоні. Інші мають більш широкий тематичний спектр та передбачають участь виконавців на різних музичних інструментах, включаючи й акордеон.

Фестиваль акордеонів у м. Котаті був вперше організований акордеоністами італійського походження Ренцо Рудж'єрі, Вінченцо Аббраччанте та П'єтро Адрагна у Каліфорнії 1991 р. Відтоді він проводиться щороку, кожного разу привертаючи увагу і залучаючи до участі все більшу кількість виконавців та шанувальників акордеонного мистецтва. Фестиваль представляє собою дивовижний концертний майданчик, на якому зустрічаються музиканти, що демонструють абсолютно різні жанри: зайдеко, клезмер, танго, польку, латино, рок і багато інших. Головна відмінна риса фестивалю полягає в тому, що всі зібрані від свята статки ідуть на підтримку й розвиток молодих колективів, які грають на акордеонах.

В міжнародному фестивалі акордеонів у м. Сан-Антоніо приймають участь як світові зірки, так і колективи-початківці. Для багатьох успішних і вже добре відомих публіці сольних виконавців та ансамблевих колективів цей фестиваль став стартовим майданчиком. Його проведення в Сан-Антоніо не випадкове. Саме тут зародився такий музичний жанр, як техано, що представляє суміш польки й латиноамериканської музики, яка з'явилась завдяки приходу емігрантів з Італії, Франції та Німеччини на південь США та в Мексику на початку ХХ ст. Колорит фестивалю красномовно розповідає про багаті традиції, що

виникли в результаті змішування культур різних континентів.

Акордеоністи є активними учасниками фестивалю Womad festival, що збирає виконавців та любителів так званої world music. Відвідувачів першого фестивалю, який проходив 1998 р. в м. Редмонд, штат Вашингтон, підкорили своїми виступами акордеоністи Єва Ібарра (tex-mex), Андрій Смирнов з Терем-квартету, Сезар Строчо та його група «Танго», Кепа Джункера, що грав у супроводі контрабасу та гітари на дворядному кнопковому акордеоні, відомому в басків під назвою «трікітікс».

Яскраво репрезентований кнопковий акордеон (баян) на щорічному фестивалі фольклорної музики у м. Сан-Дієго, починаючи з 1997 р. Неповторний тембр цього інструменту набув самотнього втілення в танцювальних та пісенних мелодіях, виконуваних представниками різних етнічних та національних культур.

Щорічні фестивальні заходи за участі акордеона також проводяться в м. Мілуокі, штат Вісконсін (German Fest), в м. Майнот, Північна Дакота (Norsk Hostfest), в м. Плант-Сіті, штат Флорида (Strawberry Festival), на курорті Welk у м. Брансон, штат Міссурі (Polka Fest).

Популяризації виконавства на акордеоні у США сприяє і оригінальна система продажу інструментів. Одна з перших і найбільших у Північній Америці мереж дилерських центрів з продажу акордеонів компанія «Music Magic USA» під орудою її засновника Алекса Чудолія розпочала бізнес з ведення торгівлі виключно через Інтернет і була зареєстрована у штаті Нью-Джерсі як компанія, що веде роздрібну торгівлю музичним товаром на замовлення і доставкою поштою в 1997 р. (Music Magic/Accordions USA).

Містер Чудолій розглядав інтернет як легкий та доступним засіб для численних любителів акордеона отримати товар незалежно від їх місцезнаходження. Він вирішив проблему продажу дорогого інструменту клієнтам за сотні або тисячі миль і створив прекрасну можливість віртуальних відвідин магазину акордеонів, де вони могли б спробувати їх перед покупкою.

Music Magic USA – перший Інтернет-магазин, що розпочав бізнес на аудіо та цифрових відео технологіях та подолав відстань між клієнтом і акордеоном заради продажу. З введенням звукових відеокліпів на їх вебсайті, демонстраційних прикладів відео та звуку кожного акордеона, який було виставлено на продаж, з телефонними безкоштовними інформаційними лініями для клієнтів і з спеціальними аудіо-повідомленнями на електронну пошту, що можуть продемонструвати звуки акордеона без необхідності використання спеціа-

лізованого програмного забезпечення одержувачем, бізнес успішно розвивався. Поступово Music Magic USA стає авторизованим імпортером і представником більше десяти різних італійських та світових виробників акордеонів. Зростаючий попит на акордеони викликали бажання в Алекса Чудолія відкрити унікальний музично-демонстраційний салон «Music Magic USA» у м. Кліфтон, штат Нью-Джерсі. В ньому представлені оригінальні новинки у світі акордеонів, здебільшого орієнтованих на професійне виконавство, здійснюється продаж міді, клавішних, підсилювачів та різноманітних аксесуарів. Салон став відомим серед клієнтів від східного до західного узбережжя завдяки доволі широкому асортименту товарів, якості пропонованого інструментарію, загальної дилерської компетентності та спроможності дати кваліфіковану пораду будь-якому відвідувачу.

Висновки. Соціокультурна контекстуальність є важливим моментом в еволюції американського акордеонного мистецтва, створюючи належні умови для його повноцінного функціонування, презентації творчих досягнень на різних історичних етапах та визначення перспектив розвитку.

Пріоритетними чинниками впливовості стали Американська асоціація акордеоністів та Гільдія акордеоністів і викладачів, заснування яких сприяло

кардинальній зміні ставлення до акордеону в країні протягом наступних десятиліть, об'єднанню зусиль фахівців з акордеонної справи у вирішенні нагальних питань, пов'язаних із сферою концертного виконавства, професійної освіти, культурно-просвітницької діяльності, міжкультурних зв'язків, та залученню їх до участі у різноманітних культурних, мистецьких, педагогічних, наукових заходах.

Формування національної мережі радіо та телебачення надало можливості значно розширити аудиторію та коло поціновувачів інструменту завдяки постійній трансляції різних видів програм за участю відомих акордеоністів-віртуозів. Численні музеї акордеонів, здійснюючи просвітницьку функцію і пропонуючи унікальні колекції, виступили питомим джерелом отримання знань з історії інструменту, творчості видатних виконавців минулого та сучасності. Регулярне проведення фестивалів акордеонного мистецтва стало міцним стимулом для постійного вдосконалення виконавської майстерності професійних музикантів і любителів гри на акордеоні у сольному або ансамблевому відтворенні музики різних жанрів та стилів. З розвитком Інтернету з'явилась і оригінальна система продажу інструментів, яка за допомогою інноваційних технологій зробила вибір та придбання акордеонів максимально доступною і зручною послугою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Accordionworld. URL: www.accordionworld.org (дата звернення: 08.01.2022)
2. Accordionists and Teachers Guild (ATG). URL: <https://www.atgaccordions.com/atg-mission-and-story> (дата звернення: 10.02.2022)
3. Alex Bell Accordion. URL: www.alexmusical.com (дата звернення: 24.01.2022)
4. First AAA constitution. URL: <http://www.ameraccord.com/2018graphics/AAA-Formation.htm> (дата звернення: 03.02.2022)
5. Jacobson M. S. Squeeze this! : A cultural history of the accordion in America : Folklore studies in multicultural world. Champaign, IL: University of Illinois Press, 2015. 256 p.
6. Minutes of the first meeting of the AAA., March 9, 1938, reprinted in American Accordionists Association, Fiftieth Anniversary Souvenir Journal and Program. 1988. P. 10-11.
7. Musik Magik/Accordions USA. Our history is what makes us different. The rest is history. URL: http://www.accordionusa.com/new_page_1.htm (дата звернення: 16.02.2022)
8. The Cotati Accordion Festival [Електронний ресурс]. URL: www.cotatifest.com (дата звернення: 12.02.2022)
9. The Petosa Story [Електронний ресурс]. URL: <http://www.petosa.com/about/> (дата звернення: 26.01.2022)
10. Triggs B. Accordion revolution: A people's history of the Accordion in North America from the industrial revolution to rock and roll. Middletown, DE: Demian & Sons, 2020. 421 p.

REFERENCES

1. Accordionworld. URL: www.accordionworld.org
2. Accordionists and Teachers Guild (ATG). Retrieved from: <https://www.atgaccordions.com/atg-mission-and-story>
3. Alex Bell Accordion. Retrieved from: www.alexmusical.com
4. First AAA constitution. Retrieved from:
5. Jacobson M. S. Squeeze this! : A cultural history of the accordion in America : Folklore studies in multicultural world. Champaign, IL: University of Illinois Press, 2015, 256 p.
6. Minutes of the first meeting of the AAA., March 9, 1938, reprinted in American Accordionists Association, Fiftieth Anniversary Souvenir Journal and Program, 1988, pp. 10-11.
7. Musik Magik/Accordions USA. Our history is what makes us different. The rest is history. Retrieved from: http://www.accordionusa.com/new_page_1.htm
8. The Cotati Accordion Festival. Retrieved from: www.cotatifest.com
9. The Petosa Story. Retrieved from: <http://www.petosa.com/about/>
10. Triggs B. Accordion revolution: A people's history of the Accordion in North America from the industrial revolution to rock and roll. Middletown, DE: Demian & Sons, 2020, 421 p.

УДК 730:745/749]-028.78(520)(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-34>

Тетяна ШТИКАЛО,
orcid.org/0000-0002-7014-2915
старший викладач кафедри теорії і методики декоративно-прикладного мистецтва та графіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
(Одеса, Україна) v.hofmann@ukr.net

Дмитро ВЕЛИЧКО,
orcid.org/0000-0003-4961-2481
Заслужений діяч мистецтв України, член Національної спілки художників України,
декан художньо-графічного факультету, викладач кафедри образотворчого мистецтва
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»
(Одеса, Україна) velichko.do@dpfu.edu.ua

ОБРАЗ ГЕРОЯ В СКУЛЬПТУРНОМУ МИСТЕЦТВІ

У представленій статті зроблено спробу дослідити та проаналізувати образ героя в світовому мистецтві. Увагу сконцентровано на втіленні уявлень про героїв різних епох та культур в мистецтві скульптури, адже, на нашу думку, саме в тривимірному просторі пластики можливо найбільш повно передати всю велич та вагомість персонажів, які мають слугувати прикладом для наслідування. Об'ємні форми, маса та тісний взаємозв'язок з довколишнім простором роблять скульптуру вдалим вибором для такої теми. Велика кількість прикладів, зазначених у статті, підтверджують це.

Образ героя, як культурна концепція в світовій історії, став одним із ключових в усіх цивілізаціях. Починаючи з стародавніх греків, і закінчуючи сучасністю, формувалися та видозмінювалися уявлення про те, що собою представляє герой, та яким він має бути. Як ці народні уявлення про героїв були втілені в скульптурі - ми й спробували дослідити в статті. Це дозволило створити теоретичний базис для осмислення та створення власного скульптурного витвору на тему героя.

Проаналізувавши світовий досвід втілення образу героя в мистецтві скульптури, нами було створено власний витвір, присвячений героїчним подвигам робітників ДСНС України. У статті представлено методико-технологічний процес створення скульптури «Герой» для оздоблення інтер'єру «Зала героїв ДСНС» у музеї Історії пожежної охорони міста Одеса та художньо-смісловий аналіз створеного рельєфу. Символічне наповнення скульптури «Герой» та виразна художня мова рельєфу є тими визначальними характеристиками, що наповнюють роботу героїчною атмосферою та відчуттям гордості за працівників ДСНС України. Дана скульптура є однією з небагатьох створених на території нашої держави роботою, що присвячена героїчним подвигам пожежників, як приклад сучасного пересічного героя який живе в кожному українці.

Яскравий та виразний образ, що був створений для музею Історії пожежної охорони міста Одеса, супроводжуються великим трагізмом та печалю, що підкреслює складність створеного образу. Такий підхід скульпторів до формування художньо-стилістичного рішення рельєфу варто визначати як один із найяскравіших проявів інтер'єрної декоративної скульптури в місті Одеса.

Ключові слова: скульптура, образ, герой.

Tetiana SHTYKALO,
orcid.org/0000-0002-7014-2915
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods Decorative arts and Graphics
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) v.hofmann@ukr.net

Dmytro VELICHKO,
orcid.org/0000-0003-4961-2481
Honored Art Worker of Ukraine,
Dean of the Faculty of Graphic Arts, Lecturer at the Department of Fine Art
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) velichko.do@dpfu.edu.ua

THE IMAGE OF THE HERO IN SCULPTURAL ART

In the presented article an attempt is made to investigate and analyze the image of the hero in world art. Attention is focused on the embodiment of ideas about the heroes of different eras and cultures in the art of sculpture, because, in our

opinion, it is in the three-dimensional space of sculpture that most fully convey the greatness and importance of characters who should serve as role models. The three-dimensional shapes, weight and close relationship with the surrounding space make the sculpture a good choice for such a theme. A large number of examples mentioned in the article confirm this.

The image of the hero, as a cultural concept in world history, has become one of the key in all civilizations. Beginning with the ancient Greeks, and ending with modernity, formed and modified ideas about what a hero is and what he should be. We tried to explore how these folk ideas about heroes were embodied in sculpture. This allowed us to create a theoretical basis for understanding and creating our own sculptural work on the theme of the hero.

Having analyzed the world experience of embodying the image of the hero in the art of sculpture, we have created our own work dedicated to the heroic deeds of the workers of the SES of Ukraine. The article presents the methodological and technological process of creating the sculpture "Hero" to decorate the interior of the "Hall of Heroes of the SES" in the Museum of the History of Fire Protection of Odesa and artistic and semantic analysis of the relief. The symbolic content of the sculpture "Hero" and the expressive artistic language of the relief are the defining characteristics that fill the work with a heroic atmosphere and a sense of pride for the employees of the SES of Ukraine. This sculpture is one of the few works created in our country, dedicated to the heroic deeds of firefighters, as an example of the modern average hero who lives in every Ukrainian.

The bright and expressive image, which was created for the Museum of the History of Fire Protection of Odesa, is accompanied by great tragedy and sadness, which emphasizes the complexity of the created image. This approach of sculptors to the formation of artistic and stylistic solution of the relief should be defined as one of the brightest manifestations of interior decorative sculpture in the city of Odesa.

Key words: sculpture, image, hero.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку громадського життя Україні передбачає формування не тільки української ідентичності та політичної нації, але й розвиток культурного середовища, який включає в себе формування певної національної міфології та міфотворчості. У свою чергу, одним з таких проявів може бути створення пантеону власних реальних чи міфологізованих героїв – взірців для наслідування та пошани. Беручи до уваги те, що українська культура є невід’ємною частиною європейської цивілізації та розвивалася в її парадигмі, не дивно, що концепція образу героя України має європейське коріння. Тому одним із дослідницьких завдань даної статті є вивчення особливостей образу героя в культурі Європи, як необхідної частини для розуміння концепції героя в українській культурі.

Реалізація суспільних уявлень про героїв мають широку палітру для втілення різноманітними формами мистецтва: від музики то образотворчого мистецтва. Кожен вид мистецтва по своєму інтерпретує та втілює героїчні образи через свої засоби художнього вираження. Ми вважаємо, що скульптура найкраще сприяє відбиттю та відображенню образу героя в мистецькій парадигмі, створює новий втілений у матеріалі героїчний образ. Щоб розуміти образ героя в сучасній українській скульптурі, необхідно звернутися до досвіду європейської скульптури, зрозуміти передумови й історію виникнення образу героя втіленого в каменю чи металі, розглянути динаміку розвитку цього образу. Зважаючи на це, стає зрозуміло що для створення власного скульптурного витвору з зображенням певного героя необхідно дослідити та проаналізувати європейську скульптурну традицію створення образів героїв в пластиці.

Аналіз досліджень. Переважна більшість досліджень, присвячених скульптурному мистецтву, здебільшого зосереджені на вивченні його історичної еволюції, тонкощах техніко-технологічних особливостей створення різних типів скульптур та стилістичним особливостям творчості конкретних скульпторів. Так, наприклад, у працях І. Чайкова «Ліплення та формовка скульптури» (1953 р.) та К. Хессенберга «Скульптура для початківців» (2006 р.) основну увагу приділено особливостям роботи зі скульптурою, надано рекомендації щодо роботи з різними типами матеріалів, представлено методичні розробки процесу роботою над скульптурою. У книзі В. Головіна «Від амулета до монумента» (1999 р.) зосереджено увага на художньо-стилістичних особливостях скульптури, її елементах та виражальних засобах.

Стосовно досліджень образів та архетипів в мистецтві та культурі переважна більшість публікацій присвячено аналізу текстових та фольклорних джерел. Так образ героя, в загальному культурному контексті, розглядається Т. Карлайєм в книзі «Про героїв, поклоніння героям та героїчному в історії» (1840 р.). У вітчизняному науковому просторі можна відзначити автореферат дисертації О. Бабенка «Образ героя в культурі».

Однак, в іноземному та особливо в українському науковому середовищі спостерігається відсутність публікацій, присвячених питанням втілення образу героя в скульптурному мистецтві. Дана стаття є однією з перших спроб систематично дослідити втілення героїчних образів європейських народів в мистецтві пластики.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі вивчення історії формування та розвитку зображення образу героя в скульптурі Європи та

України визначити їх основні художньо-стилістичні особливості та реалізувати їх в скульптурі, присвяченій сучасним героям України.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до дослідження та аналізу образу героя в скульптурному мистецтві, необхідно визначитись що собою являє власне феномен героя в культурному житті соціуму. Наприклад, О. Бабенко так розкриває значення героя в суспільстві: «Для повсякденної свідомості герой – це видатна особистість, хоробрий і мужній, готовий жертвувати собою заради високої ідеї і безстрашно зустрічає загибель. Але герой – не лише жертва, він – рятівник, визволитель, той, хто завдяки силі, сміливості чи іншим цінним якостям приносить благо оточуючим. Тому герої безсмертні в людській пам'яті і є зразком для наслідування» (Бабенко, 1999). Тому не дивно, що тема героя та героїчних звершить притаманна майже всім відомим нам культурам та цивілізаціям протягом усієї історії людства. І хоча образ героя зустрічається в багатьох культурах в різних частинах світу, ми сконцентруємо свою увагу саме на європейських героях та втіленні їх образів в пластиці.

Активне формування культу героїв на території Європи відбувалося в першу чергу в Античній Греції. Переважна більшість героїв грецької культури були напів-богами або мали надлюдські здібності. Тому велика кількість історій розповідає нам про те, як ці персонажі протистояли власне богам, були трикстерами важливих подій та робили такі речі, які для пересічного були неможливими. Вони своїми діями змінювали хід історії. Тому не дивно, що героїв, які змогли перехитрити, подолати чи виконати складні завдання богів, в пластиці скульптури зображали так само, як і власне самих богів: могутніми та ідеалізованими. Поєднання розвиненого епосу про героїчні подвиги та високий рівень скульптурного мистецтва дало в результаті велику кількість пам'ятників та рельєфів з зображенням героїв та сюжетами пов'язаними з ними.

Як приклад можна розглянути мармурову копію Глікона, створену з оригінальної бронзової статуї Лісіппа «Геркулес Фарнезе» (Рис. 1).

Могутня та сильна фігура Геркулеса представляє собою ідеал тіла в суспільстві Античної Греції. Через скульптурне зображення необхідно було представити всім людям той рівень, до якого мали всі прагнути, герой був взірцем для наслідування. Однак уособлюючи в своєму тілі ідеал людини, ця статуя Геркулеса несе в собі й інший, вищий, божественний початок. Атрибути з якими зображено Геркулеса підкреслюють, що скульптура

присвячена не просто сильній людині, а герою, який може подолати неймовірні перешкоди на своєму шляху. Саме тому в скульптурі присутні певні атрибути, що пов'язані з подвигами героя: шкура немейського лева та легендарні золоті яблука. Зі зміною часів відбувається і трансформація образу героя в європейській культурі.



Рис. 1. Глікон «Геркулес Фарнезе»

На зміну ідеальним та могутнім героям Античності проходить середньовічне-християнське бачення героя. Тепер ключовими характеристиками для героїв стали високий духовний рівень та глибоко-серйозні моральні якості, дотримання норм феодального суспільства.

Християнство принесло необхідність для героїв мученицької смерті, як необхідності людини пожертвувати собою для вищого блага. На задній план відійшло індивідуальне самоствердження героя яке ми могли побачити в Античній Греції, тепер героєм керувала Божа воля, і від його імені здійснювалися подвиги.

Така зміна парадигми світосприйняття відобразилася не лише на сприйманні образу героя, але й на втіленні його в мистецтві. Тепер зображення героїв стали більш спрощеними, в певній мірі стилізованими. Зображення оголеного тіла було під заборонаю. Разом з тим, ідеал людини не передбачав сильного атлетичного тіла, головною була духовна складова. Тому більшість скульптурних зображень епохи середньовіччя сконцентровані на демонстрації релігійного наповнення героїв. Канонічною скульптурою середньовічного мистецтва є зображення лицаря-героя є саркофаг лицаря сім'ї д'Алюїе (Рис. 2). Цей горельєф демонструє нам похованого лицаря, що воював на Святій Землі за свого Бога. Хоча він одягнений в своє військово обмундирування, в першу чергу

цей лицар демонструє нам приклад духовного героїзму, а не військового. Саме складені долоні в молитві підкреслюють його образ героя-духу, захисника християнських ідеалів.



Рис. 2. Саркофаг лицаря сім'ї д'Алюїє

В цій скульптурі також важливим елементом є лев, розташований біля ніг лицаря. В середньовічному християнському мистецтві скульптури левів часто поміщали на входах у храми, як символи захисників віри. Вдало підібраний символізм в цій скульптурі демонструє нам яскравий приклад бачення середньовічними художниками героїчного образу тих часів: акцент на сакральному та символічному.

Новий етап в розвитку образу героя та його втілення в мистецтві скульптури відбувся в епоху Відродження. Цей період в історії людства характеризувався відновленням інтересу до античності, її ідей та мистецтва. Як зазначає В. Власов «тільки в Італії кінця XV – початку XVI століття відбулася контамінація – органічне злиття прекрасних форм, створених в античності, з новими ідеями християнського гуманізму та пантеїзму» (Власов, 2004: 471-472). Тобто і образ героя цього періоду був дещо дуальним: з одного боку тяжіння до ідеалів античності, а з іншого – знаходився в парадигмі християнського суспільства. Скульптурні зображення героїв в епоху Відродження мали риси античної статуї: підкреслення фізичної сили та краси тіла, прояв індивідуальності зображуваного героя, підкреслювалась їх значимість як особистостей. У той самий час скульптура не мала виходити за рамки християнської моралі.

Ідеї індивідуалізму та гуманізму епохи Відродження, які затверджували можливість того, що

кожна людина може стати героєм, знайшли відображення в багатьох історіях того часу, які втілювалися в різних формах мистецтва. Наприклад, пам'ятник Гаттамелаті мав демонструвати собою образ героя із народу, представити суспільству що навіть виходець з звичайної сім'ї може досягнути великих вершин та стати взірцем для наслідування. (Рис. 3).



Рис. 3. Донателло «Пам'ятник Гаттамелате», 1453

Досягнувши великих звершень в воєнній справі, Гаттамелата зображений на вершині свого тріумфу. Розташована перед Базиліка Святого Антонія статуя підкреслює нерозривний зв'язок з духовним початком, без якого навіть герой епохи Відродження не міг мислитися.

Парадигма зображення героїв в скульптурному мистецтві, закладена в епоху Відродження, продовжувала домінувати протягом ще декількох століть, з певними змінами, притаманними тій чи іншій культурі. У XVIII – XIX ст. художники активно зацікавилися героями старовини, життя яких було достатньо давно, щоб сам образ став міфологізуватися. Кінна статуя Жанни д'Арк, створена сумісними силами Д. Фойяте та Г.-В. Дюбре, чудово демонструє тодішнє бачення героя, втілене в пластиці бронзи (Рис. 4). Представлена на коні фігура Жанни д'Арк стає не тільки уособленням духу французької армії під час Столітньої війни, але й загалом незламності французької нації. Скульптура Жанни д'Арк втілює велич однієї з ключових героїнь історії Франції. Дев'ять рельєфів, що знаходяться на гранітному п'єдесталі, зображують вже майже міфологізовані сцени з життя великої войовниці.

В XX столітті повністю змінюється уявлення людей про себе, а разом з тим і образ героя в масову сприйнятті. В першу чергу на це вплинули звісно спочатку Перша, а згодом і Друга світові війни. Жахливі за своїм розмахом та жорстокістю бойові дії прибрали з свідомості людей образ

героя-воїна, як чистого та доблесного лицаря на коні. Почалось формування нового типу героя-солдата, куди більш складного та трагічного за своїм наповненням ніж ті образи військових, які можна було спостерігати в минулі століття. Гарним прикладом втілення в скульптурі такого образу став меморіал Сен-Жюльєн, більш відомий як «Замислений солдат» (Рис. 5).



Рис. 4. Д. Фойатсь, Г.-В. Дюбре «Пам'ятник Жанні д'Арк», 1855



Рис. 5. Ф. Клемеш «Меморіал Сен-Жюльєн», 1923

Лаконічний та стилізований образ солдата представлений як непохитний стовп, що стоїть на захисті своєї держави. В цій скульптурі відсутня індивідуальність зображуваного, він не представлений як доблесний переможець, скульптор точно передав те трагічне та болісне сприйняття солдат, як знеособлених героїв. Це не зображення певного конкретного героя, це пам'ятник солдату – як герою своєї країни. Тож ми бачимо, як поява нового образу героя, потребувала від скульпторів нових форм втілення.

Друга половина ХХ та початок ХХІ ст. ознаменували собою активний розвиток, ще одного типу героя – пересічного громадянина, робота якого покликана рятувати життя людям кожного дня. Таким чином лікарі, робітники правоохоронних сил, рятівники, тощо стали сприйматися як «герої сьогодення». Часто, для того щоб підкреслити значимість героїчних подвигів такого типу людей, художники поєднують їх з більш відомими архетипами та образами. Наприклад, «Пам'ятник захисникам правопорядку» О. Князика є прикладом такого синтезу (Рис. 6).



Рис. 6. О. Князик «Пам'ятник захисникам правопорядку», 1997

Як відзначає А. Тарасенко «Твір створено в дусі національної романтики, яка має своє коло легендарно-історичних, героїчних образів і звертається до давньогрецького міфу і християнської історії» (Тарасенко, 2014: 44). Таким чином, на перший погляд звичайна робота набуває сакрального значення і отримує художнє втілення.

Отримавши теоретичний базис з прикладів втілення образу героя в скульптурному мистецтві, ми змогли реалізувати власне бачення героя сучасності. Процес створення власної скульптурної композиції з зображенням героя є складним та специфічним завданням. Як ми побачили на прикладі скульптурних зображень героїв в різні часи, твори такого напрямлення мають свої певні особливості. Скульптура героя має не просто зображати певну людину в момент її тріумфу чи під час героїчного подвигу, але й передавати той сенс та цінності які закладені в образі. На цих засадах творчим студентським колективом художньо-графічного факультету (місто Одеса) під керівництвом

Т.Штикало і було створено рельєф «Герой» для оздоблення інтер'єру «Зала героїв ДСНС» у музеї Історії пожежної охорони міста Одеса (Рис. 7).



Рис. 7. Т. Штикало, А. Чепурко, М. Жуковський «Герой», 2021

Розпочати роботу над створенням скульптури необхідно було з ретельно опрацьованої концепції та розробки вдалої композиції. Образ героя-пожежника мав передавати мужність та силу працівників ДСНС України, а разом з тим - підкреслювати трагізм та жертвовність цієї професії. Використання в композиції крила янгола, для уособлення смертельної небезпеки роботи пожежника, та полум'я підкреслювали духовне наповнення рельєфу. А «книга життя» з нагородою та словами пошани до зображуваного героя – це символи пам'яті та пошани, знак того що люди пам'ятатимуть та цінуватимуть кожен подвиг який зробив працівник ДСНС України.

Окрім смислового наповнення, було проведено складну роботу з техніко-технологічною частиною реалізації рельєфу. Скульптуру виконано методом набору та висікання глиняної маси,

з подальшим переведенням скульптури в гіпс. Білий колір гіпсу дозволяє сконцентрувати увагу глядачів на головному в роботі, об'ємі та формі які підкреслюють ключові елементи композиції за допомогою тіней. А включення в роботу аутентичної драбини з якою пожежники рятують життя людям дозволяє не лише поєднати мистецтво та роботу героїв-пожежників, але й більш вдало включити рельєф в інтер'єр музейної експозиції.

Висновки. Проаналізувавши образ героя в культурі різних епох європейського континенту та здійснивши мистецтвознавчий аналіз творів скульптурного мистецтва, в яких втілювалися героїчні образи, можна дійти висновку, що образ героя в скульптурі, є одним з найцікавіших досліджень в мистецтвознавчому дискурсі. Герої – як взірць наслідування та пошани. У них – мужність поєднана з печаллю, слава з смертю. Образи героїв у скульптурах майстрів – це дивовижне втілення найкращих уявлень людей про себе через пластику граніту, бронзи, гіпсу, тощо. Представлені у статті приклади демонструють віртуозне вміння майстрів минулого і сучасності втілювати героїчні образи через мистецтво скульптури.

У цій статті представлено і власну спробу втілення образу героя-пожежника в пластичній рельєфній композиції. Декоративний рельєф «Герой» для оздоблення інтер'єру «Зала героїв ДСНС» у музеї Історії пожежної охорони міста Одеса став центральною частиною інтер'єрного вбрання музейної експозиції. Поєднання вдалих художньо-стилістичних та композиційних рішень з науковим наповненням експозиції формують цілісний образ героїчної професії пожежних. Для сучасної України твори мистецтва, що зображають власних героїв сучасності, які захищають та рятують нас від небезпек, є необхідною умовою формування української культури та ідентичності. Без героїв не можлива нація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко О. А. Образ героя в культурі. *Человек и наука*. URL: <https://cheloveknauka.com/obraz-geroia-v-kulture> (дата звернення 05.05.2022).
2. Власов В. Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства. В 10 т. СПб.: Азбука-Классика, 2004. Т. II. 712 с.
3. Тарасенко А. А. Порталы мифа. Изобразительное искусство Одессы второй половины 20 – начала 21 века в пространстве «большого времени». Одесса: Эксмо-Пресс, 2014. 272 с.

REFERENCES

1. Babenko O. A. Obraz heroia v kul'ture. [The image of a hero in culture]. *Chelovek i nauka*. URL: <https://cheloveknauka.com/obraz-geroia-v-kulture> (data zvernennya 05.05.2022). [in Russian].
2. Vlasov V. G. Novyy entsiklopedicheskiy slovar' izobrazitel'nogo iskusstva. V 10 t. [New encyclopedic dictionary of fine arts. In 10 volumes]. SPb.: Azbuka-Klassika, 2004. T. II. 712 p. [in Russian].
3. Tarasenko A. A. Portaly mifa. Izobrazitel'noye iskusstvo Odessy vtoroy poloviny 20 – nachala 21 veka v prostranstve «bol'shogo vremeni». [Portals of the myth. Fine art of Odessa in the second half of the 20th - early 21st century in the space of "great time"]. Odessa: Eksmo-Press, 2014. 272 p. [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 8.81.13'25

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-35>

Валерія ГАВРИЛЕНКО,

orcid.org/0000-0001-6873-093X

*викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lera.aveo@gmail.com*

Валерія КОЛОМІЄЦЬ,

orcid.org/0000-0003-2863-6126

*студентка IV курсу факультету лінгвістики
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) proworker11@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧОГО АСПЕКТУ ЯВИЩА КЛІШЕ У ДОКУМЕНТАХ ПІДМОВИ ЮРИСПРУДЕНЦІЇ

У статті актуалізовано необхідність вивчення специфіки вживання мовних кліше у англійськомовних документах підмови юриспруденції. У межах дослідження особливу увагу приділено визначенню явища кліше як слова або комбінації слів, які стали широкоживаними в мові. Кліше, на відміну від термінології відповідних підмов, рідше виступають предметом спеціалізованих досліджень, зокрема в галузі перекладознавства, тож стаття зосереджується на дослідженні адекватного міжмовного перенесення саме цього пласту лексики. Автори визначають різноманітні підходи до класифікації мовних кліше, головні з яких класифікують мовні кліше за походженням, формою, значенням і функцією.

Автори проводять своє дослідження, базуючись на сучасних матеріалах, а саме – автентичних текстах (статтях, документах, підручниках з юриспруденції), а також сучасних україномовних текстах, що дає змогу прослідкувати сучасний стан адаптації юридичних англійськомовних кліше українською мовою. В ході дослідження методом суцільної вибірки був відібраний корпус одиниць дослідження; наступним етапом був зіставний аналіз одиниць оригіналу та перекладу для визначення відповідних перекладацьких трансформацій, що дало змогу зробити висновки про основні тенденції та методи перекладу клішованих одиниць в документах підмови юриспруденції, а також обґрунтувати вибір і доцільність тієї чи іншої перекладацької процедури. Результати дослідження можуть зацікавити не тільки фахівців та дослідників у сфері перекладу, а й дослідників у сфері лексикології та загальної філології відповідних мов.

Мета статті – висвітлити особливості процесу міжмовного переносу значень англомовних юридичних кліше та описати відповідні перекладацькі процедури перекладознавчого аспекту у використанні кліше в документах підмови юриспруденції.

Ключові слова: *іноземна мова, англомовні кліше, юридичний переклад, перекладознавчий аспект, перекладацькі трансформації.*

Valeriia HAVRYLENKO,

orcid.org/0000-0001-6873-093X

*Lecturer at the Department of Theory, Practice and Translation of English
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) lera.aveo@gmail.com*

Valeriia KOLOMIETS,

orcid.org/0000-0003-2863-6126

*4th-year student of the Faculty of Linguistics
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) proworker11@gmail.com*

THE PECULIARITIES OF THE TRANSLATION ASPECT OF THE CLICHÉ PHENOMENON IN THE DOCUMENTS OF LAW FIELD

The article emphasizes the need to study the specifics of the use of language clichés in documents of the jurisprudence sphere. The study focuses on defining the phenomenon of clichés as words or combinations of words that have become

widely used in the language. Clichés, in contrast to the terminology of the relevant sublanguages, are less often the subject of specialized research, in particular in the field of translation studies, so the article focuses on the study of the adequate interlingual transfer of semantics of this layer of vocabulary. The authors identify various approaches to the classification of language clichés, the main of which classify language clichés according to their origin, form, meaning, and function.

The authors conduct their research based on up-to-date sources, namely authentic texts, e.g. articles, documents, law textbooks, as well as modern Ukrainian texts, which enables the authors to observe the current state of adaptation of legal English clichés in Ukrainian. In the context of the study, a body of research units was selected by the method of continuous sampling. The next step was a comparative analysis of the original and translation units to determine the relevant translation procedures, which allowed us to draw conclusions on the main trends and methods of translation of clichéd units in documents of jurisprudence, as well as justify the choice and appropriateness of one or another translation procedure. The results of the research may be of interest not only to specialists and researchers in the field of translation but also to researchers in the field of lexicology and general philology of the respective languages.

The purpose of the article is to highlight the features of the process of interlingual transfer of meanings of English legal clichés and to describe the relevant translation procedures of the translation studies aspect in the use of clichés in documents of jurisprudence.

Key words: foreign language, English clichés, legal translation, translation studies aspect, translation procedures.

Постановка проблеми. Використання підмови юриспруденції передбачає застосування складних юридичних термінів, а також клішованих одиниць, які виступають як єдине ціле і які використовуються в мовленні у вигляді готових конструкцій. Кліше – це «Слово або комбінація слів, які стали широковживаними в мові, наприклад *a kernel of truth* «зерно правди», *to speak the truth* «чесно кажучи» (Garipov, 2013: 2). Саме завдяки йому створюється така риса письмового або усного юридичного тексту, як стандартизованість. Використання кліше є нормою офіційного спілкування.

В нашому дослідженні основна увага приділяється особливостям переносу значень кліше в процесі перекладу з англійської мови на українську, оскільки сама структура кліше унеможливає виникнення повних еквівалентів, що зумовлює потребу в пошуку і дослідженні відповідних перекладацьких рішень. Специфіка адаптації значень кліше зумовлюється різницею в структурі мов (англійська мова більш аналітична, українська – синтетична), різницею в культурі, і відповідно в образності і можливих способах колокації мовних одиниць.

Однак варто зазначити, що вивчення самого явища кліше, не є самоціллю, адже кліше – це мовний стандарт, готовий стійкий оборот, мовний інструмент, яким потрібно вміло користуватися та розмежовувати від інших понять.

Аналіз досліджень. За останнє десятиліття, явищу кліше присвячено значну кількість науково-дослідних робіт, що свідчить про його актуальність і разом з тим невичерпність проблеми певною мірою. Ця тема глибоко досліджувалася багатьма українськими дослідниками серед яких: Н.Ю. Вишневська (2013), Л.В. Завгородня (2001), Б. Нечипоренко (2013), І. Сковронська (2010) тощо. Але і до сьогодні, науковці порушують такі питання як: еволюція тлумачення самого терміна “мовне кліше” (Н. Вишневська, Н. Шарманова) та його функції (І. Дегтярьова, І. Серебрянська,

О. Шамрай). Далі розглянемо сучасні підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо особливостей лексики підмови юриспруденції.

При укладенні відповідних висловлювань чи текстів у юриспруденції часто використовують специфічну лексику, а саме – термінологію та клішовані одиниці. Відтак, здійснений аналіз науково-методичної літератури дає змогу узагальнити, що підмова юриспруденції є сукупністю мовних засобів, які застосовуються фахівцями правової сфери та характеризується специфічною фаховою лексикою, лексичними, граматичними та синтаксичними мовними особливостями.

Мета статті: висвітлити результати дослідження перекладознавчого аспекту у використанні кліше в документах підмови юриспруденції, описати відповідні перекладацькі процедури, а також обґрунтувати вибір і доцільність використання тієї чи іншої перекладацької трансформації.

Виклад основного матеріалу. Дослідники мовних кліше розглядають різні аспекти цього мовного знака. Зокрема, на основі фактичного матеріалу англійської мови, науковці висвітлюють різні теорії виникнення та дефініції кліше А. Хаберер, Т. Веле (A. Haberer, T. Veale, 2005), особливості його функціонування (F. Baider, 2013: 1168), здійснюють комплексне вивчення цього лінгвістичного явища, а також подають класифікації мовних кліше за різними ознаками – етимолого-генетичними та функціонально-тематичним (Стрибижев, 2005: 14), семантичними та структурними особливостями (Бурунський, 2009: 29).

Спроби класифікувати кліше робилися неодноразово і здебільшого зводилися до звичайного групування мовних кліше за ознаками їх походження, функціонального призначення, використання у певних дискурсах, що обслуговують подібні мовні ситуації.

У нашому дослідженні до розгляду було взято декілька найпоширеніших класифікацій серед яких виділяють наступні:

1) *Етимолого-генетична класифікація* Е. Партрідж (E. Partridge, 1978: 56): а) надактивно вживані звороти (*far and wide «скрізь і всюди»; in my opinion «на мій погляд»*), б) метафори, що втратили мотивацію (*Don't waste my time! «Не марнуй мій час!»*), г) прізвиська, що втратили свою оригінальність і важливість (*The Iron Lady «Залізна леді»*), тощо.

2) *Класифікація за критерієм походження* (Ніколаєва, Седокова, 1994: 612): а) давні, загальновідомі фразеологізми, приказки, крилаті слова (*Call me cousin but cousin me not «Горщиком назви, а в піч не клади»*), б) нелітературні повсякденні фрази (*God's are «дурень від народження»*), в) мовні кліше пострадянської доби (*ближнее зарубежье «ближнє зарубіжжя»*), тощо.

3) *Стилістична класифікація* (Скрипичникова, 2016: 61): Насамперед відносяться фольклорні, літературно-художні, розмовно-ужиткові та науково-професійні кліше.

4) *Класифікація кліше за семантичними ознаками* (Лещак, 2006: 89). Сюди відносяться кліше на суспільну, сімейно-побутову, освітню, професійну, тематику (*public project «суспільний проєкт», public opinion poll «опитування громадської думки», family status, «сімейний статус», day off «вихідний день»*), тощо.

Але найбільш вдалою вважаємо класифікацію запропоновану С. Лещак (2006) та Н. Муравйовою (2004) оскільки в її основу покладено значно ширший спектр дослідження мовних кліше, а також відповідності основним формам суспільної свідомості та взаємодії людей. Сюди належать: а) загальнонавживані (побутові кліше) (*to brush one's teeth «чистити зуби»*); б) (кліше-культурні ознаки) (*Keep away from me! «Тримайся подалі від мене!»*); в) ділові та наукові кліше (*to call to account (for) «притягнути до відповідальності», to perform an experiment «провести експеримент»*), тощо.

Слід також зазначити, що на відміну від інших стильових фіксацій, характерною особливістю мовних кліше є їхня номінативність, яка впливає з того факту, що до одиниць мовних кліше належать не лише фрази комунікативного плану, але й словосполучення номінативного спрямування.

Переходячи до розгляду особливостей структури текстів підмови юриспруденції зазначимо, що під підмовою юриспруденції розуміємо сукупність мовних засобів, які слугують інструментом для оптимального розуміння між фахівцями правової сфери, яка характеризується специфічною фаховою лексикою та спеціальними нормами щодо вибору, вживання та частоти використання лексичних і граматичних засобів загальнонавживаної мови.

Підмові юриспруденції притаманне використання простих кліше, що складаються з двох слів, ускладнених, що складаються з більш як двох слів, та складних – тих, які мають у своїй структурі два простих кліше, поєднаних в один блок.

Мова права побудована на основі використання стійких словосполучень – мовних кліше. Ці стандартизовані звороти, що забезпечують юридичній мові точність та граничну лаконічність. До них належить низка публіцистичних клішованих одиниць-канцеляризмів, які є нейтральними і використовуються в документообігу й у офіційному спілкуванні та стандартизують і уніфікують письмове ділове спілкування: *letter of attorney «довіреність», abatement of action «призупинення позову», in consideration of «беручи до уваги», тощо.*

Мовні кліше, в текстах підмови юриспруденції виконують наступні функції: привернення уваги, запиту та надання інформації, згоди та незгоди, та фасилітації задля спрощення мовлення, обміну інформацією та економії часу: *according to all accounts «За загальною думкою», I beg your pardon, but... «Я перепрошую, але...», And now I'd prefer to talk about... rather than... «А зараз я хотів би поговорити про..., а не про...», I won't deny that «Я не буду це заперечувати», no questions about it «Ніяких питань стосовно цього» тощо.*

Нами був проведений кількісний аналіз перекладацьких трансформацій в текстах підмови юриспруденції та здійснена інтерпретація результатів, а саме - обґрунтування вибору та доцільність використання тих чи інших перекладацьких процедур.

Для аналізу було взято корпус одиниць з 202 кліше на юридичну тематику. Приклади відібрано методом суцільної вибірки з збірки статей на юридичну тематику та підручників для вивчення підмови юриспруденції англійської мови.

У нашому дослідженні спиралися на класифікацію Л.С. Бархударова (1975) де вчений виокремлює чотири основні види трансформацій: 1) *перестановка*; 2) *додавання*; 3) *вилучення*; 4) *заміна*. Але ми не обмежувалися лише одною класифікацією, оскільки лише комплексний підхід дає змогу вичерпно описати одиниці дослідження та перетворення, що з ними відбувалися.

За результатами кількісного аналізу отримали наступні результати: у 116 випадків, тобто 57%, при перекладі трансформацій застосовувався один вид перекладацьких трансформацій; випадків де було використано дві перекладацькі трансформації при перекладі одного англомовного кліше у підмові юриспруденції, становить 83 випадки,

тобто 41% від усіх досліджених прикладів, а випадків, коли при перекладі застосовувались три і більше перекладацьких трансформацій – всього 3 випадки, тобто 2%.

Як можна простежити, найбільше у нашій вибірці мовних кліше, де при перекладі з англійської мови застосовувалась одна перекладацька трансформація. Це зумовлено стандартизованістю клішованих одиниць як в мові оригіналу, так і в мові перекладу, що спричинює підбір типових, усталених еквівалентів в процесі перекладу відповідних документів.

Що стосується деталей, а саме - типів перекладацьких трансформацій, то ми отримали такі результати, а саме: калькування використовувалось найбільше – 112 разів, або у 39% випадків, далі заміна – 101 раз, тобто у 35% випадків, додавання – 35 разів, тобто у 12% випадків, перестановка – 30 разів, тобто у 10% випадків, і найменше було використано експлікацію – лише 7 разів у 2% випадків та вилучення – 5 разів у 2% випадків.

Висновки. Віднесення поняття кліше до певної галузі мовознавства до цього часу є дискусійним питанням, оскільки цей пласт лексики досліджується в межах різних напрямів мовознавства, наприклад, лексикології, фразеології, граматики, перекладознавства, тощо.

Результати проведеного аналізу свідчать про те, що у більшості випадків в мові перекладу підмови юриспруденції (у 57%) простежується часте використання виду мовного запозичення – кальки (калькування), що ґрунтується на утворенні нового фразеологізму, слова або нового значення слова через поелементний переклад відповідного іншомовного елемента. Далі, за частотою використання йдуть заміна та додавання, а найменше було використано експлікацію та вилучення, що зумовлено самою специфікою юридичної сфери до використання стійких словосполучень та стандартизованої мови.

Отже, при перекладі мовних кліше в юридичних документах у більшості випадків перекладач змушений застосувати одну, дві або і більше перекладацьких трансформацій, щоб наблизити зміст тексту перекладу до тексту оригіналу при цьому не спотворюючи його.

На нашу думку, дотичні дослідження можна проводити в таких галузях як бізнес, журналістика, публіцистика, фінанси, тощо, порівнюючи особливості відтворення семантики клішованих одиниць, а також за можливості порівнюючи мовні та позамовні фактори, які впливають на ступінь точності при адаптації кліше різними мовами

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частичной теории перевода). Москва: Международные отношения, 1999. 240 с.
2. Бурунский В.М. Клише : языковые характеристики, функционирование и типология : на материале французского и английского языков : дис. канд. филол. наук: 10.02.19. Курск, 2009. 204 с.
3. Вишневецька Н.Ю. Кліше як мовна одиниця: проблеми кліше в мовознавстві. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2013. Кн. 3. С. 33–36.
4. Дегтярьова І.О. Спортивні афоризми і кліше у підвищенні мовної майстерності студентів інституту фізичної культури на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. 2011. Вип. 19. С. 505–510.
5. Завгородня Л.В. Мовний стереотип і словесний штамп у мові газет. *Культура слова*. 2001. Вип. 57–58. С. 10–15.
6. Нечипоренко Б. Сугестивна функція кліше і мовних штампів в політичному дискурсі китайських ЗМІ. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 1. С. 25–27.
7. Николаева Т.М., Седакова, И.А. Ценностная ориентация клише и штампов в современной русской речи. *Revue des études slaves: Ires Journées d'études en sciences sociales de l'IRENISE*. Vol. 66, 607–625.
8. Лещак С. Языковое клише: прагматика, семантика и структура аналитических номинативных неидиоматических знаков в современном русском языке. *Kielce : Wyd. Akademii Świętokrzyskiej*, 2006. 161 с.
9. Муравьева Н.В. Язык конфликта. Москва : Термика, 2004. 214 с.
10. Сковронська І. Ужиток фразеологічних одиниць, штампів та кліше у двомовному публіцистичному тексті. *Теле- та радіожурналістика : зб. наук. пр. Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка*. 2010. Вип. 9 (Ч. 2). С. 324–329.
11. Скрипичникова Н.С. Устойчивые словесные комплексы в устной профессиональной коммуникации: дис. канд. филол. наук: 10.02.19. Екатеринбург, 2016. 268 с.
12. Стрибижев В.В. Речевые клише в современном английском языке: метакоммуникативная функция : дис. канд. филол. наук: 10.02.04. Тула, 2005. 191 с.
13. Шамрай О.В. Мовленнєві кліше та їх роль у діалогічному мовленні. *Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета*. 2005. Вип. 30. С. 18–20.
14. Шарманова Н.М. Мовне кліше в контексті функціонально стильової диференціації мови. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2011. Вип. 6. Ч. 2. С. 119–129.
15. Baider, F. Cultural Stereotypes and Linguistic Clichés: Their Usefulness in Intercultural Competency. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*. 2013. Vol. 4 (2), 1166–1171.

16. Garipov R.K., Garipova A.R. Corpus linguistics and some causes of semantic changes in cliché. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer30/273.pdf> (accessed: 20.05.2022).
17. Haberer, A. A. Defence of the cliché. *Journal of English Studies*. 2005. Vol. 5, 139–153.
18. Partridge, E. (1978). A dictionary of clichés: with an introductory essay. *London and Boston: Routledge and Kegan Paul*. 261 p.
19. Veale T. The Soul of a New Cliché : Conventions and Meta Conventions in the Creative Linguistic Variation of Familiar Forms. URL: <http://afflatus.ucd.ie/Papers/Veale%20Turing%20100.pdf> (accessed: 20.05.2022).

REFERENCES

1. Barhudarov L.S. Yazyk i perevod (Voprosy obschey i chastichnoy teorii perevoda) [Language and translation (Questions of general and partial theory of translation)]. Moscow: International Relations, 1999. 240 p. [in Russian].
2. Burunsky V.M. Cliché: linguistic characteristics, functioning and typology: based on the material of French and English languages: dis. Cand. philol. Science: 10.02.19. Kursk, 2009. 204 p.
3. Vishnevskaya N.Y. Cliche yak movna odynytzia: problemy kliche v movoznavstvi [Cliché as a language unit: problems of cliché in linguistics]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia – Scientific notes of Mykola Gogol Nizhyn State University*, book 3, 2013. 33–36 [in Ukrainian].
4. Degtyareva I.O. Sportyvna aforizmy i klishe u pidvyshchenni movnoi maisternosti studentiv instytutu fizychnoi kultury na zaniattiakh z inozemnoi movy [Sports aphorisms and clichés in improving the language skills of students of the Institute of Physical Culture in foreign language classes]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiya” – Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”*, issue 19, 2011. 505–510 [in Ukrainian].
5. Zavgorodnya, L.V. Movnyi stereotyp i slovesny stamp u movi hazet [Language stereotype and verbal stamp in the language of newspapers]. *Kultura slova – The culture of the word*. 2001. Vol. 57–58, 10–15 [in Ukrainian].
6. Nechiporenko B. Suhestyvna funktsii klishe i movnykh shtampiv v politychnomu dyskursi kytaiskykh ZMI [Suggestive function of clichés and language stamps in the political discourse of the Chinese media]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv*. 2013. Vol. 1, 25–27 [in Ukrainian].
7. Nikolaeva T.M., Sedakova I.A. Tsennostnaya. Orientatsiya klishe i shtampov v sovremennoy russkoy rechi [Value orientation of clichés and stamps in modern Russian speech]. *Review of Slavic Studies: Ires Journées d'études en social sciences of the IRENISE*. 1994. Vol. 66, 607–625 [in Russian].
8. Leshchak S. Linguistic cliché: pragmatics, semantics and structure of analytical nominative non-idiomatic signs in modern Russian. Kielce: Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. 161 p.
9. Muraviova, N.V. Yazyk konflikta [The language of conflict]. Moscow: Termika, 2004. 214 p. [in Russian].
10. Skovronska I. Uzhytok frazeolohichnykh odynytz, shtampiv ta klishe u dvomovnomu publitsystychnomu teksti [The use of phraseological units, stamps and clichés in a bilingual journalistic text]. *Tele- ta radio zhurnalisty ka: zb. nauk. pr. Lviv. nats. un-t im. Ivana Franka – TV and radio journalism: collection of scientific works of Ivan Franko National University of Lviv*. 2010. Vol. 9 (Part 2), 324–329 [in Ukrainian].
11. Skripichnikova N.S. Ustoychivyye slovesnyye kompleksy v ustnoy professionalnoy kommunikatsii [Stable verbal complexes in oral professional communication]: dis. PhD philol. Science: 10.02.19. Ekaterinburg, 2016. 268 p. [in Russian].
12. Stribizhev V.V. Rechevyie klishe v sovremennom angliyskom yazyike: metakommunikativnaya funktsiya [Speech clichés in modern English: metacommunicative function]: dis. PhD philol. Science: 10.02.04. Tula, 2005. 191 p. [in Russian].
13. Shamray O.V. Movlenniivi klishe ta yikh rol u dialohichnomu movlenni [Speech clichés and their role in dialogic speech]. *Vestnyk Kharkovskoho natsionalnoho avtomobylno-dorozhnoho unyversyteta – Bulletin of Kharkiv National Automobile and Road University*. 2005. Vol. 30, 18–20 [in Ukrainian].
14. Sharmanova N.M. Movne klishe v konteksti funktsionalnostylovoi dyferentsiatsii movy [Linguistic cliché in the context of functional-stylistic differentiation of language]. *Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*. 2011. Vol. 6, P. 2, 119–129 [in Ukrainian].
15. Baider, F. Cultural Stereotypes and Linguistic Clichés: Their Usefulness in Intercultural Competency. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*. 2013. Vol. 4 (2), 1166–1171.
16. Garipov R.K., Garipova A.R. Corpus linguistics and some causes of semantic changes in cliché. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer30/273.pdf> (accessed: 20.05.2022)
17. Haberer, A. A. Defence of the cliché. *Journal of English Studies*. 2005. Vol. 5, 139–153.
18. Partridge, E. A dictionary of clichés: with an introductory essay. *London and Boston: Routledge and Kegan Paul*, 1978. 261 p.
19. Veale T. The Soul of a New Cliché: Conventions and Meta Conventions in the Creative Linguistic Variation of Familiar Forms. URL: <http://afflatus.ucd.ie/Papers/Veale%20Turing%20100.pdf> (accessed: 20.05.2022).

УДК 82.091:[821.161.2–32+821.111.–32]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-36>

Оксана ГНАТЮК,
orcid.org/0000-0002-5705-6166
викладачка кафедри мовознавства
Івано-Франківського національного медичного університету,
аспірантка кафедри української літератури
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) ginger84@ukr.net

ТВОРЧИСТЬ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА В ДИСКУРСІ СВІТОВОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

Як і багатьом позначенням періодів та літературних рухів, експресіонізму не вистачає послідовного набору ідентифікаційних критеріїв. У статті охарактеризовано дефініцію поняття «експресіонізм» та особливості творчості В. Стефаника у порівняльній перспективі із зарубіжними письменниками.

Постановка проблеми. Історія розвитку української літератури мала такий же надзвичайно складний, самобутній шлях, як історія країни в цілому. Однак на межі ХІХ – ХХ століть українська література, зазнаючи глибоких внутрішніх змін, сягнула вершин, якими зрівнялася з європейською. Мистецькі течії початку ХХ століття заперечували реалізм, традиційні форми творчості та орієнтувались на пошук нових естетичних принципів. Характерними ознаками було також прагнення посилювати художньо-виражальні можливості слова, розгортати художню дію через внутрішній світ персонажів, саморозкриття душі ліричних героїв.

Злам ХІХ – ХХ століть є саме тим періодом в українській і в європейській літературах, коли загострене світовідчуття митців, прагнення відійти від попередньої традиції, намагання окреслити нові шляхи розвитку мистецтва призвели до проявлення синкретизму художньої образності в літературних текстах. Тому українську літературу не можна розглядати винятково в українському контексті, її слід розглядати на тлі загальноєвропейського культурного та літературного процесів.

Метою статті є відійти від традиційної інтерпретації творчості В. Стефаника, оскільки вона не трактує твори митця з точки зору сучасної йому європейської культурно-історичної доби.

Методологія. У проведенні дослідження використовувались такі методи: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація), здобутки культурно-історичної школи (для зіставлення певних явищ в українському та зарубіжних літературних процесах на тлі історичної доби), літературознавчу герменевтику (для тлумачення й інтерпретації конкретних художніх творів), біографічний (для виявлення умов формування творчих методів українського та зарубіжних письменників).

Результати. Отже, компаративний аналіз творів В. Стефаника та зарубіжних письменників виявив низку збігів у їхній творчості, які не мають універсального характеру. Зокрема, їх може споріднювати певна соціальна проблематика та елементи експресіоністського стилю у її зображенні.

Ключові слова: експресіонізм, проблематика, стилістичні та поетикальні особливості, критерії, дослідження.

Oksana HNATIUK,
orcid.org/0000-0002-5705-6166
Lecturer at the Linguistics Department
Ivano-Frankivsk National Medical University,
PhD student at the Ukrainian Literature Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) ginger84@ukr.net

CREATIVE WORK OF VASYL STEFANYK IN THE DISCOURSE OF THE WORLD LITERARY PROCESS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY

Like many designations of periods and literary movements, expressionism lacks a consistent set of identification criteria. The article characterizes the definition of the concept of "expressionism" and the peculiarities of the works of V. Stefanyk in a comparative perspective with foreign writers.

Formulation of the problem. The history of the development of Ukrainian literature had the same extremely complex, original path as the history of the country as a whole. However, at the turn of the nineteenth and twentieth centuries, Ukrainian literature, undergoing profound internal changes, reached peaks that equaled European literature. Artistic trends of the early twentieth century denied realism, traditional forms of creativity and focused on finding new aesthetic principles. Characteristic features were also the desire to enhance the artistic and expressive possibilities of the word, to develop artistic action through the inner world of the characters, self-disclosure of the soul of lyrical heroes.

The turn of the XIX - XX centuries is the period in Ukrainian and European literature, when sharpened worldview of artists, the desire to move away from the previous tradition, attempts to outline new ways of art development led to the syncretism of artistic imagery in literary texts. Therefore, Ukrainian literature cannot be considered exclusively in the Ukrainian context, it should be considered against the background of European cultural and literary processes.

The aim of the article is to move away from the traditional interpretation of V. Stefanyk's work, as it does not interpret the artist's works from the point of view of his contemporary European cultural and historical era.

Methodology. The following methods were used in the study: theoretical (analysis, synthesis, systematization), achievements of cultural and historical school (to compare certain phenomena in Ukrainian and foreign literary processes against the background of historical times), literary hermeneutics (for interpretation and interpretation of specific works of art), biographical (to identify the conditions for the formation of creative methods of Ukrainian and foreign writers).

Results. Thus, a comparative analysis of the works of V. Stefanyk and foreign writers revealed a number of similarities in their work, which are not universal. In particular, they may be related by certain social issues and elements of expressionist style in its image.

Key words: *expressionism, problems, stylistic and poetic features, criteria, research.*

Виклад основного матеріалу. Хоч між В. Стефаником та простим українським народом, переважно селянами, був міцний емоційний зв'язок, але світогляд письменника був близький до світогляду, який охопив Європу на початку XX століття, тобто близький до експресіонізму.

За словами літературознавиці О. Черненко, «В. Стефаник прищепив експресіонізм на український ґрунт, втілюючи його в українську народну тематику, до того ж надихав його чаром української природи й фольклору» (Черненко, 1989: 8).

Сам експресіонізм покликаний визначати сутність мистецтва, яке не зображає дійсність, а виражає її сутність. Митець, на переконання експресіоністів, не копіює дійсність, а правдоподібно відтворює її.

Як наголошував К. Ешмід, «весь простір митця-експресіоніста стає – видінням. У нього не погляд – у нього бачення. Він не описує – він співпереживає. Він не відображує – він зображує. Він не бере – він шукає. Експресіоністи сприймають світ нервово й трагічно, вони використовують такі засоби, які допомагають краще передати відчуття. Ознаками стилю є нервова емоційність та ірраціональність, символ, гіпербола, гротеск, фрагментарність та плакатність письма, позбавленого прикрас, тяжіння до абстракцій» (Ешмід, 2021: 2).

У літературі експресіонізм часто вважають заколотом проти реалізму та натуралізму, оскільки представники напряму намагалися досягти психологічної чи духовної реальності, а не фіксувати зовнішні події в логічній послідовності. Письменники-експресіоністи намагалися оживити уяву читачів і викликати їхні емоції.

У своєму базисі експресіонізм – це реакція, це протест проти зростаючого натуралізму в мистецтві, який базувався на матеріалізмі XIX ст. Проте це не повернення до романтизму перших років століття. Експресіонізм виступає у прямій опозиції до романтизму і сентименталізму усіх видів.

Як складний мистецький рух, експресіонізм відкидав і сприймав багато елементів попередніх

та сучасних європейських інтелектуальних та літературних течій і шкіл; і тому будь-яке дослідження експресіонізму неминуче включає обговорення натуралізму, реалізму, символізму, неоромантизму та імпресіонізму.

Свого часу у європейській літературі кінця XIX століття, особливо в романі та в драматургії, домінуючим явищем стала поява натуралізму та реалізму, і відповідно, пов'язаних із цими напрямками творців – Бальзака, Золи, Ібсена. Великим тріумфом і досягненнями ці напрями відзначилися зокрема у французькому романі та у скандинавській драмі. Реалістичні та натуралістичні напрями в літературі та мистецтві були проявом нової віри в науку та в її об'єктивний метод. За своїм змістом натуралістично-реалістична література загалом стосувалася переважно життя середнього та нижчих класів; представники реалістичного типу творчості також намагалися зобразити найпотаємніші глибини людської душі. У мові використовувалася щоденний сленг. Реалістично-натуралістична література стала відверто соціологічною та, як на свій час, реформаторською.

Експресіонізм – це модерністська течія в європейському мистецтві початку XX століття. Течія була поширена, насамперед, в Німеччині та Австрії. Художники в рамках цієї течії висловлювали власний емоційний стан, настрої або внутрішні процеси, що відбуваються в душі або психіці. Вони не копіюють реальність, а проєктують свій внутрішній світ в живописі, літературі, театрі, музиці і танці (Слоньовська, 2008:3).

Д. Наливайко вважає експресіонізм літературним напрямом у модернізмі, а також авангардистськими складовими визнає власне експресіонізм, футуризм, конструктивізм, дадаїзм, сюрреалізм. Тамара Гундорова зазначає, що «імпресіонізм, символізм, неоромантизм, експресіонізм, натуралізм, неокласицизм, звичайно, перепліталися між собою і рідко оформлялися в окремі школи» (Яструбецька, 2013: 30).

І справді диференціація стилю є складним завданням, оскільки жоден стиль не може існувати в чистому вигляді, а синтезує декілька інших течій. Якщо в західноєвропейських літературах можна було спостерігати послідовність течій: символізм – імпресіонізм – експресіонізм тощо, то в українській літературі усі ці течії й етапи напряму співіснували не лише в часі, а й нерідко взаємоперепліталися у творчості одного й того ж письменника.

І. Девдюк стверджує: «Експресіонізм як течія відчаю та зневіри стала художнім вираженням розгубленості та занепокоєння передвоєнної німецької інтелігенції за майбутнє людства, що стояло на порозі глобальних катастроф та катаклізмів. Заперечуючи зовнішній світ як уособлення дисгармонії та хаосу, прибічники напряму вважали єдиною варти уваги глибоко суб'єктивні переживання сутності буття, саморозкриття творчого духу митця, при якому значення має не реальність, а спосіб її емоційного вираження» (Девдюк, 2014:9).

Г. Яструбецька наголошує, що «Експресіоністи або «деформують» (гіпербола, гротеск) об'єктивну реальність, або конструюють заново як «нутро», як «другу природу», «звільняють» від дійсності, щоб душа і дух стали зримими» (Яструбецька, 2013: 37).

Тобто, експресіоністи намагаються зобразити не об'єктивну реальність, а суб'єктивні емоції та реакції, які в них викликають події в житті. Вони досягають цієї мети через спотворення, перебільшення, примітивізм і динамічне застосування формальних елементів.

Визначальні риси експресіонізму:

- зацікавленість глибокими психічними процесами;
- заперечення як позитивізму, так і раціоналізму;
- оновлення формально-стилістичних засобів, художньої образності та виразності, часом неподєднаних між собою, як глибокий ліризм і всеохоплюючий пафос;
- суб'єктивізм і зацікавленість громадянською темою (Слоньовська, 2008: 5).

Як складний рух, експресіонізм відкидав і перейняв багато елементів з попередніх і сучасних європейських літературних рухів. За змістом експресіоністична література цікавиться життям середніх і нижчих класів, зображує найнижчі глибини людини і саму людину як біологічну тварину. Мова насичена щоденним сленгом та простою лексикою. Герой загалом похмурий, песимістичний, більше схожий на жертву.

В українській літературі експресіонізм започаткував Василь Стефаник.

Визначальними рисами творчості митців-експресіоністів стають особлива увага до інтуїтивних осягнень та відтворення внутрішнього світу людини. Тільки в стражданні розкривається глибинна сутність людини, тому мистецтво експресіонізму – це художнє дослідження сенсу випробування, страждань і смерті. Персонажі експресіоністичного твору часто залишаються віч-на-віч із власного приреченості, автор ставить їх у межову ситуацію, коли всі цивілізаційні «домовленості» між життям і смертю зруйновано. Поєднання віддалених, здебільшого непокєднаних асоціацій, що позначалося на стилі, «окреслювало його характер на драматичному перетині прози та поезії, внутрішнього заціпеніння та екстатичного пориву» (Юрій Ковалів). Метою експресіоністів уважався показ усіх аспектів життя без ідеалізації. На рівні психологізації домінувала експресивна сила динамізму у душевних переживаннях людини. Експресіоністи шукали індивідуальної стильової колористики контрастування. Інколи здавалося, що їхні герої індіферентно ставляться до смерті своїх близьких чи своєї власної (Готовцева, 2016: 4).

Всі ці риси присутні у творчості В. Стефаника, який основну увагу звертав на особистість, що перебувала у кризовому стані, на межі своїх духовних і фізичних можливостей. Людина в його творах часто приречена на страждання й на безвихідь, їй властиве трагічне світовідчуття і вона постійно конфліктує з ворожим зовнішнім світом.

Степан Хороб виділяє дві генеалогічні засади експресіонізму. Перша, на думку науковця, полягає в тому, що експресіонізм був викликаний як реакція на дійсність, як суспільна вимога часу. Технічні відкриття, війни, революції спонукали експресіоністів звертатися до головної сутності людського буття. Показувати всі аспекти життя без ідеалізації, однаково погані й гарні, підлі й шляхетні, злі й добрі, бо всі вони є виявом людської духовності. Експресіонізм показував людину та весь земний світ такою, якою вони є в дійсності, висвітлював глибинну сутність буття, заховану за її поверхнею. Проте, у характері часу й обставин Степан Хороб вбачає й другу засаду появи експресіоністичного типу художнього мислення – «настійливе прагнення молодого покоління митців видозмінити чи й зовсім змінити принципи світобачення й світотворення, систему образності й засоби поетики, заперечуючи як традиційні філософсько-світоглядні настанови, так і тенденційні прийоми та структури, наприклад реалізму чи натуралізму» (Хороб, 2002:250).

Однак експресіоністичні прийоми усе ж відповідали певним тенденціям реалізму, що прагнув

максимально розкрити внутрішній світ людини, підсилити враження від твору.

Н. Телегіна вдало порівнює новелістику В. Стефаника та Шервуда Андерсена зі США. Адже обидва письменники використовували у своїй творчості фольклор, автологічну манеру письма, мову, насичену діалектами, звертали увагу на життя простих людей та на їхні душевні болі. Дослідниця зауважує: «Експресія в обох письменників часто будується на абсурдності ситуації, яка виникає від безсилля людини перед обставинами. Батьки бажають смерті своїм дітям («Новина», «Катруся»), ідуть сіяти кукурудзу одразу після того, як дізнаються про смерть єдиного сина («Як сіяли кукурудзу» Ш. Андерсон)» (Телегіна, 1993: 66). Ш. Андерсон та В. Стефаник показали, як силою обставин ці люди морально покалічені, для них не існує звичних радощів у житті, немає сімейного щастя, любові. Автори із співчуттям відстежують сумну долю героїв своїх новел.

Смерть в обох письменників є вирішенням безвихідних ситуацій, безглузких і жорстоких життєвих обставин, у яких опинилися герої. Новели і В. Стефаника, і Ш. Андерсона не перестають дивувати читачів майстерністю відображення психології вчинку. Реципієнти ніби самі переживають події, відображені у творі, залишившись наодинці з персонажами.

Новели Ш. Андерсона описують сповнене трагедій життя простих людей Америки початку XX століття, а новели В. Стефаника передають той самий трагізм у житті українського народу. Центр тяжіння в новелах двох авторів переносився з інтриги розвитку сюжету на розкриття психології героїв, на детальне зображення їхніх емоцій. У кожній із новел описано невеликий відрізок реальності, в якій представлено долю людини і її біль. Головним спільним елементом їхніх новел була колосальна емоційна напруженість, прихована у підтексті, а важливу роль відігравала композиція і стиль.

На думку дослідниці С. Ямборко, прозові твори В. Стефаника можна порівняти з сонетами циклу Яна Каспровича «З хати»: «Вони вирізняються глибоким розумінням сільського життя, проникненням у духовний світ героїв, щирим співчуттям до тяжкої долі скривджених і знедолених. Вони стисло-лаконічні, забарвлені ліричним, психологічним настроєм» (Ямборко, 2013: 11).

Письменники-експресіоністи часто звертаються до теми смерті. Хоч герої В. Стефаника не відчувають страху перед приходом смерті, але для кожного з них притаманне відчуття глибокого трагізму, зумовлене життєвими обставинами.

До новел В. Стефаника, в яких переважає мотив смерті можемо зачислити «Стратився», «Сама-саміська», «Катруся», «Ангел», «Новина», «Кленові листки», «Похорон», «Басараби», «Мати», «Гріх» та інші.

В. Стефаник помічав відсутність страху смерті в народній культурі: «Я люблю мужиків... за культуру, що витворила з них людей, що смерті не бояться» (Стефаник, 2014:153).

Як зазначає С. Ямборко, у творчості Яна Каспровича смерть віталізується у життя, повне страждань. Для В. Стефаника та Я. Каспровича життя, страждання і смерть на землі не є абсурдними, вони є позитивним явищем, необхідним для перетворення і духовного зростання людини (Ямборко, 2013:11).

Варто ще додати, що стильовою домінантою їхніх новел, на думку дослідниці, є синтез художніх напрямків реалізму та модернізму, а їхній авторський стиль сформувався під впливом експресіонізму як течії в руслі модерністської літератури.

С. Ямборко припускає, що В. Стефаник найбільшою мірою орієнтувався саме на творчість польського поета Я. Каспровича, оскільки за словами вченої, у своїх листах український новеліст, висловлюючи власне ставлення до представників польського модернізму, зауважував: «Один Каспрович подобався мені дуже» (Ямборко, 2013:11).

Отже, обох митців можна назвати майстрами соціально-психологічного жанру. Кожен їхній твір – ззовні стримана людська трагедія, тобто картина смерті, або чекання на неї, образи бідності, відчаю, безнадійної самотності. І В. Стефаника, і Я. Каспровича цікавлять не зовнішні події та вчинки персонажів, а їхні настрої та переживання під впливом відповідних обставин.

Варто також зауважити, що на рівні кольористики найбільш поширеними барвами, які використовують у своїх творах ці письменники, є білий, червоний, чорний та синій кольори. Проте, на думку літературознавця С. Процюка, «у Стефаника є багато кольорів, але всі вони підпорядковані чорно-білому кольоровому царству», де «чорний – суворість, жалоба і біль», а «білий – сподівання, урочистість і святковість» (Процюк, 2010:24).

Колір у творах В. Стефаника несе потрібне навантаження: смислове, описове, емоційне. Візьмімо для прикладу новелу «Виводили з села», в якій можемо побачити контраст кольорів: «Над заходом червона хмара закаменила. Довкола неї зоря обкинула свої біляві пасма і подобала та хмара на закервавлену голову якогось святого» (Стефаник, 2014:17).

Дуже часто зустрічається чорний колір, який митець використовував, щоб описати очі своїх героїв. У новелі «Новина» бачимо порівняння дитячих очей із оловом: «Лишень четверо чорних очей, що були живі і що мали

вагу. Здавалося, що ті очі важили би так, як олово...»; «Сам батько дітей Гриць теж почорнів, а очі запали все-решину так, що майже не дивилися на світ, лиш на той камінь, що давив груди» (Стефанік, 2014:35).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Девдюк І., Кучера А. Основні тенденції розвитку світової літератури першої половини ХХ ст. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/510.pdf> (дата звернення 06.02.2022)
2. Експресіонізм – літературно-мистецька стильова течія початку ХХ ст. URL: <https://ukrclassic.com.ua/katalog/teoriya-literaturi/2679-ekspresionizm-literaturno-mistetska-stilova-tendentsiyaavangardizmu-pochatku-xx-st> Бібліотека української літератури © ukrclassic.com.ua (дата звернення 06.02.2022)
3. Експресіонізм в українській літературі. URL: <https://uahistory.co/pidruchniki/slonyovska-ukraine-literature-10-class-2018-profilelevel/37.php> (дата звернення 06.02.2022) Експресіонізм напрям у літературі та мистецтві, що розвивається з 1905 по 1920-ті роки. URL: <http://www.myshared.ru/slide/1205271/> (дата звернення 06.02.2022)
4. Процюк С. Троянда ритуального болю: роман про Василя Стефаніка/ Степан Процюк. К.:ВЦ «Академія». 2010. 184 с.
5. Стефанік В. «Багач» URL:<http://zbruc.eu/node/37500>(дата звернення 06.02.2022)
6. Стефанік В. Майстер. Видавництво «Лілея – НВ». Івано-Франківськ. 2014. 160 с.
7. Телегіна Н. Проблеми експресії у творчості В. Стефаніка в контексті світової літератури. Івано-Франківськ: Стефанівські читання. Випуск №2. 1993. С.66.
8. Хороб С. Українська модерна драма кінця ХІХ – початку ХХ століття (Неоромантизм, символізм, експресіонізм)/ Степан Хороб. Івано-Франківськ: Плай.2002. 413с.
9. Черненко О. Експресіонізм у творчості В. Стефаніка. Сучасність. 1989. С.8.
10. Ямборко С. Символічна колористика у творах В. Стефаніка та польських модерністів. Київські полоністичні студії. Том ХХІІ. URL <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi> (звернення 22.11.2021)
11. Яструбецька Г. Динаміка українського літературного експресіонізму. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153586609.pdf>(звернення 22.11.2021)

REFERENCES

1. Devdiuk I., Kuchera A. Osnovni tendentsii rozvytku svitovoi literatury pershoi polovyny XX st. [The main trends in world literature of the first half of the twentieth century]:URL: <http://194.44.152.155/elib/local/510.pdf> 2 (last accessed: 06.02.2022) [in Ukrainian].
2. Ekspresionizm – literaturno-mystetska stylova techiia pochatku XX st. [Expressionism – literary and artistic stylistic trend of the early XXth century]. URL:<https://ukrclassic.com.ua/katalog/teoriya-literaturi/2679-ekspresionizm-literaturno-mistetska-stilova-tendentsiyaavangardizmu-pochatku-xx-st> Biblioteka ukrainskoi literatury © ukrclassic.com.ua (last accessed: 06.02.2022) [in Ukrainian].
3. Ekspresionizm v ukrainskii literaturi. [Expressionism in Ukrainian literature]. URL: <https://uahistory.co/pidruchniki/slonyovska-ukraine-literature-10-class-2018-profilelevel/37.php>(last accessed: 06.02.2022). [in Ukrainian].
4. Protsiuk S. Troianda rytualnoho boliu: roman pro Vasyliya Stefanyka/ Stepan Protsiuk. [Rose of ritual pain: a novel about Vasily Stefanyk / Stepan Protsyuk] K.:PC «Akademy», 2010, 184p. [in Ukrainian].
5. Stefanyk V. «Bahach» [Stefanyk V. «A Wealthy Man»]. URL: <http://zbruc.eu/node/37500> (last accessed: 06.02.2022). [in Ukrainian].
6. Stefanyk V. Maister. [Stefanyk V. “Master”]. Publishing House «Lily – NV». Ivano-Frankivsk, 2014, 160p. [in Ukrainian].
7. Telehina N. Problemy ekspresii u tvorchosti V. Stefanyka v konteksti svitovoi literatury. [Telegina N. Problems of expression in the work of V. Stefanyk in the context of world literature]. Ivano-Frankivsk: Stefanyk’s readings, Issue № 2, 1993, p.66. [in Ukrainian].
8. Khorob S. Ukrainska moderna drama kintsia XIX – pochatku XX stolittia (Neoromantyzm, symbolizm, ekspresionizm)/ Stepan Khorob.[Ukrainian modern drama of the late XIX - early XX century (Neo-romanticism, symbolism, expressionism) / Stepan Khorob]. Ivano-Frankivsk: Plai, 2002, 413p. [in Ukrainian].
9. Chernenko O. Ekspresionizm u tvorchosti V. Stefanyka. Suchasnist. [Expressionism in the works of V. Stefanyk]. Modernity, 1989. p.8. [in Ukrainian].
10. Iamborko S. Symvolichna kolorystyka u tvorakh V. Stefanyka ta polskykh modernistiv. [Symbolic colors in the works of V. Stefanyk and Polish modernists]. Kyiv Polonistic Studies, Volume XXII. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi> (last accessed: 22.11.2021) [in Ukrainian].
11. Iastrubetska H. Dynamika ukrainskoho literaturnoho ekspresionizmu. [Dynamics of Ukrainian literary expressionism]: URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153586609.pdf> (last accessed: 22.11.2021) [in Ukrainian].

Ольга ГОЙДА,

orcid.org/0000-0003-1847-8718

асистент кафедри прикладної лiнгвiстики

Институту комп'ютерних наук та iнформацiйних технологiй

Нацiонального унiверситету «Львiвська полiтехнiка»

(Львiв, Україна) *Olga.hoida0101@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛIЦИЗМIВ У СУЧАСНIЙ НIМЕЦЬКIЙ МОВI

Стаття присвячена комплексному дослідженню значення та впливу використання англійських запозичень у сучасній німецькій мові та їх роль у збагаченні словникового складу, за допомогою системних змін у лексичній системі німецької мови.

В статті буде проведено загальний аналіз плюсів та мінусів англiцизмiв, якi були взятi у британському та американському варіанті англійської мови, а також буде розглянуто причини вживання цих слів у різних соціальних та вікових групах населення.

Останнім часом вживання англiцизмiв стало показником модної приналежності, яскравості, слiдуванням свiтовим тенденцiям. Вони дуже стрімко проникають у німецьку мову в великій кількості. Німецька мова має приналежність до головних мов світу і є найбільше поширеною мовою в Європейському Союзі. Вона є офіційною не тільки в Німеччині, але й в Австрії, Швейцарії, Люксембурзі та Ліхтенштейні. Найважливіші зміни відбуваються саме в останні роки, на це має вплив розвиток процесу глобалізації та запозичення слів з інших мов світу, переважно з англійської. Англійські слова на сьогодні крім побуту, з'являються ще у різноманітних професійних галузях діяльності, на які здійснено постійний їх вплив. Це стосується науки, спорту, транспорту, туризму, телебачення. Не є виключенням також комп'ютерний та молодіжний сленг. Запозичені англiцизми є лексичною єдністю, якi взятi з англійської чи американської мови.

З стрімким розвитком процесів глобалізації, інтернаціоналізації та посиленням за англійською мовою статусу міжнародної та інших причин такі запозичення є неминучими і зараз існують підстави вважати, що процес запозичення англійських слів до німецької мови буде інтенсивно продовжуватися. Причинами цього є поширеність, авторитетність та популярність англійської мови в світі, точність викладу інформації з допомогою певного слова чи фрази, часто такі слова не мають синонімів, особливо важливо це у професійних сферах вживання. Мільйони носіїв мови вже відчують незворотність цього процесу, англійські слова з'являються для позначення нових явищ і понять або витісняють оригінальні німецькі слова.

Ключові слова: запозичення англiцизмiв, нiмецька мова, лексична система, американська мова, інтернаціоналізація, глобалізація.

Olga HOIDA,

orcid.org/0000-0003-1847-8718

Assistant at the Department of Applied Linguistics

Institute of Computer Science and Information Technology of National University "Lviv Politechnic"

(Lviv, Ukraine) *Olga.hoida0101@gmail.com*

USE OF ENGLISHISM IN MODERN GERMAN

The article is devoted to a comprehensive study of the meaning and impact of the use of English borrowings in modern German and their role in enriching vocabulary, through systemic changes in the lexical system of the German language.

The article will provide a general analysis of the pros and cons of English, which were taken in the British and American versions of English, and will consider the reasons for the use of these words in different social and age groups.

Recently, the use of English has become an indicator of fashion, brightness, following world trends. They are rapidly penetrating the German language in large numbers. German is one of the world's major languages and is the most widely spoken language in the European Union. It is official not only in Germany but also in Austria, Switzerland, Luxembourg and Liechtenstein. The most important changes have taken place in recent years, influenced by the development of globalization and the borrowing of words from other languages, mainly English. English words today, in addition to everyday life, appear in various professional fields of activity, which are constantly influenced by them. This applies to science, sports, transport, tourism, television. Computer and youth slang are no exception. Borrowed Englishisms are lexical units that are taken from English or American.

With the dynamic development of globalization, internationalization and the strengthening of the international status of English and other reasons, such borrowings are inevitable and now there is reason to believe that the process of borrowing English words to German will continue intensively. Millions of native speakers are already experiencing the irreversibility of this process, English words are appearing to denote new phenomena and concepts, or displacing the original German words. The reasons for this are the prevalence, authority and popularity of English in the world, the accuracy of information in a particular word or phrase, often such words are not synonymous, especially important in professional uses.

Key words: borrowing of Englishisms, German language, lexical system, American language, internationalization, globalization.

Постановка проблеми. Німецька мова належить до всесвітніх мов і є однією з поширених мов у Європейському Союзі та звичайно вона постійно змінюється. Найзначущі зміни відбуваються саме в останні роки. Все це відбувається завдяки процесу глобалізації та запозиченню слів з інших мов, переважно з англійської. Запозичені англійські слова є лексичною єдністю, взятою з англійської чи американської мови (Момот, 2018). Запозичення є найважливішим шляхом збагачення мови. Використані в німецькій мові неологізми – це переважно слова іншомовного походження, що увійшли в сучасну німецьку мову разом із новими речами та позначеннями. Актуальність цього питання полягає у необхідності теоретичного узагальнення системних змін у межах лексичної системи німецької мови під впливом англіцизмів.

Аналіз досліджень. Зараз в німецькій мові відбувається активний процес запозичення та використання англійських термінів і понять у різних сферах життя німецьких громадян (Бандурко, 2014). Все це відбувається завдяки високому рівню розвитку технологій, підприємництва, промисловості, освіти, туризму в англійськомовних країнах. Мова має постійний розвиток, безперервно з'являється новий цікавий матеріал для досліджень. Тому тема англійських запозичень в німецькій мові привернула на себе увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних лінгвістів. Серед найвідоміших дослідників варто згадати Р. Келлера, Я.Г. Шнайдера, Х. Фатера, Т. Шиппана, Х. Лангера, М. Бушмана, О. Сідорова, М. Степанченка та ін. Спеціалістом з вживання англіцизмів у німецькій мові став Х. Ціндлер, який казав про них їх як «не просто запозичені з британської чи американської англійської мови слова або незвичні комбінації слів, а й будь-які зміни значень німецьких слів або їхнього контекстного вживання за британським чи американським зразком». Х. Лангер у своїй праці «Zum Einfluss des Angloamerikanischen auf die deutsche Sprache der Gegenwart» виділяє декілька чинників, які сприяють проникненню англіцизмів в німецьку мову. Це етимологічний чинник, основою якого є спорідненість мов, що особливо діє у випадку англійської та німецької мов, які розвинулися в результаті географічного розподілу зі спільної основи (Langer, 1980).

Морфологічний чинник, зумовлений тим що німецька мова охоче запозичує англійські слова через те, що вони є коротшими, ніж німецькі (Котвицька, 2013). Та соціально-психологічний чинник, говорить про те що вживання слів іншомовного походження робить мовця приналежним до певного привабливого для нього кола (Langer,

1980). У своїх працях направлених на доскональне вивчення англіцизмів, які були запозичені в німецьку мову, В. Янг визначив англіцизми як родові поняття для запозичень за американської англійської, британської англійської, а також інших мовних округів, таких як Канада, Австралія, Південна Африка та ін.

В роботах Янга наведено багато прикладів вживання англіцизмів, урахувавши всі аспекти використання їх носіями мови. Читача готують прийняти та краще зрозуміти нові слова (Yang Wenliang, 1990).

Мовознавець В. Адорно поділяє англійськомовну лексику на «необхідні запозичення» та «зайві». До перших, на його думку, слід відносити нові найменування, які з'являються у зв'язку з появою нових об'єктів номінації – новими предметами, технічними винаходами, новими ідеями, номенклатурами. Лінгвіст вважає, що «іноземну лексику краще вживати там, де дослівний переклад є неможливим». Зайвими запозиченнями В. Адорно вважає англіцизми, синонімічні тим, які вже існують у мові. Основні причини вживання «зайвих» англіцизмів дослідник вважає в бажанні мовців підкреслити рівень високої інформованості та обізнаності, слідувати модним тенденціям, вживаючи престижніші, на їх думку, англіцизми (happy, fashionable, Outsider, my family і т. п.) від їхніх німецьких еквівалентів (glücklich, modisch, Außerseiter, meine Familie) (Adorno, 1979).

Вищеперелічені автори мають змогу розглянути історію виникнення, переосмислити генезу англо-американських запозичень у системі німецької мови, дослідити позитивний та негативний вплив англійських та американських запозичень у німецькій мові й виділити основні сфери колообігу цих запозичень у німецькій мові.

Мета статті – аналіз та дослідження адаптації англіцизмів, які були запозичені з британського та американського варіантів англійської мови, з урахуванням особливостей функціонування їх в німецькомовній картині світу. Для розкриття мети поставлені завдання: знайти, зібрати та дослідити англіцизми у німецькомовних лексикографічних джерелах (тлумачні та етимологічні словники), а також у німецькій пресі. Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) Детально вивчити оновлення лексики в німецькій мові.
- 2) Особливості утворення англіцизмів.
- 4) Вживання англіцизмів в німецькій пресі та інших джерелах.
- 5) Особливості перекладу англійських слів на німецьку мову.

Виклад основного матерiалу. Сучаснi англiцизми (англiцизм (англiзм) – рiзновид мовного запозичення: слово, його окреме значення, вислiв тощо, якi запозиченнi з англiйської мови або перекладенi з неї чи утворенi за її зразком) дуже швидко iнтегруються у нiмецьку мову, на це є декiлька основних причин. По-перше, це подiї (вiйна, революцiї, новий полiтичний режим), якi перiодично переживають краiни, впливають на полiтичне життя в iнших краiнах та вносять змiни у лексику, поняття та словосполучення в iншi мови. По-друге, мовознавство мотивує втiлення iншомовних слiв у нiмецьку мову тим, що для деяких закордонних речей, понять у нiмецькiй немає жодних спеціальних назв-вiдповiдникiв, а англо-американський словниковий запас є набагато бiльшим i має бiля 700 000 лексичних одиниць, нiмецька ж мова охоплює лише 400 000 слiв. По-третє, для великої кiлькостi англiцизмiв є точнi й виразнi нiмецькi вiдповiдностi (Слаба, 2015).

У рекламi дуже часто використовують англiйськi й американськi поняття, щоб передати чужий спiсiб життя та показати клiєнту дух iншого вiддаленого свiту. Тому люди й купляють Lotion, Snacks, Shorts, Conditioner. Усiм вiдома рекламна лексика: Slogans, Promotion, Corporate Identity, Marketing, Message, Image. Технiка, а саме свiт комп'ютера й iнтернету, має в мовi особливу групу лексики: Online, Mouse, E-Mail, Provider. Проте технiчнi поняття з iнших галузей технiки вже ранiше iснували в нiмецькiй мовi: Airbag, Display, Playstation, Gameboy, Joystick тощо. У спортi типовi американськi види все бiльше з'являються з вiдповiдними поняттями, зокрема такi, що полегшують спортсменам i фанатам їх стосунки й порозумiння: Match, Fan, Cross, Penalty, Badminton, Freestyle, Sprint, Finish, Team, Handicap.[9].

Якщо казати про сьогодення, то цiлком справедливо вважати, що процес запозичення англiйських слiв до нiмецької мови буде дуже бурно продовжуватися. Зараз в нiмецькомовних краiнах нiкого не здивуєш звичними «Hi!», «Notebook», «Magazine», «Coffee-to-go», «Investor», «Slang», «Marketing» «Cool», «User», «Must-have», «Baby», «Hello!», «Team». Мiльйони носiїв мови вже вiдчувають незворотнiсть цього процесу, англiйськi слова з'являються для позначення нових явищ i понять або витiсняють оригiнальнi нiмецькi слова (Падалка & Ратушна, 2016).

Кожна епоха в iсторiї залишала в нiмецькiй мовi свої запозичення. Прослidkовується тенденцiя до доповнення мови саме англiйськими словами та посилення процесу таких запозичень у складi нiмецьких словникiв, якi можна виокре-

мити в тематичнi групи лексики (ЗМi, технологiї, музика, мода, тощо). Бiльшiсть з них уже не сприймаються суспiльством як iншомовнi слова, оскiльки вони адаптувалися до вимог нiмецької мови. Ступiнь злиття iншомовних слiв у нiмецькiй мовi залежить вiд того, наскiльки довго та як часто вони використовуються людьми. Найцiкавiшим є активне вживання форми вiтання «Hallo» в сучаснiй нiмецькiй мовi. Його коренi мовознавцi вбачають саме в англiйському «hello». Сучаснi нiмцi використовують його набагато активнiше, нiж «Guten Morgen» / «Guten Tag» чи рeгiональне «Grüß Gott» / «Gott zum Grube», воно прижилося й сприймається лише як нiмецьке слово.

Поширена в Нiмеччинi й така форма вiтання як «Hi!». Зрозумiло, що вона була запозичена з англiйських краiн i є загальноприйнятою формою неофiцiйного вiтання. Має мiсце в нiмецькiй мовi й ствердна частка «Okay», з часом було запозичено англiйськiй вигук здивування «Heu», який цiлком адаптувався в нiмецькiй мовi.

Сучасна нiмецька мова постiйно змiнюється та розвивається. Тому неможливо точно визначити, скiльки в нiй слiв, адже в нiй дуже часто з'являються новi слова та вирази, а iншi поступово зникають зi щоденного використання носiями. Та все ж iснує дзеркало нiмецької мови й суспiльства – орфографiчний словник Дуден (Duden) [Duden Wörterbuch, 2020]. Його засновник, нiмецький фiлолог Конрад Дуден, та його помічники, якi допомагали зробити великий обсяг роботи та поставили собі за мету створити надiйне, перевiрене й авторитетне джерело, що вичерпно описує правопис та вживання нiмецьких слiв i словосполучень. Зробивши детальний аналіз запозичених мовних одиниць в словниках Дуден, переконаємось, що найбiльш активно запозичується iменник. Легке прийняття англiйської лексики в систему нiмецької мови пояснюється тим, що англiйська й нiмецька мови є спорiдненими. Адже вони беруть за основу латинськiй шрифт, їх алфавiти схожi – саме тому англiйськi слова легко запозичуються графiчно. I хоча змiни у мовi є часом неоднозначними й суперечливими, все ж має значення, що редакцiя словникiв Дуден взяла на себе вiдповiдальнiсть фiксувати це.

Функцiональний аспект англiцизмiв характеризується виключно з позитивного боку та пропонує цiлу низку переваг для нiмецькомовної особи. Серед плюсiв використання англiйських лексем називають iнтернацiональний характер цих лексичних одиниць, що значно полегшує сприймання представниками iнших мовних середовищ. Питання мiнусiв уживання англiцизмiв у складi

німецької мови порушується лише в контексті пуристичних мовних тенденцій. Попри престиж та традиційно високі рейтинги словників Дуден, все ж знайшлися інакodomці, які не розділяють погляди укладачів. Особливо незадоволені люди, які дуже яро виступають за збереження «чистоти» німецької мови, вони виступають проти надмірного вживання англіцизмів і нових термінів, пов'язаних з боротьбою за гендерну рівність.

Існує таке поняття як Денгліш (нім. *Denglisch*) – мовне явище, сучасний німецько-англійський «суржик», саме слово «денгліш» складається із назв цих мов – нім. *Deutsch* + *ENGLISCH*. Існують також інші, менш вживані слова для цього поняття: енгльойч (нім. *Engleutsch*) та герміш (нім. *Germisch*). Процес поширення денглішу з роками дедалі прискорюється. Численні англіцизми та цілі фрази постійно потрапляють до мови, фактично шар сучасної англійської стає частиною німецької мови.

Багато німецьких лінгвістів переконані: якщо поширення лінгвістичного гібриду під назвою «*Denglisch*» не зупинити, німецька мова ризикує в ньому повністю розчинитися. І це не перебільшення – населення Німеччини вже практично розучилося говорити літературною німецькою мовою, яку більшість молоді зневажливо називають «мовою бабусь і дідусів». На думку філологів існують п'ять видів так званого *Denglisch*:

1. Споконвічно англійські слова. Ці слова з'явилися у мові без змін в орфографічній структурі, тобто в написанні, але в німецькій часто вимовляються вже не по-англійськи і змінюють своє значення. Наприклад (від англ. *Audit*) – слово, що позначає перевірку або повторну перевірку, а також оцінку тої чи іншої особи, організації, системи, процесу, проекту або продукту. Наприклад слово «*Ticket*» (квиток) взагалі витіснило цілий ряд німецьких слів, таких як я «*Fahrkarte*», «*Flugschein*», «*Strafzettel*».

2. Адаптовані англійські слова. В англійських словах спостерігається тенденція адаптування їхньої граматичної структури до німецьких правил граматики. Але все ж звучать вони в своїй більшості, ще досить незвично для німця. Наприклад: *Chapter*, *Import*, *overdraft*, *break-even-point*.

3. Змішання англійських і німецьких слів. Змішані слова складаються наполовину з англійської та наполовину з німецької мови. Наприклад: *Backenshop* (від нім. *Backen* – піч і англ. *Shop* – магазин) – пекарня, булочна.

4. Псевдоанглійські слова. Англійські слова, які є псевдо англіцизмами. Німецька мова, можна сказати, сама створила їх, керуючись граматич-

ними правилами англійської мови, здійснивши зміщення мов: поява німецьких слів, зовні схожих на англійські. Наприклад: англ. *twenty* (числівник двадцять) – нім. *twen* (молодий чоловік віком від 20-29 років).

Таким чином стає очевидним, що німецька мова у всіх сферах сучасного суспільного життя (від простого візиту в магазин до складних наук) замінена нечуваною кількістю англійських слів і навіть повністю ними витиснена. У такій тенденції лінгвісти бачать небезпеку, оскільки німецька мова може втратити свою виразність і експресивність, а можливо і взагалі майбутнє існування. Аргументів «за» вживання англіцизмів менше, ніж аргументів «проти». Найвагомим з них є той, що для деяких англійських слів немає відповідників і їхнє значення можна передати лише описово.

Проблема надмірного вживання англіцизмів хвилює не лише фахівців, але й простих громадян. Тенденція збільшення словникового складу німецької мови за допомогою англійських запозичень прийняла поширені форми. Дана проблема вийшла на державний рівень. Вчені намагаються з'ясувати шляхи і причини такого масштабного проникнення англійської лексики в німецьку мову. Головною причиною вони вважають настирливість реклами по радіо, телебаченню та в пресі. Причому нові запозичення мають схвалення й підтримку саме у людей, які є обличчям засобів масової інформації (радіо, телебачення, преси), й у молодих носіїв мови. Найбільш «молоді» англіцизми слід шукати у сфері сучасних видів комунікації, інтерактивних зв'язків та інтернету. Багато предметів побуту увійшли в мову під іноземними назвами.

В 1997 році професор доктор В. Кремер заснував об'єднання «Німецька мова» в Дортмунді, яке на даний час налічує понад 14 000 членів і активно займається проблемами німецької мови, а саме зменшенням використання в німецькій мові англіцизмів. Об'єднання видало словник – довідник «*Anglizismenliste*», який вміщує 5. 085 лексичних одиниць англійською мовою та відповідних еквівалентів німецькою. Завдання такого видання полягає у наданні тому, хто говорить, чи пише, можливості вибирати, яке слово йому більше до вподоби.

Якщо говорити про процес впливу англійської мови на мову німецької преси, то він був незначний до 90х років ХХ століття. Збільшення частки англійської лексики в німецькій пресі з 1990х років може пояснюватися тим, що цей період характеризується дедалі більшим процесом глобалізації міжнародних зв'язків, наростанням мовних

контактiв та всесвiтньої популяризацiї англiйської мови. У перiод з 2000 по 2007 роки процес прогресуючого проникнення англiцизмiв в нiмецьку мову та пресу значно посилювався.

Особливостi утворення англiцизмiв та їхнi властивостi. Складнi iменники-англiцизми дiляться за своєю структурою на такi три групи: 1 – нiмецьке слово, 2 – англiйське слово (Büro-Worker, Abend-Look, Apfel-Pie, Reiseboom); 1 – англiйське слово, 2 – нiмецьке слово (Powerfarbe, Bussines-Mode, AllroundTalent, Powerfrau, Livesendungen, Dressman); Обидва є англiйськими словами (Trendlabel, Body-Feeling, Covergirl, Airbag, Talkshow, Oldtimer).

Термiнологiчні синонiми iснують поряд з наявними в мовi назвами i складають конкуренцiю нiмецьким синонiмам: leasing – Vermietung, marketing – die Massnahmen eines Unternehmens, consulting – der Berater, investor – der Investitionstrager, slang – die Umgangssprache, user – Nutzer. Запозиченi дiєслова можуть перетворитися згiдно з нiмецькою граматикою: до них приєднується iнфiнiтивне закінчення –en, -n. Це дає можливiсть легко вiдмiнювати дiєслово i утворювати Partizip: to trade – traden, to swap – swapen, to manage – managen.

Проблемою є стiйкi вирази, якi перекладаються з англiйської на нiмецьку слово в слово як запозиченi переклади. Замiсть “Es gibt keinen Sinn”, “Ich wünsche Ihnen keine Sinn” (engl. It makes no sense), “Haben Sie einen schönen Tag” (engl.), “Have a nice day”, “in 1988”. Тут є спроби перенести конструкцiю пропозицiї з англiйської в нiмецьку, але вони не узгоджуються з нiмецькою граматикою. Приклади: Standing ovations – stehende Ovationen, we call you back – wir rufen Sie zurück (Котвицька, 2017).

Лiнгвiстика доводить використання iноземних текстiв в нiмецькiй мовi тим, що для деяких предметiв, що приходять iз-за кордону, в нiмецькiй мовi немає спеціальних назв, та їх можна вiдзначити лише за допомогою опису, застосовуючи при цьому словосполучення або навиць цiлiснi пропозицiї Public Relations позначається нiмецькою: Öffentlichkeitsarbeit, öffentliche Beziehungen, Kontaktpflege und Meinungspflege. Або поняття Manager можна пояснити нiмецькою лише наступним чином: mit weitgehender Verfügungsgewalt und Entscheidungsbefugnis ausgestattete leitende Persönlichkeit eines Grossunternehmens. Отже, англiцизми мають коротшу форму порiвняннa з аналогiчними зазначенням нiмецькими словами та уникають частого використання, при використаннi нiмецьких термiнiв. Наприклад: Banker звучить сучаснiше нiж Bankier i має коротшу форму

нiж Bankfachman. У одному i тому ж контекстi можна використовувати рiзнi варiанти англiйських позначень: замiсть Dollar часто уживається Greenback (Лутай, 2015).

Характерною тенденцiєю для мовної ситуацiї в сучаснiй нiмецькiй мовi називають феномен так званого псевдозапозичення, який розумiють як використання слiв та висловiв, утворених з матерiалу (американського варiанта) англiйської мови, але вiдсутнiх у ньому (щонайменше, в цьому значеннi), або є не зрозумiлим для бiльшостi його носiїв. Так, на основi запозиченого англiйського матерiалу в нiмецькiй мовi утворилися одиницi «Handy», «Talkmaster», «Pullunder», «Twen», «Ego-Shooter», «Beater», «Longseller», «Funsport» тощо. Для адаптацiї частини англiцизмiв у нiмецькiй мовi характерним є орфографiчне варiювання (написання разом, через дефiс чи окремо), причому спостерiгається одночасне функцiонування рiзних варiантiв, напр. Discountbroker i Discount-Broker, Horrorfilm i Horror-Film, Hightech, High-Tech i High Tech, Jobcenter i Job-Center, Jobfloater i Job-Floater, Partygirl i Party-Girl, Playoff i Play-off, Wellnesscenter i Wellness-Center, Blackout, Black-out, Black-Out i Black Out та iн. (Котвицька, 2015). Особливiстю нинiшнього процесу запозичування є прискорений темп адаптацiї запозичень (Лутай, 2016). Швидкiй iнтеграцiї запозичень у сучасну нiмецьку мову сприяє також те, що сьогоднi вiдбулися змiни лiтературних норм, масовими стали порушення лiтературних норм у письмовому та у публiчному мовленнi, наразi вiдбувається активiзацiя вживання жаргонних слiв та мовленнєвих зворотiв (Падалка & Ратушна, 2016). Характерною особливiстю сучасних запозичень є те, що вони надзвичайно «легко» iнтегруються, претендуючи на статус таких, що легко запам'ятовуються, бо майже або зовсiм не змiнюють форми (Нiколащенко, 2018). Наразi переважають саме прямi запозичення. У зв'язку з безперервним запозичуванням лексичних одиниць з англiйської мови адаптацiйний механiзм стає безперервним, iнодi майже автоматичним. Особливо швидко адаптуються англiцизми з тотожною структурою, що i ранiше запозиченi.

Але повна адаптацiя англiцизмiв у нiмецькiй мовi та їх продуктивне функцiонування у майбутньому залежать вiд низки обставин. Як правило, вони мають призводити до лiквiдацiї прогалин, утворювати деривати, добре засвоюватися мовою-рецептором на всiх рiвнях, позначати новi реалiї.

Розширення перелiку критерiїв систематизацiї англiцизмiв у складi сучасної нiмецької мови дає змогу охопити максимальну кiлькiсть лексем британ-

ського та американського варіантів англійської мови, а також виявити та описати тенденції динамічного сектора збільшення ефективних ресурсів в периферійних пластах лексичної системи зазначеної мови, де процеси характеризуються значною нестійкістю.

Висновки. Підсумовуючи результати пропонуваного дослідження, можна зробити висновок англомовні запозичення стали невід'ємним компонентом німецької мови й частотність їх уживання постійно зростає. З одного боку, процес запозичення англіцизмів призводить до збагачення німецької мови, з іншого – не виправдане вживання англомовних запозичень негативно впливає на її словниковий стан, витісняючи німецькомовні еквіваленти. Англійські слова трапляються сьогодні як у побуті, так і в професійних галузях діяльності, на які здійснюється постійний вплив. Це наука, спорт, транспорт, туризм, телебачення, а також молодіжний та комп'ютерний сленг. Освоєння слів іншомовного походження розглядається мовознавцями як максимальне наближення їх, графічної, фонетичної, морфологічної й лексико-

семантичної характеристики до відповідних норм мови-реципієнта. Провідним шляхом інтеграції англіцизмів в німецьку мову є, безперечно, засоби масової інформації. Частотність англомовних запозичень демонструє тенденцію до зростання, унаслідок чого збагачується і словниковий склад німецької мови. З іншого боку, активне використання англіцизмів може сприяти частковій втраті німецької ідентичності.

Отже, є всі підстави зробити такий висновок, що англіцизми запозичуються німцями з неімовірною швидкістю та легкістю, і процес запозичення англійських текстів в німецькій мові стає все більш активним завдяки цілому ряду підстав, серед яких популярність і поширеність англійської мови в світі, потяг до точності і стислості в мові, довжина і складність німецьких текстів.

Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що особливості процесу запозичення, його інтенсифікація, семантичні зміни запозичень в сучасній німецькій мові передбачають подальше дослідження у визначеному напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бандурко З. Особливості функціонування запозичених слів у складі сучасної німецької мови. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2014. Вип. 126. С. 576–579.
2. Котвицька В. А. Англіцизми в сучасній німецькій мові: розширення та звуження значень. *Формула компетентності перекладача* : матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 27 березня 2013 р. Київ : НТУУ «КПІ». 2013. С. 133-134.
3. Котвицька В. А. Щодо питання про структуру контекстів уживання англіцизмів у сучасній німецькій мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2015. Вип. 17(2). С. 37-39.
4. Котвицька В. А. Ад'єктивні та адвербіальні англіцизми в німецькомовному газетно-журнальному. *Науковий потенціал та перспективи розвитку філологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2017. С. 81–84.
5. Лутай Н. В. Письмові навички при вивченні англійської мови як іноземної: Теоретичні перспективи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2015. Вип. 53. С. 300-303.
6. Лутай Н. В. Творчі завдання на заняттях з вивчення англійської мови. Міжкультурна комунікація: мова - культура - особистість : матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2016. Вип. 62. С. 203-206.
7. Момот М.В. Функціонування англійських запозичень в сучасній німецькій мові. *Перекладацькі інновації: матеріали VIII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції*, м. Суми, 15-16 березня 2018 р.; Редкол.: С.О. Швачко, І.К. Кобякова, О.О. Жулавська та ін. Суми: СумДУ, 2018. С. 43-46.
8. Ніколащенко Ю. Англомовні запозичення в сленгі німецької молоді. *Молодий вчений*. 2018. № 5 (57). С. 494-496.
9. Падалка Р. М., Ратушна О. І. Використання англіцизмів у німецькій мові (на матеріалі німецьких молодіжних журналів). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 4(73). С. 129-136.
10. Слаба О. Вплив запозичень англо-американського походження на лексико-семантичну систему сучасної німецької мови. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2015. Вип. 27. С. 394-402.
11. Adorno Th. W. Wörter aus der Fremde: Fremdwort-Diskussion. München, 1979. S. 198–211.
12. Langer H. Zum Einfluss des Angloamerikanischen auf die deutsche Sprache der Gegenwart. *Sprachpflege* 29. 1980. P. 69–73.
13. Yang Wenliang. Anglizismen in Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL. Tübingen : Max Niemeyer Verlag. 1990. 237 p.

REFERENCES

1. Bandurko Z. Osoblyvosti funktsionuvannia zapozychenykh sliv u skladi suchasnoi nimetskoï movy [Features of the functioning of borrowed words in the modern German language]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seria: Filolohichni nauky (movoznavstvo)*. 2014. Vyp. 126, pp. 576–579 [in Ukrainian].

2. Kotvytska V. A. Anhlitsyzy v suchasni nimetskii movi: rozshyrennia ta zvuzhennia znachen [Anglicisms in modern German: expansion and contraction of meanings]. Formula kompetentnosti perekladacha : materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii, 27 bereznia 2013 r. Kyiv : NTUU «KPI». 2013. pp. 133-134 [in Ukrainian].
3. Kotvytska V. A. Shchodo pytannia pro strukturu kontekstiv uzhyvannia anhlitsyzy u suchasni nimetskii movi [On the question of the structure of contexts of the use of English in modern German]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnogo humanitarnoho universytetu. Serii : Filolohiia. 2015. Vyp. 17(2). pp. 37-39. [in Ukrainian].
5. Kotvytska V.A. Ad'iektivni ta adverbialni anhlitsyzy v nimetskomovnomu hazetno-zhurnalnomu [Adjective and adverbial anglicisms in a German-language newspaper and magazine]. Naukovyi potentsial ta perspektyvy rozvytku filolohichnykh nauk: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv, 2017. pp. 81–84 [in Ukrainian].
6. Lutai N. V. Pysmovi navychky pry vyvchenni anhliskoi movy yak inozemnoi: Teoretychni perspektyvy [Written skills in learning English as a foreign language: Theoretical perspectives]. Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka akademiia». Serii : Filolohichna. 2015. Vyp. 53. pp. 300-303 [in Ukrainian].
7. Lutai N. V. Tvorchy zavdannia na zaniattiakh z vyvchennia anhliskoi movy. [Creative tasks in English classes]. Mizhkulturna komunikatsiia: mova - kultura - osobystist : materialy IX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka akademiia». Serii : Filolohichna. 2016. Vyp. 62. pp. 203-206. [in Ukrainian].
8. Momot M.V. Funktsionuvannia anhliskykh zapozychen v suchasni nimetskii movi [Functioning of English borrowings in modern German]. Perekladatski innovatsii: materialy VIII Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Sumy, 15-16 bereznia 2018 r.; Redkol.: S.O. Shvachko, I.K. Kobiakova, O.O. Zhulavska ta in. Sumy: SumDU, 2018. pp. 43-46. [in Ukrainian].
9. Nikolashchenko Yu. Anhlomovni zapozychennia v slenhi nimetskoi molodi [English borrowings in the slang of German youth]. Molody vchenyi. 2018. No. 5 (57). pp. 494-496 [in Ukrainian].
10. Padalka R. M., Ratushna O. I. Vykorystannia anhlitsyzy u nimetskii movi (na materialy nimetskykh molodizhnykh zhurnaliv) [The use of English in German (based on German youth magazines)]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. 2016. Vyp. 4(73).pp. 129-136. [in Ukrainian].
11. Slaba O. Vplyv zapozychen anhlamo-amyrykanskoho pokhodzhennia na leksyko-semantychnu systemu suchasnoi nimetskoi movy [The influence of borrowings of Anglo-American origin on the lexical and semantic system of modern German]. Problemy semantyky, prahmatyky ta kohnityvnoi linhvistyky. 2015. Vyp. 27. pp. 394-402. [in Ukrainian].
14. Adorno Th. W. Wörter aus der Fremde: Fremdwort-Diskussion. München, 1979. S. 198–211.
12. Langer H. Zum Einfluss des Angloamerikanischen auf die deutsche Sprache der Gegenwart. Sprachpflege 29. 1980. P. 69–73.
13. Yang Wenliang. Anglizismen in Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL. Tübingen : Max Niemeyer Verlag. 1990. 237 p.

УДК 81'255

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-38>**Наталія ГОЛУБЕНКО,**
*orcid.org/0000-0002-4850-721X**кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології і перекладу імені професора І.В. Корунця
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) n.irgovtsiy@gmail.com*

КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ МОДАЛЬНОСТІ В ІНТЕРСЕМІОТИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

У статті розглядається когнітивно-дискурсивні засади актуалізації модальності повідомлення в інтерсеміотичному перекладі, а саме – в художньому тексті та його екранізації. Для досягнення своєї мети автор художнього тексту, застосовуючи різні мовні засоби, у тому числі і модальні, що містять у своїй семантиці відтінок, необхідний для вираження особистісного ставлення й суб'єктивної оцінки, намагаючись сформуванню певний образ та переконати читача у правомірності такого сприйняття. Сьогодні поняття дискурсу входить в нову парадигму – лінгвістичну, що стрімко сформувала нову – когнітивно-дискурсивну. Відповідно питання аналізу художнього і як результат інтерсеміотичного перекладу медійного дискурсу, що значною мірою впливає на суспільну свідомість, визначення лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей їх створення, висуваються на перший план. Задля вивчення аспектів зазначених видів дискурсу застосовується когнітивно-дискурсивний аналіз, що стосується будь-якого висловлювання, спрямованого на комунікацію між індивідами.

У межах запропонованої розвідки розглядаються когнітивно-дискурсивні особливості функціонування модальних дієслів у текстах художньої літератури та їх кіно екранізації, що виражають значення впевненості, достовірності, сумніву, припущення, переконання та виступають експлікаторами авторської думки. Модальні дієслова розкривають інформацію, що виводиться автором у формі міркувань і вираженням суджень щодо проблеми або ситуації, що описується. Такий підхід до розгляду модальності тексту як письмового, так і екранізованого тісно пов'язаний з культурологічним, адже під час перекладу важливості набувають індивідуальні та етнокультурні особливості концептуальних систем автора, мовця та перекладача. В такому разі необхідно забезпечити належне розуміння реципієнтами перекладеного тексту в іншій знаковій системі, а з іншого, – зберегти іншопольовані елементи.

Ключові слова: когнітивно-дискурсивний аналіз, модальність, художній текст, екранізація, інтерсеміотичний переклад.

Nataliia HOLUBENKO,
orcid.org/0000-0002-4850-721X
*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Professor Korunets Department of English Philology and Translation
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) n.irgovtsiy@gmail.com*

COGNITIVE-DISCURSIVE FEATURES OF FUNCTIONING OF THE LEXICAL MEANS OF MODALITY IN INTERSEMIOTIC TRANSLATION

The article considers the cognitive-discursive principles of actualization of modality in intersemiotic translation, namely in the literary text and its film adaptation. To achieve his goal, the author of an artistic text, using various linguistic means, such as modal words, that contain in their semantics the shade of necessity to express personal attitude and subjective evaluation, trying to form a certain image, and thus to convince the reader of the legitimacy of such perception. Today, the concept of discourse is a part of a new paradigm called linguistic, that has rapidly formed a new one – cognitive-discursive. Accordingly, the issues of literary analysis and as a result of intersemiotic translation of media discourse, that significantly affects the people's consciousness, the definition of linguistic and extralinguistic features of their creation, come to the fore. In order to study the main aspects of these types of discourse, cognitive-discursive analysis is used, which refers to any statement aimed at communication between individuals.

The proposed research examines the cognitive-discursive features of the functioning of modal verbs in fiction texts and their film adaptations, expressing thus the importance of confidence, authenticity, doubt, assumptions, beliefs and act as explicators of the author's thought. Modal verbs reveal the information that the author displays in the form of reasoning and expression of judgments about the problem or situation being described. This approach to the consideration of

the modality of the text, both written and screened, is closely related to the culturological aspect, because during the translation the individual and ethnocultural features of the conceptual systems of the author, speaker and translator become important. In this case, it is necessary to ensure that the recipients have a proper understanding of the translated text into another sign system, and on the other hand, to preserve non-cultural elements.

Key words: *cognitive-discursive analysis, modality, literary text, film adaptation, intersemiotic translation.*

Постановка проблеми. В даний час поняття дискурсу входить в нову лінгвістичну парадигму, що стрімко розвивається, – когнітивно-дискурсивну. Питання аналізу художнього й медійного дискурсів як найбільш впливових на суспільну свідомість, а також визначення лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей їх створення висуваються на перший план. Вивченню аспектів художнього дискурсу та медійного сприяє когнітивно-дискурсивний аналіз, що стосується будь-якого висловлювання, спрямованого на комунікацію між індивідами.

Проблема передачі модальності художнього тексту у перекладі залишається у суспільстві актуальною у зв'язку з процесом глобалізації та всевітньої соціальної інтеграції, де основним методом взаємовідносин виступає спілкування. Одним із ключових елементів спілкування виступає сприйняття та розуміння комуніканта, яке визначається зазвичай ставленням того, хто говорить або слухає до висловлюваного, ставленням висловлювання до реальності, впливом мовця на співрозмовника та іншими факторами, які ми вивчаємо як категорію модальності. Виникаючи на межі комунікації та сприйняття, модус мови, або категорія модальності, що вимагає комплексного підходу до дослідження поєднання різних наук, таких як лінгвістика, порівняльно-типологічне мовознавство, теорія та практика перекладу, психологія та культурологія, філософія тощо.

Аналіз досліджень. Оскільки переклад зазвичай розглядається як особливе мистецтво і здійснюється перекладачем інтуїтивно, канадські дослідники Ж.-П. Віне та Ж. Дарбельне наполягають на великих можливостях науково-лінгвістичного вивчення процесу перекладу, яке має досліджувати шляхи, якими свідомо чи несвідомо, слідує розум перекладача під час перекладу від однієї мови до іншої, так від однієї семіотичної системи до іншої. Ці шляхи багато в чому визначаються співвідношенням структур та особливостей функціонування мов, що взаємодіють у процесі перекладу. Однак, питання інтерсеміотичного перекладу, яке раніше досліджували такі лінгвісти, як Д. Агіар і Дж. Кейрош, Б. Беннет, М. Кемпбелл і Р. Відал, Б. Моссоп, А. Парлог, Ф. Вітуччі та інші світові дослідники, потребує подальшого вивчення, звертаючи особливу увагу

не тільки на різні мовні та культурні засоби, а й до збереження особистісного ставлення до дійсності, що виражається у використанні модальних значень. Відповідно провідна роль вивченню модальності в перекладацькому аспекті належить вітчизняним лінгвістам Я.І. Рецкеру, В.В. Овсянникову та ін., однак потребує детального розгляду з позиції інтерсеміотичного перекладу.

Мета статті. Мета наукової розвідки полягає у визначенні та характеристиці базисних когнітивно-дискурсивних засад функціонування модальності повідомлення письмового та екранізованого текстів як результат інтерсеміотичного перекладу.

Виклад основного матеріалу. Говорячи про модальність мультимодальних текстів, слід зазначити відсутність загальноприйнятого тлумачення цього поняття та невизначеність його меж у лінгвістичній та перекладацькій літературі зокрема, що вимагає детального опису та розгляду інтерсеміотичного перекладу в сучасному мультикультурному світі. Завданням інтерсеміотичного перекладу є перекодування, переклад образів, створених в одній знаковій системі, в образи іншої системи. Якщо одиницями міжмовного перекладу є слова, словосполучення, речення та тексти, то одиницями інтерсеміотичного перекладу є знаки, зображення, аудіовізуальні ряди та тексти вторинних моделюючих систем. Відповідно, як вербальні, так і невербальні знакові системи є основою інтерсеміотичного перекладу.

Структура семіозису (знакового процесу) розглядається з точки зору трьох компонентів: знак, значення, інтерпретатор. Відповідно до фіксованих компонентів можна розглянути такі співвідношення:

- співвідношення між одиницею та іншими ознаками, пов'язаними з нею;
- взаємозв'язок знака та його значення;
- відносини між знаком та його інтерпретатором.

Ці три типи відносин між компонентами знакового процесу охоплюють, відповідно, три його виміри:

- синтаксичний – вимір, що фіксує відношення між ознаками в структурі знакового процесу;
- семантичний – це вимір, що фіксує зв'язок між ознакою та його значенням у структурі знакового процесу;

– прагматичний – фіксує відносини між знаком та його інтерпретатором у структурі знакового процесу.

Що більш, у межах інтерсеміотичного перекладу текст розглядається як складна структура, що поєднує в собі сукупність лінгвістичних і паралінгвістичних ознак, притаманних різним семантичним системам. Процес інтерсеміотичного перекладу полягає в зміні знакових (семіотичних) систем: до прикладу, кілька абзаців словесного тексту, що описують внутрішнє ставлення або думки будь-якого персонажа, можна передати одним зображенням, і глядач може зрозуміти стан мовця. Внутрішньомовний переклад може означати не тільки перекодування тексту з одного функціонального стилю в інший, а й узагальнення та адаптацію. Вона ускладнюється тим, що існує набір кількох процесів, наприклад: адаптація тексту для нової цільової аудиторії, конспект, потреба в якому диктується набором лексичних, граматичних і синтаксичних особливостей реципієнта.

Аналізуючи взаємозв'язок різних обставин спілкування, слухач формує певні гіпотези про загальний зміст комунікативного акту. Співвідносячи це значення з явним і імпліцитним, адресат визначає, що, як і чому залишилося поза межами вираженого. Вихідною точкою виявлення імпліцитних значень та активізації ментальних механізмів імплікації (виведення), поповнення (відновлення) та моделювання (метафоризації) є співвіднесення експліцитного смислу із задуманим змістом комунікативного акту. Імпліцитні значення є найважливішим, надзвичайно інформативним компонентом спілкування, доповнюючи явні смисли, за допомогою яких відбувається «занурення» і в реальний світ і діяльність людини. Відповідно, категорія модальності виступає як вираз імпліцитного значення висловлювання.

Що більш, модальність, крім вираження різних типів відношення висловлювання до дійсності, містить також суб'єктивну оцінку того, що повідомляється в конкретному виді тексту. Аналіз категорії модальності з позицій семіотики у текстах, що належать до двох різних семіотичних систем, передбачає розшифрування символів і знаків, семантичних структур медіакультури з урахуванням соціального, політичного та загальнокультурного контексту. Процес засвоєння значень і форм текстів відбувається на кількох рівнях: синтаксичному, семантичному та прагматичному. Перший рівень передбачає аналіз та інтерпретацію детермінанти, її форм і взаємодій. Другий, через протиставлення, переходить у внутрішню смислову площину об'єкта. І, наре-

шту, третій рівень – прагматичний, спрямований на вплив і використання знаків. У семіотичному аналізі, незалежно від його обсягу, зазвичай виділяють три рівні вивчення знакових систем: 1) синтактика вивчає поєднання знаків і способи їх зв'язку; 2) семантика досліджує знакові системи як засіб вираження змісту – основним її предметом є інтерпретація знаків і повідомлень; 3) прагматика пов'язана з вивченням відносин між знаковими системами і тими, хто використовує та інтерпретує.

Наслідком багатогранного вивчення категорії модальності є формування широкого семантичного поля, межі якого досить розпливчасті, оскільки це явище розглядається з різних точок зору. Перша впливає з позиції традиційних уявлень про логічну модальність, предметом вивчення якої є різні типи суджень, а друга – з комунікативно-прагматичної позиції, яка постулює, що модальність є всеохопною категорією, що характеризує ставлення мовця до змісту. Через різноманітність поглядів у численних лінгвістичних працях на проблему визначення категорії модальності та необмежену кількість спроб визначити, які відношення до дійсності можна вважати модальними, розгляд цієї категорії з позицій інтерсеміотичного перекладу потребує значної уваги.

З точки зору категоризації Р. Якобсона переклад можна розглядати як семіотичний процес, стверджуючи, що він може здійснюватися на внутрішньомовному, міжмовному та між(інтер)семіотичному рівнях (Jakobson, 1959). На додаток до концепції інтерсеміотичного перекладу, згаданої вище, внутрішньомовний переклад визначається як «перетформування» в одному мовному коді, а міжмовний переклад розуміється як фактичний переклад між різними мовами (Jakobson, 1959: 233). Хоча сучасна наука намагалася змінити, перетформувати чи доповнити ці категорії, встановлені Р. Якобсоном, окреслена ним диференціація зазначених видів перекладу все ж може стати базисною практичною основою для перекладу художнього твору, удосконалення процесу створення значення та підкреслення специфіки передачі модальності усього художнього тексту.

Що більш, сьогодні поняття інтерсеміотичного перекладу розуміється ширше: про нього можна говорити, коли одна і та ж форма змісту «перекладається» в одну або кілька інших семіотичних систем з різними субстанціями. Ідея інтерсеміотичного перекладу ґрунтується на розумінні перекладаності як однієї із фундаментальних характеристик будь-якої семіотичної

системи, а будь-якому перекладу, своєю чергою, передують інтерпретація, що супроводжується трансформацією (Mossop, 2019). З філософської точки зору переклад є засобом розуміння культур, тому декодування та інтерпретація тексту будь-якого семіотичного характеру базується на сітці читання, що ґрунтується на соціокультурній картині світу суб'єкта, який обирає факти для інтерпретації тексту. Під час екранізації художнього твору письмовий текст перетворюється на кінотекст, який є синкретичною (що складається з елементів багатьох різнорідних семіотичних систем) полі- або мультисеміотичною системою, що поєднує різні знакові системи, семіотичні засоби в одну взаємопов'язану єдність і коди (Pârlog, 2019).

На думку О. С. Кубрякової, поняття дискурсу входить у нову форму парадигми лінгвістичного знання – когнітивно-дискурсивну (Кубрякова, 2000: 7-25). Відповідно, когнітивно-дискурсивний аналіз – це аналіз, який може стосуватися будь-якого висловлювання, вербального чи невербального, спрямованого на комунікацію з іншим індивідом, яке відносить мовця до тієї чи іншої соціальної групи. Специфічне вираження думки у висловлюванні передбачає спрямованість на використання мови у певному соціальному контексті. У межах запропонованого дослідження до такого соціального контексту відносяться і художній, і медійний дискурси, які охоплюють такі аспекти, як знання, цілі та інші переконання учасників комунікації. Що більш, під час дослідження комунікації необхідно знати, який аспект сприяє правильному сприйняттю слухачем мовця.

Під час розгляду специфіки когнітивного аналізу дискурсу, зорієнтовуємося на концепцію Т. А. ван Дейка, висвітлена у його праці «Когнітивний аналіз дискурсу», окреслюється наявність дискурсивного аналізу та багатьох галузей (стилістичний, нарративний або аргументаційний аналіз, як і синтаксичний, семантичний та конверсаційний аналіз), але когнітивний аналіз, на його ученого, є маловідомим, нестандартним шляхом розгляду тексту чи розмови (Dijk, 2000). Т.А. ван Дейк визначає когнітивний аналіз як детальний розгляд певних властивостей дискурсу, які пояснюються термінами когнітивних понять, зокрема різні типи ментальної репрезентації. Т.А. ван Дейк також вважає, що обробка дискурсу і його значення засновані на знанні, але знання є не лінгвістичною, а когнітивною категорією. Відповідно, дискурсивний аналіз включає два аспекти: текстуальний і контекстуальний. Текстуальним аналізом

вважається аналіз тексту, який включає всі рівні: починаючи з фонетичного і закінчуючи синтаксичним. У контекстуальний аналіз входять такі категорії обставин: час (time), місце (location), подія/дія (event/action), учасники (participants). Безумовно, ці категорії можуть бути цілком релевантними, проте, більш ретельний аналіз передбачає ще деякі додаткові категорії, які вважаються ще більш значущими (Dijk, 2001: 11-15]. Серед них: сфера діяльності (domain), роль учасників дискурсу (roles), соціальні відносини між учасниками (social relations).

На думку деяких учених (Ш. Баллі, В. В. Виноградов), модальні дієслова є одним з головних засобів вираження модальності, оскільки вони позначають відношення дії, вираженої дієсловом. Текст набуває соціальної сили завдяки моделюванню системи знань, поглядів, думок та переконань аудиторії. Застосовуючи засоби вираження модальності, автори політичних текстів впливають на читача і формують у його свідомості певну модель світу, відмінну від існуючої картини світу або яка не збігається зі світоглядами мовця. Отже, модальність у художніх та медійних текстах – це ефективний засіб зміни картини світу у свідомості читача та глядача.

До прикладу, дієслово *must* вживається також для вираження припущення з більшим ступенем упевненості, яке зазвичай ґрунтується на фактах. У цьому значенні *must* використовується з усіма формами інфінітива і перекладається українською за допомогою вступних слів «мабуть, скоріш за все, напевно, певно». У поєднанні з простою формою інфінітива *must* виражає припущення, що стосується теперішньої дії (He must be in the library now). Тривалий інфінітив використовується після *must* для вираження припущення в даний момент часу (She must be walking in the garden). *Must* у поєднанні з перфектним інфінітивом висловлює припущення, що відноситься до минулого (They must have forgotten their promise).

Висновки. Отже, сучасний бурхливий розвиток телекомунікаційних, масмедійних і цифрових технологій особливо загострив перекладацьку увагу до різнорівневих культурних кодів і меж їх перекладності. В когнітивно-дискурсивних термінах можна стверджувати, що об'єкт модальності у перекладі є закодована автором певна низка знаків, організованих у систему, котра в процесі сприйняття тексту реципієнтом не тільки піддається декодуванню як знакова послідовність, а й репродукується на різних рівнях його розуміння (смысловому, емоційному, асоціативному, фонологічному, синтаксичному та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. 416 с.
2. Виноградов В. В. О теории художественной речи. Москва : Высшая школа, 1971. 239 с.
3. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты*. М.: РАН ИНИОН, 2000. С. 7–25.
4. Овсянников В.В. Модальность и перевод: монография. З.: Просвита, 2011. 364 с.
5. Панфилов В.З. Категория модальности и ее роль в конструировании структуры предложения и суждения. *Вопросы языкознания*. М.: Наука, 1977. 75 с.
6. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. *Дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича*. М.: Р. Валент, 2007. 244 с.
7. Смушинська І.В. Модальність французького художнього тексту: типи та засоби вираження. Дисс. на д.ф.н.. Київ: 2003. 480 с.
8. Dijk, T. A. van. Cognitive discourse analysis. URL: <http://www.discourse-in-society.org/teun.htm>
9. Aguiar, Daniella & Queiroz, Joao. Towards a Model of Intersemiotic Translation. *The International Journal of the Arts in Society*, 2009, 4(4), pp. 203-210.
10. Bennett K. Intersemiotic Translation and Multimodality. *Translation Matters*, 2019, Vol. 1 No. 2 .
11. Campbell, M. and Vidal, R. (ed.). Translating across sensory and linguistic borders: intersemiotic journeys between media. Cham: Palgrave Macmillan. 2018.
12. Jakobson, Roman. On Linguistic Aspects of Translation, in Brower, (ed.), *On Translation*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959, pp. 232-239.
13. Mossop, B. Intersemiotic translating: time for a rethink? *Translation and Interpreting Studies*, 2019, 14(1), pp. 75-94.
14. Pârlog, A. C. Intersemiotic translation: literary and linguistic multimodality . London: Palgrave Macmillan, 2019.
15. van Leeuwen, Theo, *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, New York: Oxford University Press, 2008.
16. Vitucci F. The semiotic cohesion of audiovisual texts. Types of intersemiotic explications in the English subtitles of Japanese full-length films. *Studia Translatologica*, 2018, vol 8, 22 p.

REFERENCES

1. Balli S. Obshchaya lingvistika i voprosy frantsuzskogo yazyka. (General linguistics and issues of the French language). М.: Publishing House of Foreign Literature, 1955. 416 p [in Russian].
2. Vinogradov V.V. O teorii khudozhestvennoy rechi. (On the theory of artistic speech). Moscow: Higher School, 1971. 239 p [in Russian].
3. Kubriakova E.S. O ponyatiyakh diskursa i diskursivnogo analiza v so–vremennoy lingvistike. (On the concepts of discourse and discursive analysis in temporal linguistics). *Discourse, speech, speech activity: functional and structural aspects*. М.: RAN INION, 2000. pp. 7–25 [in Russian].
4. Ovsyannikov V.V. Modal'nost' i perevod. (Modality and translation): monograph. Z.: Prosvita, 2011. 364 p. [in Ukrainian].
5. Panfilov V.Z. Kategoriya modal'nosti i yeye rol' v konstruirovanii struktury predlozheniya i suzhdeniya. (The category of modality and its role in constructing the structure of sentence and judgment). *Questions of linguistics*. М.: Nauka, 1977. 75 p [in Russian].
6. Retsker Ya.I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. Ocherki lingvisticheskoy teorii perevoda. (Translation theory and translation practice. Essays on the linguistic theory of translation). Additions and comments by D.I. Ermolovich. М.: R. Valent, 2007. 244 p. [in Russian].
7. Smushchinskaya I.V. Modal'níst' frantsuz'kogo khudozhn'ogo tekstu: tipi ta zasobi virazheniya. (Modality of French literary text: types and means of expression). Diss. Kyiv: 2003. 480 p [in Ukrainian].
8. Dijk, T. A. van. Cognitive discourse analysis. URL: <http://www.discourse-in-society.org/teun.htm>
9. Aguiar, Daniella & Queiroz, Joao. Towards a Model of Intersemiotic Translation. *The International Journal of the Arts in Society*, 2009, 4(4), pp. 203-210.
10. Bennett K. Intersemiotic Translation and Multimodality. *Translation Matters*, 2019, Vol. 1 No. 2 .
11. Campbell, M. and Vidal, R. (ed.). Translating across sensory and linguistic borders: intersemiotic journeys between media. Cham: Palgrave Macmillan. 2018.
12. Jakobson, Roman. On Linguistic Aspects of Translation, in Brower, (ed.), *On Translation*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959, pp. 232-239.
13. Mossop, B. Intersemiotic translating: time for a rethink? *Translation and Interpreting Studies*, 2019, 14(1), pp. 75-94.
14. Pârlog, A. C. Intersemiotic translation: literary and linguistic multimodality . London: Palgrave Macmillan, 2019.
15. van Leeuwen, Theo, *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, New York: Oxford University Press, 2008.
16. Vitucci F. The semiotic cohesion of audiovisual texts. Types of intersemiotic explications in the English subtitles of Japanese full-length films. *Studia Translatologica*, 2018, vol 8, 22 p.

Аліна ГОНЧАРЕНКО,

orcid.org/0000-0001-6528-0873

кандидат філологічних наук,

молодший науковий співробітник

Інституту мовознавства імені О.О. Потебні Національної академії наук України

(Київ, Україна) *goncharenko.al.v@gmail.com*

ТЕОНИМНА ЛЕКСИКА У КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКОМУ ПАТЕРИКУ

У статті розглянуто групу теонімних найменувань у тексті Києво-Печерського патерику – пам'ятки давньоукраїнської писемності початку XIII ст., яка є одним із джерел формування у свідомості східного слов'янства ціннісної картини світу, заснованої на аксіології християнського світогляду. Звернено увагу на з'ясування семантичного етимона засвідчених лексичних одиниць. Визначено структурні особливості таких назв, простежено їх семантико-стилістичні реалізації в тексті. Встановлено, що в аналізованому творі представлено винятково християнські теонімні номінації, засвідчені іменами Бога та Богородиці. Ці позначення характеризуються високою частотністю вживань у тексті пам'ятки та актуалізовані у близько 30 найменуваннях, серед яких ключовими є усталені форми Богъ, Господь, Ісусъ Христосъ, Богородица. 3-поміж назв Бога засвідчено як імена Бога загалом, так і імена кожної з осіб Святої Трійці. Найширше коло онімів традиційно має друга іпостасія. Назви Богородиці об'єднано у семантичні мікрогрупи з провідними семами 'непорочна мати; та, хто народила Христа' та 'велич'. Серед них виокремлено одиниці зі словотвірним компонентом бог- і без нього. Фіксовані теонайменування у більшості випадків супроводжують епітети, котрі підкреслюють визначальні ознаки Бога та Божої Матері – милосердя, святість, чистоту, непорочність, велич. Помічено, що в більшості випадків слова, якими іменують Бога та Богородицю, входять до складу багатоконпонентних назв із різною кількістю елементів. У статті розглянуто також звертання, що вживаються щодо Божих осіб у тексті Патерику, та з погляду структури об'єднано їх у три групи: прості, ускладнені та складні. Найчисельнішою є група складних звертань, які набувають вигляду тиради, у котрій називаються численні чесноти особи, про яку йдеться. З'ясовано, що в мовній канві пам'ятки засвідчено традиційні для церковнослов'янської мовної традиції теонімні назви, запозичені з грецької мови (через посередництво перекладених слов'янською мовою текстів Святого Письма та іншої релігійної літератури). Значна частина таких найменувань виникла як семантичні кальки до грецизмів.

Ключові слова: Києво-Печерський патерик, писемна пам'ятка, теонім, семантика, церковнослов'янськ.

Alina HONCHARENKO,

orcid.org/0000-0001-6528-0873

Candidate of Philology,

Junior Researcher

O. O. Potebnia Institute of Linguistics of the National Academy of Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *goncharenko.al.v@gmail.com*

THEONYMICAL VOCABULARY IN THE KYIV-PECHERSK PATERICON TEXT

The article considers a group of theonymic names in the text of the Kyiv-Pechersk Patericon – a monument of ancient Ukrainian writing of the early thirteenth century, which is one of the sources of formation in the minds of Eastern Slavs value picture of the world based on axiology of Christian worldview. Attention is drawn to the elucidation of the semantic etymology of attested lexical items. The structural features of such names are determined, their semantic and stylistic realization in the text are traced. It is established that the analyzed work presents exclusively Christian theonymic nominations, attested by the names of God and the Mother of God. These symbols are characterized by a high frequency of use in the text of the monument and are realized in about 30 names, among which the key are the established forms of Богъ, Господь, Ісусъ Христосъ, Богородица. Among the names of God, both the names of God in general and the names of each of the persons of the Holy Trinity are attested. The second hypostasis traditionally has the widest circle of onyms. The names of the Mother of God are united in semantic microgroups with the leading semes 'Immaculate Mother; and who gave birth to Christ' and 'greatness'. Among them, there are units with the word-forming component бог- and without it. Recorded theonyms in most cases are accompanied by epithets that emphasize the defining characteristics of God and the Mother of God – mercy, holiness, purity, innocence, greatness. It is noticed that in most cases the words that name God and the Mother of God are part of multicomponent names with different numbers of elements. The article also examines the appeals made about the persons of God in Paterik's text and, in terms of structure, divides them into three groups: simple, complex, and complex. The most numerous is a group of complex appeals, which take the form of a tirade, which names the many virtues of the person in question. It has been found that the linguistic outline of the monument testifies to the theonymic names traditional for the Church Slavonic language tradition, borrowed from the Greek language (through the translation of the texts of the Holy Scriptures and other religious literature translated into the Slavic language). Many of these names originated as semantic tracings to Greekism.

Key words: Kyiv-Pechersk Patericon, written source, theonym, semantics, Church Slavonic.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української науки характеризується підвищеним інтересом до вивчення різних аспектів релігійного життя, що зумовлено зміною суспільно-політичного ставлення наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. до питань духовності. Тривале табування навколоцерковних проблем зумовило недостатню вивченість терміносистеми теологічної сфери, невключення пам'яток канонічного змісту до джерел лінгвістичного аналізу, що суттєво обмежує наші знання про історію та нинішній стан лексичного складу української та інших східнослов'янських мов. Як слушно зауважує Л.М. Полюга, “українська мовознавча наука має велику заборгованість перед богослов'ям, бо через об'єктивні причини в Україні було заборонено мовознавчі дослідження, пов'язані з релігійною тематикою” (Полюга, 2000: 24). Тому звернення до аналізу такого пласту слів є актуальним завданням сучасної лінгвістики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Протягом останніх десятиліть в українському мовознавстві з'явилося багато філологічних студій, у яких опрацьовано окремі фрагменти богословської лексики й термінології в діахронному та синхронному аспектах: назви церковних чинів та посад (С.В. Бібла), релігійних свят (І.В. Бочарова), культових споруд (Н.В. Піддубна), богослужбових предметів (Н.В. Пуряєва); богослужбово-обрядова лексика (Ю.В. Осінчук), церковно-релігійні терміни-синоніми (І.І. Ворона), назви чинів святості (О.В. Мирончук), піснеспівів (Н.І. Пишна). Привертає увагу мовознавців і вивчення теонімів. Відомі спорадичні наукові розвідки з цієї проблематики на матеріалі текстів українських барокових проповідей (О.Ю. Зелінська), різножанрових писемних текстів світської літератури ХІV – ХVІІІ ст. (Ю.В. Осінчук, Г.В. Войтів), літописання ХVІІ – ХVІІІ ст. (С.Л. Лісняк). Менш досліджена релігійна лексика в текстах давньоукраїнських писемних пам'яток, зокрема й тих, які репрезентують церковнослов'янську мовну традицію.

Мета статті – проаналізувати функціонування та вживання релігійних слів, що виражають теонімну семантику, у тексті Києво-Печерського патерика.

Виклад основного матеріалу. Києво-Печерський патерик – майже недосліджена з лінгвістичного погляду пам'ятка давньокиївської агіографії, сформована на початку ХІІІ ст. як зібрання оповідей про життя перших подвижників Печерського монастиря. Структурні елементи твору належать перу різних авторів (чернець Нестор, єпископ Симон, чернець Полікарп) та написані в

різні часові проміжки (ХІ-ХІІІ ст.), що й визначає його унікальність. Текст містить значну кількість релігійних термінолексем, що зумовлено характером оповіді та особливостями викладу матеріалу. Чільне місце серед них посідають теонімні найменування, що відтворюють уявлення про світобудову, засновані на аксіології християнського світогляду.

У тексті Патерика засвідчено близько 20 лексичних одиниць на позначення християнського Бога. Найуживанішими серед них є усталені однослівні назви *Богъ*, *Господь* або їх поєднання: «*Сіа же слышав преподобный и прослави Бога, обратившаго сердце ея на таковое покаание*» (Абрамович, 1991: 31); «*Прославляет бо Господь славящаа его*» (Абрамович, 1991: 78); «*И призовем, братіе, блаженныа твѣя отьца и чудотворца, помощники и молитвенники твѣя обрѣсти къ Господу Богу*» (Абрамович, 1991: 189). У тексті вони виступають абсолютними синонімами і можуть позначати як Бога Отця, так і Бога Сина.

Аналіз уживань слова *Богъ* у різних складових частинах Патерика свідчить про спадну тенденцію його використання від ХІ – ХІІ ст. (Несторові твори) до ХІІІ ст. (Послання Симона та Полікарпа). Натомість частотнішою у цей період стає лексема *Господь*. Імовірною причиною таких змін могли бути усвідомлені заміни давньоруськими книжниками спільнослов'янського *Богъ* (Мельничук І, 1982: 219; Трубочев ІІ, 1975: 161-163) на церковнослов'янське *Господь* із метою уникнення будь-яких нехристиянських асоціацій, що їх викликала лексема *Богъ*, позначаючи як Єдиного Бога (вторинно, під впливом книжної традиції), так і язичницьких богів (первинне значення).

Зауважимо, що з-поміж 260 зафіксованих випадків вживання слова *Господь* у тексті Києво-Печерського патерика 259 прикладів засвідчують теонімну семантику лексеми і лише один є традиційною на той час формою шанобливого звертання, котру могли вживати щодо високопоставлених осіб. Так зокрема у тексті пам'ятки називає князя Ізяслава його дружина: «*Абіе же глагола ему жена его: «послушай, господи, и не гнѣвайся»*» (Абрамович, 1991: 34). Таку семантику слід розглядати як відгомін первісного значення праслов'янського **gospodь* ‘господар (дому)’ (Мельничук І, 1982: 575; Трубочев ІІ, 1980: 61-62).

В аналізованому тексті засвідчується демінутив лексеми *богъ* – назва *божество*, що є калькою грецького Θεοτης. Первинно цю назву використовували на позначення божественного начала, божественності, тобто сукупності властивостей і

якостей, характерних для Бога. Проте, за спостереженнями О.Ю. Мусоріна, уже в мові найдавніших слов'янських рукописів слово вживається не тільки в значенні Θεότης, але й у значенні Θεός. «Очевидно, – припускає дослідник, – цей семантичний перехід стався в контекстах, у яких заміна одного значення слова «божество» на інше, більш конкретне, не змінювала змісту всього висловлювання» (Мусорин, 2002: 101).

У тексті Києво-Печерського патерика назва *божество* трапляється всього двічі. У першому випадку вона актуалізує свій первинний семантичний компонент 'божественність': «...*Богъ, иже огнемъ божества своего попали вѣщи тлѣнныа, дрѣвеса же и горы*» (Абрамович, 1991: 9). Вдруге фіксується у складі словосполучення *триєставное божество*, що вказує на триєдину природу Бога: «... *свѣтлостію триєставнаго божества озарени быхом*» (Абрамович, 1991: 87).

Семантику назви Бога як першої особи святої Трійці передають найменування з ключовим компонентом *Отець*. Одноосібно з таким значенням виділену питому лексему, що набула релігійного відтінку під впливом кирило-мефодіївської традиції, ужито в тексті лише один раз: «*Отець свыше благословил росою и столпом огнемь и облакомъ свѣтлым*» (Абрамович, 1991: 9). У решті випадків вона утворює складні та складені номінації – *Богоотець*, *Богъ Отець*, *Отець небесный*: «... *еже богоотца пѣсненное вѣщание събывшееся на васъ*» (Абрамович, 1991: 79), «... *исповѣда братіи, како исцѣлѣ от болѣзни молитвами святаго отца нашего Бога*» (Абрамович, 1991: 76); «...*възрите же паче на птица небесныа, яко ни сѣють, ни жнутъ, и отецъ вашъ небесный питаеть их*» (Абрамович, 1991: 162).

На позначення другої іпостасі Бога в досліджуваному творі традиційно засвідчено євангельське ім'я *Ісусъ Христосъ*, проте частими є випадки, коли автори вживають один зі складників теоніма – *Ісусъ* або *Христосъ*: «*о чада, великыа благодати Христос сподобил васъ, яко того воли съвершители есте*» (Абрамович, 1991: 7); «... *аз же взяхъ поясъ съ Ісуса и венець съ главы его*» (Абрамович, 1991: 2). В окремих випадках назва Ісуса Христа може утворювати варіанти комплексних номінацій зі словами *Господь*, *Богъ*: «*Благодарю тя, Господи, владыко мой, Ісусе Христе, яко сподобилъ мя еси недостойнаго сповѣдателя быти святым твоим угодником*» (Абрамович, 1991: 20); «*Господь Богъ наш Ісусъ Христосъ сам поубожися и смирился, нам образъ дая, да и мы его ради смиримся*» (Абрамович, 1991: 26). Слово

Ісусъ (гр. Ἰησοῦς) є еллінізованою формою єврейського імені Іегошуа в старослов'янській транслітерації, а лексема *Христосъ*, запозичена від грецького Χριστός 'помазаник', – калька староеврейського *māshîh* 'помазаник, Месія' (Мельничук IV, 2003: 209). Оскільки Ісус мав не тільки божественну, а й людську природу, його ім'я можна розглядати також у структурі антропонімів.

На Ісуса Христа як особу святої Трійці в тексті Патерика зрідка вказує іменник *Сынъ* або атрибутивне словосполучення *Сынъ Божій*, що може поєднуватися з власним ім'ям: «*Сынъ мѣру дароваль своего поаса, аще бо и дрѣво бяше существом видимо*» (Абрамович, 1991: 9); «*Господи Ісусе Христе, сыне божій, помилуй мя*» (Абрамович, 1991: 114).

Принесення Христом спасительної жертви заради людства зумовило номінування його церковнослов'янським *Спасъ*, що відтворює гр. σωτήρ 'спаситель, покровитель'. В усіх чотирьох випадках уживання лексеми в тексті аналізованої пам'ятки її засвідчено у складі комплексних номінацій зазвичай із власним іменем Сина Божого: «... *того же никто же можетъ дати развѣ тоя и сына ея, Господа Бога и спаса нашего Ісуса Христа*» (Абрамович, 1991: 7); «... *и вся святыа призываа на помощь, найпаче же святую владычицу нашу Богородицу и тою Господа Бога, спаса нашего, Ісуса Христа*» (Абрамович, 1991: 73); «... *и сіа и въписах от многих малаа на славу и честь великому Богу и спасу нашему Ісусу Христу*» (Абрамович, 1991: 78); «*Господи Боже, спасе мой! въскую мя еси оставилъ, ущедри мя, Владыко, яко ты еси единъ человекъколюбець*» (Абрамович, 1991: 140).

Щодо Ісуса Христа в одному випадку вжито також образну характеристику, засвоєну з текстів Святого Письма (Матв. 13:43, Пс 83:12), *солнце праведное*: «... *ожидающе солнца праведного, Христа Бога*» (Абрамович, 1991: 23).

Третя іпостась, у якій виступає Бог, – *Святыи Духъ*. Назва є дослівним слов'янським перекладом гр. πνεῦμα ἅγιον. Позначення Святого Духа як символу божественного одухотворення у тексті в більшості випадків супроводжується епітетом *животворящий*: «*Буди же всѣмъ нам милость получитьи и жизнь вѣчную о Христѣ Ісусѣ, о Господѣ нашем, ему же слава и держава съ Отцем и пресвятым и животворящим Духом*» (Абрамович, 1991: 89).

Кожна з трьох названих іпостасей, що складають сутність Єдиного Бога, зазвичай у тексті згадується одноосібно. Спільне вживання цих назв простежується лише в традиційних молитовних

формулах: як у стислих – «въ имя Отца и Сына и Святаго Духа», «ему же слава съ Отцем и съ Святым Духом» (якщо в попередньому контексті йдеться про Ісуса), так і в розгорнутих – «... на славу и честь великому Богу и спасу нашему Ісусу Христу, съ ним же отца слава купно съ пресвятым духом» (Абрамович, 1991: 78); «... о Христѣ Ісусѣ, о господѣ нашем, ему же подобает честь и слава и поклоняние съ безначальнымъ его отцем и съ пресвятым и благым и животворящим его Духом» (Абрамович, 1991: 84).

Щодо Єдиного Бога, Ісуса у тексті Патерика часом вживаються назви з компонентом *царь* (скороченої форми старослов'янського *цѣсарь* 'володар') – *небесный царь, царь славы*: «... азъ есмь острыгы их повелѣніемъ **небеснаго царя** и призвашиаго их Ісуса Христа на таковой подвигъ» (Абрамович, 1991: 33); «Кто сей есть **царь славы**» (Абрамович, 1991: 15). Також у пам'ятці на позначення Господа вжито церковнослов'янськими *Владыка* (семантична калька гр. δεσπότης) та *Вседержитель* (семантична калька гр. παντοκράτωρ) 'про Бога, що має безмежну владу над світом) володар, повелитель': «... и съ святыми его причтенъ будеш и с **тѣми** въ царствіи **небеснаго владыки** будеши» (Абрамович, 1991: 5); «... яко прежде исхода своего дръзновение **имѣаше** къ **вседержителю** Богу» (Абрамович, 1991: 93).

Сприйняття Бога як зачинателя всього світу передають вторинні номінації – *творець, зижитель, хитрець, художникъ*: «**Сея же зижитель, и хитрець, и художникъ, и творець – Богъ**» (Абрамович, 1991: 9). Саме в такому основному значенні ці слова побутували у текстах перших слов'янських перекладів і вживалися переважно в релігійних контекстах (Словарь I, 2006: 672; IV, 2006: 441, 812, 813).

Прикметними характеристиками, вжитими на означення Бога у тексті Патерика, є ад'єктиви з центральними семами 'велич' – *всемогущий, великий* («... добродѣтельное житіе живутъ обще, вси купно, въ **пѣніих** и молитвах и в послушаніи, на славу **всемогущему** Богу и пречистѣй его матери, и святых отецъ Антоніа и **Феодосіа** молитвами съблюдаеми» (Абрамович, 1991: 189)); 'святість, праведність' – *безгрѣшный* («**Спаси, мя грѣшнаго, едина **Божже безгрѣшне!****» (Абрамович, 1991: 140)); 'прощення, милосердя' – *благый, благоисправляющий, человеклоубивый, всемилостивый, милостивый* («**Человеклоубивый же Господь** възложи сему **ити въ страну Гречьскую и тамо острыцися**» (Абрамович, 1991: 16); «**Обаче же и на прочее**

сказаніе **отрока** поиду исправленіа, съврѣшеніе же глаголь ми исправитъся **благоисправляющу Богу** и слово слову» (Абрамович, 1991: 32); «**Сице бо бѣ **благый Богъ**** оградиль невидимо вся та съдрѣжаніа молитвами праведного и преподобнаго сего мужа» (Абрамович, 1991: 66); «... и нача непрестанно молитися въ **тайнѣ** сердца своего къ **всемилостивому Богу**, могущему спасти его от прельсти тоя» (Абрамович, 1991: 35); «**Исе блаженный, въставъ и ниць легъ на колѣну**, моляше съ слезами **милостиваго Бога** о спасеніи душа своя» (Абрамович, 1991: 73)). Семантику милосердя виражають у тексті також комплексні номінації *Господь, отдатель милостивыхъ, благым податель, промысленикъ всячьскихъ*: «... тако бо усугуби **Господь, отдатель милостивыхъ**» (Абрамович, 1991: 13); «**Владыко мой, Господи Вседержителю, благым подателю, отче Господа нашего Ісуса Христа, прииди на помощь мнѣ**» (Абрамович, 1991: 22); «**виждь, честный отче, яко промысленикъ всячьскихъ Христось Богъ** приведе мя къ твоєи святости и спасти ми ся веля тобою, **тѣмъ же** елико ми велиши творити, **сътворю**» (Абрамович, 1991: 29).

Окрім назв Бога, у тексті Києво-Печерського патерика трапляються також найменування Богородиці (близько 10). П.В. Мацьків зауважує, що "домінантним мотивом, який проглядається в Богородичних онімах, є мотив святості" (Мацьків, 2007: 42). Залежно від якостей, що характеризують Матір Божу, її найменування умовно можна об'єднати у семантичні мікрогрупи з провідними семами 'непорочна мати; та, хто народила Христа' та 'велич'.

У складі першої мікрогрупи виділяються назви зі словотвірним компонентом *бог-* (*Богородица, Богоматерь*) та назви без словотвірного компонента *бог-* (*Матерь, Того рождышая, Дѣва, Приснодѣва*). Найчастотнішим з-поміж них є церковнослов'янським-комполит *Богородица*, який у старослов'янській мові з'явився як калька гр. Θεοτόκος: «**Блаженъ и треблаженъ сподобивыйся положень быти, великы благодати и милости от Господа достоинъ бысть молитвами святыа **богородица** и **всѣх святых****» (Абрамович, 1991: 9). Аналіз морфемного складу лексеми, як стверджує М.Є. Локтева, показує, що вона відображає ідею визнання догми про народження Марією втіленого Бога, а не людини, що стала Богом (Локтева, 2011: 469). Автономно виділений іменник у тексті пам'ятки майже не фіксується. Зазвичай він фігурує у поєднанні з епітетами *святаа (пресвятаа), пречистыа, преславная*: «... и с чады своими **работающе в Печерском монастыри рабом**

пресвятія Богородица и ученикомъ святого отца нашего Феодосіа» (Абрамович, 1991: 137); «*И нача Богъ умножати чръноризца молитвами пречистія Богородица и преподобнаго Антоніа*» (Абрамович, 1991: 18); «*И яко же Богу помогающу ему, въ мало врѣмя възгради церковь на мѣстѣ томъ въ имя святія и преславныя Богородица и приснодѣвы Маріа...*» (Абрамович, 1991: 38-39).

З аналогічною семантикою Патерик у трьох випадках фіксує також лексему-комполит *Богоматерь*: «*Сіа бо оба равно подвижно поживше и послужиста владычици Богоматере, равно и възмѣздие от тоя рожшагося възприимше...*» (Абрамович, 1991: 21); «*От того, брате, Печерскаго манастиря пречистія Богоматере мнози епископи поставлени быша*» (Абрамович, 1991: 102); «*... и се изъ усть пречистія Богоматере излѣтѣ голубъ бѣлъ и лѣтяше горѣ къ образу Спасову и тамо скрыйся*» (Абрамович, 1991: 173).

Назви з компонентом *бог-* підкреслюють особливу значимість Богородиці та її несхожість зі звичайними жінками. Натомість номінації, що не мають у своєму складі словотвірного компонента *бог-*, зіставляють Марію з простими людьми, але і вказують при цьому на її обраність, святість та чистоту, непорочність

На поняття ‘та, хто народила Христа’ у пам’ятці вказує спільнослов’янська лексема Мати, яка здебільшого виступає у ролі стрижневого компонента у стійких двочленних назвах, зокрема таких: *святая Матерь, Божія Матерь, Мати Господня, всенепорочная Матерь, пречистія Матерь*, що відповідають гр. Μῆτρὸθεός ‘Богоматір, Богородиця’: «*Или невъзможно Богу икону своя матере словомъ написати?*» (Абрамович, 1991: 178); «*... се бо въ имя святія матере твоя възграждень бысть домъ сій*» (Абрамович, 1991: 63); «*Радуйся, земный аггеле и небесный человекъ, рабе и слуго прѣчистія Божія матере...*» (Абрамович, 1991: 91); «*... възвеличи ты и сама царица пречистаа, мати господня, и зѣло превъзнесе...*» (Абрамович, 1991: 93); «*молюся Господу Богу и того всенепорочнѣи матери свѣту*» (Абрамович, 1991: 71); «*Тогда купно вси черноризци и Грѣкы, мастера же и писци, прославиша великаго Бога и того пречистую матерь*» (Абрамович, 1991: 11).

На позначення Богородиці в тексті Києво-Печерського патерика вжито слово *Дѣва* з первинною семантикою ‘молода неodrужена особа жіночої статі’, яке значення ‘Богородиця, Богоматір’ розвинуло в книжній традиції під впливом поняття ‘Чистота і непорочність’ (Войтів, 2016: 150). Семантика вічної чистоти й непорочності закла-

дена і в церковнослов’янізмі *Приснодѣва*. Такого значення йому надає компонент присно (грец. ἀεί, παντί) ‘завжди, постійно, повсякчас’ (Словарь III, 2006: 305). Обидві лексеми (*Дѣва, Приснодѣва*) здебільшого є головними елементами різнокомпонентних найменувань, поєднуючись із прикметниками-конкретизаторами *пречистая, чистая* й антропонімом *Маріа*: «*... възложьше все упованіе наше на прѣчистую дѣву Богородицю...*» (Абрамович, 1991: 92); «*... и церковъ же велику нача каменіемъ възграждати въ имя святія богородица и приснодѣвы Маріа...*» (Абрамович, 1991: 69).

Усього тричі автори пам’ятки звертаються до книжного словосполучення *того рождѣшая* у контекстах, яким передують предикати, що містять назви Господа: «*И тогда вси прославиша Бога и того рождѣшую*» (Абрамович, 1991: 6); «*И того рождѣшиа изволи сію съдѣлати, яко же обѣщася Влахерне мастеръм...*» (Абрамович, 1991: 9).

Мікрогрупа, об’єднана семою ‘велич’, характеризує Богородицю з погляду її місця в небесній ієрархії і визначає її провідну роль у долі Церкви та світу. Такі назви пояснюють догматичні уявлення про Матір Божу як про ту, хто розділяє славу Свого Сина.

Пам’ятка фіксує найменування *Владычица*, що є калькою гр. δέσποινα: «*Сіа бо оба равно подвижно поживше и послужиста владычици Богоматере...*» (Абрамович, 1991: 21); «*Бѣ бо приспѣ празникъ, пречестное усненіе святія владычица Богородица*» (Абрамович, 1991: 79). У літописних за походженням фрагментах тексту Патерика стосовно Богоматері вжито лексему *царица*: «*зоветь вы царица Влахерну*» (Абрамович, 1991: 6); «*Въпросихомъ же царица величества церкви...*» (Абрамович, 1991: 7). Усі ці назви Богородиці «втілюють семантику величі, недосяжності, обраності, всемогутності, мудрості, милостивості» (Войтів, 2016: 151).

Загалом для номінації Божої Матері у тексті Патерика характерне використання багатокомпонентних назв із різною кількістю елементів: «*И се видѣхъ святую Богородицю, имущу на руку сына своего, Христа Бога нашего*» (Абрамович, 1991: 119); «*Мастеромъ бо олтарьъ мусією кладущимъ и образъ пречистѣй владычици нашеи Богородици и приснодѣвѣи Маріи самъ виобразися*» (Абрамович, 1991: 172); «*Суть васъ звавшие они благообразнии скопци – пресвятіи аггели, а еже Влахернѣ царица – сама чювственаа явившиися вамъ пресвятая, чистая и непорочная владычица наша богородица и приснодѣвица Маріа, и еже о той вои*

предстоаще суть бесплотныа аггельскыа силы» (Абрамович, 1991: 7).

Окремо варто відзначити звертання, що вживаються щодо Бога та Богоматері в аналізованому тексті. Їх використання створює ефект незримої присутності Божих осіб на місці подій та розширює духовний потенціал описаного. З погляду структури звертання у Патерику можна об'єднати у три групи: прості, ускладнені та складні. До простих звертань належать вокативи *Господи, владыко*. Ускладнені звертання представлені лише формулою *пресвятаа Богородице*. Найпомітнішою є група складних звертань, що часом набувають вигляду тиради, у котрій називаються численні чесноти особи, про яку йдеться: *Владыко мой, Господи Вседръжителю, благым подателю, отче Господа нашего Иисуса Христа; Господи, владыко мой, Исусе Христе* тощо.

Отже, теонімні найменування є однією з найпомітніших та визначальних семантичних груп

для заснованої на аксіології християнського світогляду пам'ятки давньоукраїнської писемності Києво-Печерського патерику. У тексті твору засвідчено традиційні для церковнослов'янської мовної традиції запозичені зі Святого Письма та іншої релігійної літератури лексичні одиниці на позначення Бога і Богородиці. Значна частка з-поміж них є семантичними кальками до грецизмів. У пам'ятці переважають двослівні та багатослівні номінації, у складі яких є базові компоненти *Богъ, Господь, Богородица*. Виділені назви у більшості випадків супроводжують епітети, що підкреслюють визначальні ознаки Бога та Божої Матері – милосердя, святість, чистоту, непорочність, велич.

У статті розглянуто один із фрагментів лексичної своєрідності Києво-Печерського патерику, що відкриває перспективи для подальших досліджень словникового складу давнього тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Д.І. Києво-Печерський патерик. Київ: Час, 1991. 280 с.
2. Войтів Г.В. Мовна репрезентація поняття «Богородиця» у Картотеці Словника української мови XVI – першої половини XVII ст. У *координатах мови: Збірник наукових праць на пошану професора Лідії Коць-Григорчук*. Львів: Паїс, 2016. С. 146–158.
3. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / гол. ред. О.С. Мельничук. Київ: Наукова думка, 1982–2012.
4. Локтева М.Е. Древнерусские наименования Богородицы (на материале «Словаря древнерусского языка XI – XIV вв.» и «Материалов для Словаря древнерусского языка» И.И. Срезневского). *Проблемы истории, филологии, культуры*. Москва – Магнитогорск – Новосибирск, 2011. № 3 (33). С. 469–473.
5. Мацьків П.М. Концептосфера Бог в українському мовному просторі. Дрогобич: Коло, 2007. 332 с.
6. Мусорин А.Ю. Некоторые теонимы церковнославянского языка древней Руси. *Вестник НГУ*. Новосибирск, 2002. Серия: история, филология. Т. 1, вып. 1. С. 101–104.
7. Полога Л.М. До питання про українську богословську термінографію. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Вип. 29. Львів, 2000. С. 243–246.
8. Словарь старославянского языка. Репр. изд.: в 4 т. Санкт-Петербург: Издательство С.-Петербургского университета, 2006.
9. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / отв. ред. О.Н. Трубачев. Вып. 1-41. Москва: Наука, 1974–2018.

REFERENCES

1. Abramovych D.I. Kyievo-Pecherskyi pateryk. [Kyiv-Pechersk Patericon]. Kyiv: Chas, 1991. 280 s. [in Ukrainian].
2. Voitiv H.V. Movna reprezentatsiia poniattia «Bohorodytsia» u Kartotetsi Slovnyka ukraïnskoi movy KhVI – pershoi polovyny KhVII st. [Language representation concept of Virgin Mary on the Base of card index of Dictionary of Ukrainian language (XVI – the first half of XVII century)]. U *koordinatakh movy: Zbirnyk naukovykh prats na poshanu profesora Lidii Kots-Hryhorchuk*. Lviv: Pais, 2016. S. 146–158. [in Ukrainian].
3. Etymolohichnyi slovnyk ukraïnskoi movy: u 7 t. [Etymology dictionary of the Ukrainian Language: in 7vols] / hol. red. O.S. Melnychuk. Kyiv: Naukova dumka, 1982–2012. [in Ukrainian].
4. Lokteva M.E. Drevnerusskie naimenovaniya Bogorodicy (na materiale «Slovarja drevnerusskogo jazyka XI – XIV vv.» i «Materialov dlja Slovarja drevnerusskogo jazyka» I.I. Sreznevskogo). [Old Rus' names of the Mother of God (on the material of the «Dictionary of the Old Rus' language of the XI – XIV centuries» and «Materials for the Dictionary of the Old Rus' language by I. Sreznevsky»). *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. Moskva – Magnitogorsk – Novosibirsk, 2011. № 3 (33). S. 469–473. [in Russian].
5. Matskiv P.M. Kontseptosfera Boh v ukraïnskomu movnomu prostori. [Conceptosphere God in the Ukrainian language space]. Drohobych: Kolo, 2007. 332 s. [in Ukrainian].
6. Musorin A.Ju. Nekotorye teonimy cerkovnoslavjanskogo jazyka drevnej Rusi. [Some theonyms of the Church Slavonic language of ancient Rus']. *Vestnik NGU*. Novosibirsk, 2002. Serija: istorija, filologija. T. 1, vyp. 1. S. 101–104. [in Russian].
7. Poliuha L.M. Do pytannia pro ukraïnsku bohoslovsku terminohrafiu [On the question of Ukrainian theological terminology] // *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serija filolohichna*. Vyp. 29. Lviv, 2000. S. 243–246. [in Ukrainian].
8. Slovar' staroslavjanskogo jazyka. [Dictionary of the Old Slavonic language]. Repr. izd.: v 4 t. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo S.-Peterburgskogo universiteta, 2006. [in Russian].
9. Jetimologicheskij slovar' slavjanskijh jazykov. Praslavjanskij leksicheskiy fond [Etymology dictionary of the Slavic languages. Proto-Slavic lexical fund] / отв. ред. О.Н. Трубачев. Вып. 1-41. Москва: Наука, 1974–2018. [in Russian].

УДК 81'23:004(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-40>

Юлія ГРИЩУК,

orcid.org/0000-0002-5306-0301

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) yuliia.hryshchuk@knl.u.edu.ua

АДАПТАЦІЯ КОМП'ЮТЕРНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРВІСУ «STIMULUS» ДО ПРОЦЕДУРИ ОПРАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті проаналізовано доцільність адаптації комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» (розробники: кандидат філологічних наук, доцент О. Ф. Загородня, кандидат технічних наук, доцент Ю. В. Загородній) до процедури опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту з огляду на досвід виконання наукової роботи молодих вчених «Корпусно-експериментальна діагностика резилентності представників різних лінгвокультур та розробка поведінкових моделей їх адаптації до кризових явищ» (номер державної реєстрації: 0121U107493; термін виконання: 2021–2023 рр.), що успішно реалізується в Київському національному лінгвістичному університеті. Адаптацію комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» до процедури опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту розглянуто як процес пристосування сервісу до вимог процедури опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту, змін її контексту, а також до запитів і потреб користувачів. Зазначено, що з об'єктивних причин неможливо передбачити вимоги всіх користувачів та забезпечити розробникам єдину найкращу чи оптимальну конфігурацію системи. Зроблено висновок, що надані автором рекомендації (адаптувати комп'ютерно-інформаційний сервіс «STIMULUS» для людей з інвалідністю (порушення слуху, зору та моторики) відповідно до міжнародного стандарту доступності WCAG (Web Content Accessibility Guidelines); розширити перелік доступних мов інтерфейсу користувача (контент, навігаційні ланцюги, меню, мова спілкування засобами вебінтерфейсів); скасувати обов'язкову реєстрацію для респондентів) дозволять оптимізувати як роботу користувачів з сервісом, так і безпосередньо процедуру опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту.

Ключові слова: адаптація, асоціація, комп'ютерно-інформаційний сервіс «STIMULUS», психолінгвістичний експеримент, стимул.

Yuliia HRYSHCHUK,

orcid.org/0000-0002-5306-0301

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Researcher

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) yuliia.hryshchuk@knl.u.edu.ua

ADAPTATION OF THE COMPUTER INFORMATION SERVICE «STIMULUS» TO THE PROCEDURE OF PROCESSING THE RESULTS OF A PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT

The article analyzes the feasibility of adapting the computer information service «STIMULUS» (developers: Candidate of Philological Sciences, Associate Professor O. F. Zahorodnia, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor Yu. V. Zahorodnii) to the procedure of processing the results of a psycholinguistic experiment given the experience of scientific work of young scientists «Corpus and Experimental Diagnostics of Resilience of Different Language Cultures Representatives and Behavioral Models Development for Adaptation to Crisis Phenomena» (state registration number: 0121U107493; implementation period: 2021–2023). The scientific work of young scientists is being successfully implemented at Kyiv National Linguistic University. An adaptation of the computer information service «STIMULUS» of the procedure of processing the results of a psycholinguistic experiment is considered as a process of adapting the service to the requirements of the procedure of processing the results of a psycholinguistic experiment, changes in its context, as well as user requests and needs. For objective reasons, it is impossible to predict the requirements of all users and provide developers with the only best or optimal system configuration. It is concluded that the recommendations provided by the author (adapting the computer information service «STIMULUS» for people with disabilities (hearing, vision, and motility) by the international standard of accessibility WCAG (Web Content Accessibility Guidelines); expanding the list of available user interface languages (content, navigation chains, menus, language of communication through web interfaces); cancel the mandatory registration for respondents) will optimize both the work of users with the service and directly the procedure for processing the results of a psycholinguistic experiment.

Key words: adaptation, association, computer information service «STIMULUS», psycholinguistic experiment, stimulus.

Постановка проблеми. Комп'ютерно-інформаційний сервіс «STIMULUS» (розробники: кандидат філологічних наук, доцент О. Ф. Загородня, кандидат технічних наук, доцент Ю. В. Загородній; URL: <http://stimulus.tools/uk>) створено за допомогою мови програмування Delphi 7 для «підготовки ефективного багатофункціонального інструменту статистичного опрацювання і комплексного аналізу даних асоціативних експериментів; створення масштабної бази асоціативних опитувань для вивчення динаміки показників мовної свідомості респондентів» (Загородня, 2018: 118). Асоціативний експеримент розглядаємо як один із ефективних методів психолінгвістики для дослідження мовної свідомості та її національно-культурної специфіки (Архіпова, 2011: 6). З огляду на це, для виконання основних завдань наукової роботи молодих вчених «Корпусно-експериментальна діагностика резилентності представників різних лінгвокультур та розробка поведінкових моделей їх адаптації до кризових явищ» (номер державної реєстрації: 0121U107493; термін виконання: 2021–2023 рр.), що успішно реалізується в Київському національному лінгвістичному університеті, передбачається застосування комплексу методів і методик з їх інструментарієм для проведення вільного асоціативного експерименту з представниками п'ятих лінгвокультур (Великої Британії, Французької Республіки, Федеративної Республіки Німеччини, Республіки Польща й України).

Науковою і практичною цінністю результатів виконання наукової роботи молодих вчених «Корпусно-експериментальна діагностика резилентності представників різних лінгвокультур та розробка поведінкових моделей їх адаптації до кризових явищ» є розроблення технології проведення психолінгвістичного експерименту в електронній формі та опрацювання його результатів за допомогою комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS», які можна застосовувати для тривалих спостережень за накопиченням експериментальних даних різними мовами.

Аналіз досліджень. Розробник комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» О. Ф. Загородня (2018, 2021) ретельно описала у своїх дослідженнях його можливості та переваги як інструменту психолінгвістики. Сервіс «STIMULUS» як нову методику опрацювання результатів асоціативних експериментів аналізувала у своїй науковій праці Н. О. Стефанова (2018) та здійснила її апробацію під час опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту з українцями та британцями на предмет реконструк-

ції ціннісних домінант, відображених в їх мовній свідомості (Стефанова, 2020: 30). Проблему адаптації комп'ютерних систем досліджували українські (О. Ю. Бочкарьов, М. О. Білова, М. І. Паращич) та зарубіжні (Keling Da, Marc Dalmau, Philippe Roose, Paola Inverardi, Massimo Tivoli) вчені. Однак проблема адаптації комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» до процедури опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту потребує комплексного аналізу.

Мета статті – проаналізувати доцільність адаптації комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» до процедури опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо визначення поняття «адаптація» у дослідженнях українських і зарубіжних вчених. В Енциклопедії Сучасної України поняття «адаптація» (лат. adaptatio, від adapto – пристосовую) трактується як: 1) процес пристосування об'єкта; 2) стан пристосованості об'єкта (як результат пристосування); 3) дія, спрямована на об'єкт з метою його пристосування до визначених вимог; 4) пристосування об'єкта до використання в конкретних умовах (Міхеєв та ін., 2001). В Англійському словнику Коллінза адаптація також розглядається як акт зміни чогось/когось, що дозволяє зробити його придатним для нової мети чи ситуації; об'єкт, що виробляється шляхом адаптації чогось іншого; об'єкт, який змінено або модифіковано відповідно до нових умов або потреб, наприклад, спеціального застосування (Definition of 'adaptation', 2022).

Дослідник С. В. Кудлаєнко, аналізуючи теоретичні основи поняття «адаптація» в контексті управлінської діяльності, зазначив, що процес організації цілеспрямованого впливу на об'єкт, який спрямований на досягнення раніше поставлених завдань можна вважати адаптацією. При цьому важливо враховувати специфіку складних систем. Підсумовуючи автор наводить власне визначення поняття адаптації як «процесу цілеспрямованої зміни параметрів і структури системи, яка полягає у визначенні критеріїв її функціонування та виконання цих критеріїв» (Кудлаєнко, 2009: 173). Ю. С. Погорелов та Є. М. Рудніченко, вивчаючи види адаптації складних систем, констатують, що «поняття адаптації можна розглядати тріально – як властивість системи щодо пристосування, як процес пристосування адаптивної системи або як метод дії щодо пристосування» (Погорелов, Рудніченко, 2014: 242).

Термін «адаптація» в комп'ютерних науках вживається відносно процесу, в якому інтер-

активна система (адактивна система) адаптує свій функціонал для окремих користувачів на основі інформації, отриманої про її користувачів та зовнішнього середовища (Keling Da et al., 2011). Дослідники (Inverardi, Tivoli, 2009) зазначають, що комп'ютерні системи, зокрема й програмне забезпечення, в найближчому майбутньому (Softure) повинні відповідати викликам мінливості, оскільки такі системи розгортаються на дедалі більшій кількості обчислювальних платформ і працюють у різних середовищах. Неоднорідність базової комунікаційної та обчислювальної інфраструктури, мобільність, що викликає зміни у середовищах функціонування, а, отже, зміни доступності ресурсів, вимагають ефективної адаптації відповідно до змін контексту, вимог і потреб користувачів. Для того, щоб зробити адаптацію ефективною та успішною, її слід розглядати у поєднанні з надійністю, тобто незалежно від того, яка адаптація виконується, система повинна продовжувати гарантувати певний рівень якості обслуговування.

З огляду на вищевикладене, адаптацію комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» до процедури опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту ми будемо розглядати як процес пристосування сервісу до вимог процедури опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту, змін її контексту, а також до запитів і потреб користувачів.

З об'єктивних причин неможливо передбачити вимоги всіх користувачів та забезпечити розробникам єдину найкращу чи оптимальну конфігурацію системи. Активне залучення користувачів та чітке розуміння їхніх запитів і потреб є проблемою при розробці комп'ютерних інтерактивних систем із двох причин (Keling Da et al., 2011): 1) потенційні групи користувачів можуть бути невідомі на початку проекту, і їх необхідно буде визначити відповідно до майбутніх сценаріїв використання комп'ютерної системи. Ці групи необхідно переглядати з розвитком дизайну системи; 2) дизайн проекту може містити суттєві зміни порівняно з поточним досвідом користувачів у системі, тому користувачі можуть бути невпевнені у своїх потребах щодо цієї майбутньої системи.

Досвід проведення психолінгвістичного експерименту виконавцями наукової роботи молодих вчених «Корпусно-експериментальна діагностика резилентності представників різних лінгвокультур та розробка поведінкових моделей їх адаптації до кризових явищ» з представниками Великої Британії, Французької Республіки, Федеративної Республіки Німеччини, Республіки

Польща й України для отримання асоціативних реакцій на відібрані в базі даних слова-стимули (crisis, pandemic, stress, crash, trauma / crise, pandemie, stress, faillite, trauma / krise, pandemie, stress, zusammenbruch, trauma / kryzys, pandemia, stres, upadek, uraz / криза, пандемія, стрес, крах, травма), які термінологічно формують науковий об'єм поняття «резилентність», сприяв вивченню запитів і потреб користувачів-респондентів та, як наслідок, нами сформульовано такі рекомендації щодо адаптації комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS»:

1. Адаптувати комп'ютерно-інформаційний сервіс «STIMULUS» для людей з інвалідністю (порушення слуху, зору та моторики) відповідно до міжнародного стандарту доступності WCAG (Web Content Accessibility Guidelines). Вважаємо за доцільне врахувати «Технічні вимоги на створення (модернізацію) офіційних вебсайтів, що стосуються доступу до них користувачів з вадами зору та слуху», затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2013 р. № 730, зокрема «передбачати можливість використання комп'ютерних програм екранного доступу, які забезпечують виведення даних у звуковій або рельєфно-крапковій формі».

2. Розширити перелік доступних мов інтерфейсу користувача (контент, навігаційні ланцюги, меню, мова спілкування засобами вебінтерфейсів). На сьогодні під час роботи з сервісом можна обрати три мови інтерфейсу: українська, англійська, російська. Розроблення версій сервісу іншими офіційними мовами Європейського Союзу сприятиме розширенню мережі користувачів, а також дозволить суттєво покращити процедури проведення психолінгвістичних експериментів та опрацювання їх результатів. Оскільки на результати психолінгвістичного експерименту, окрім соціально-політичних та економічних чинників, також впливає інша мова під час проведення експерименту (Мартінек, 2011).

3. Скасувати обов'язкову реєстрацію для респондентів. Класифікаційна частина, що містить блок запитань, які розкривають особистісні характеристики респондента (вік, стать, освіта, професія, місце проживання, сфера зайнятості, рідна мова), може бути подана для заповнення перед основною частиною, що передбачає надання респондентами реакцій на слова-стимули. Варто зазначити, що обов'язкова реєстрація була однією серед основних причин відмови респондентів взяти участь в експерименті.

Функціонал комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» дозволяє зареєстрованому

досліднику в ручному режимі ввести асоціації на стимули та анкетні дані респондентів. Проте вважаємо, що врахування рекомендацій, зазначених вище, значно поліпшить роботу з сервісом, адже однією з основних завдань дизайну, орієнтованого на користувача, є узгодження та полегшення комунікації.

Висновки. Цілком поділяємо думку Н. О. Стефанової (2018: 116), що універсальність, висока адаптивність та багатофункціональність комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» до завдань кожного психолінгвістичного експерименту дає змогу використовувати цей сервіс у багатьох напрямках і аспектах

лінгвістичної науки. Разом з тим, вважаємо, що наші рекомендації (адаптувати комп'ютерно-інформаційний сервіс «STIMULUS» для людей з інвалідністю відповідно до міжнародного стандарту доступності WCAG; розширити перелік доступних мов інтерфейсу користувача; скасувати обов'язкову реєстрацію для респондентів) дозволять оптимізувати як роботу користувачів з сервісом, так і безпосередньо процедуру опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні ресурсів комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» для побудови когнітивної карти фрейму резилентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова С. В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике. *Вестник БГУ. Язык, литература, культура*. 2011. № 11. С. 4–9.
2. Білова М. О., Паращич М. І. Розробка інформаційного та програмного забезпечення компонентів системи адаптації компетенцій персоналу IT-компанії. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я*: тези доп. 29-ї міжнар. наук.-практ. конф. MicroCAD–2021, 18-20 травня 2021 р. : у 5 ч. Ч. 1 / ред. Є. І. Сокол. Харків : Планета-Прінт, 2021. С. 20.
3. Бочкар'єв О. Ю. Структурна адаптація процесів збирання даних в автономних розподілених системах із використанням методів навчання з підкріпленням. *Комп'ютерні системи та мережі*. 2020. Т. 2. № 1. С. 13–26. DOI 10.23939/csn2020.01.013.
4. Загородня О. Веб-проект «СТИМУЛУС» як інструмент психолінгвістики. *Psycholinguistics*. 2021. № 29 (2). С. 76–102. DOI: 10.31470/2309-1797-2021-29-2-76-102.
5. Загородня О. Система опрацювання результатів асоціативних експериментів «STIMULUS». *Українська мова*. 2018. № 2. С. 115–130.
6. Інформація до проекту (для подальшої публікації) «Корпусно-експериментальна діагностика резилентності представників різних лінгвокультур та розробка поведінкових моделей їх адаптації до кризових явищ». URL: <https://knlu.edu.ua/ru/research/naukovo-doslidni-temi/proekti-molodikh-vchenikh> (дата звернення: 24.05.2022).
7. Кудлаєнко С. В. Теоретичні основи поняття «адаптація підприємств». *Вісник Хмельницького національного університету*. 2009. № 5. Т. 2. С. 172–174.
8. Мартінек С. Емпіричні й експериментальні методи у сучасній когнітивній лінгвістиці. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2011. № 52. С. 25–32.
9. Міхеев О. М., Шульга М. О., Ничкало Н. Г., Лавренко О. В., Волович В. І., Білошицький П. В. Адаптація. *Енциклопедія Сучасної України: електронна версія* / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2001. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=42642 (дата звернення: 23.05.2022).
10. Погорелов Ю. С., Рудніченко Є. М. Види адаптації системи економічної безпеки підприємства до впливу суб'єктів митного регулювання. *Проблеми економіки*. 2014. № 1. С. 241–246.
11. Стефанова Н. О. Етносеміотрична параметризація аксіоконцептосфер у британській та українській лінгвокультурах : дис. ... доктора філол. наук : спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство», 10.02.21 «Структурна, прикладна та математична лінгвістика». Київ, 2020. 564 с.
12. Стефанова Н. О. Нові методики опрацювання результатів асоціативних експериментів (на прикладі комп'ютерної системи «STIMULUS» О. Ф. Загородньої). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2018. № 37(4). С. 115–118.
13. Definition of «adaptation». *Collins Online Dictionary*. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/adaptation> (дата звернення: 24.05.2022).
14. Inverardi P., Tivoli M. The Future of Software: Adaptation and Dependability. *Software Engineering*. 2009. Vol. 5413. DOI 10.1007/978-3-540-95888-8_1.
15. Keling Da, Marc Dalmau, Philippe Roose. A Survey of adaptation systems. *International Journal on Internet and Distributed Computing Systems*. 2011. № 2 (1). P. 1–18.

REFERENCES

1. Arhipova S. V. Assotsiativnyiy eksperiment v psiholingvistike [Associative experiment in psycholinguistics]. *Messenger of BSU. Language, literature, culture*. 2011. № 11. P. 4–9. [in Russian].
2. Bilova M. O., Parashchych M. I. Rozrobka informacijnogho ta proghramnogho zabezpechennja komponentiv systemy adaptaciji kompetencij personalu IT-kompaniji [Development of information and software components of adaptation system

of competencies in IT company staff]. *Information technologies: science, engineering, technology, education, health: Abstracts of Papers. MicroCAD–2021*, May 18–20, 2021 : in 5 p. P. 1 / Ye. I. Sokol (Eds.). Kharkiv : Planeta-Print, 2021. P. 20. [in Ukrainian].

3. Bochkarov O. Yu. Strukturna adaptatsiia protsesiv zbyrannia danykh v avtonomnykh rozpodilenykh systemakh iz vykorystanniam metodiv navchannia z pidkriplenniam [Structural adaptation of data collection processes in autonomous distributed systems using reinforcement-based learning methods]. *Computer systems and networks*. 2020. T. 2. № 1. P. 13–26. DOI 10.23939/csn2020.01.013. [in Ukrainian].

4. Zahorodnia O. Veb-proiekt «STYMULUS» yak instrument psyhholingvistyky [Web project «STIMULUS» as an instrument of psycholinguistics]. *Psycholinguistics*. 2021. № 29 (2). P. 76–102. DOI: 10.31470/2309-1797-2021-29-2-76-102 [in Ukrainian].

5. Zahorodnia O. Systema opratsiuvannia rezultativ asotsiatyvnykh eksperymentiv «STIMULUS» [The system of processing the results of associative experiments «STIMULUS»]. *Ukrainian language*. 2018. № 2. P. 115–130. [in Ukrainian].

6. Informatsiia do proiektu (dlia podalshoi publikatsii) «Korpusno-eksperymentalna diahnozyka rezylentnosti predstavnykiv riznykh linhvokultur ta rozrobka povedinkovykh modelei yikh adaptatsii do kryzovykh yavlyshch» [Project information (for further publication) «Corpus and Experimental Diagnostics of Resilience of Different Language Cultures Representatives and Behavioural Models Development for Adaptation to Crisis Phenomena»]. URL: <https://knlu.edu.ua/research/naukovo-doslidni-temi/proekti-molodikh-vchenikh> [in Ukrainian].

7. Kudlaienko S. V. Teoretychni osnovy poniattia «adaptatsiia pidpriemstv» [Theoretical foundations of the concept of «adaptation of enterprises»]. *Messenger of Khmelnytsky National University*. 2009. № 5. T. 2. P. 172–174. [in Ukrainian].

8. Martinek S. Empyrychni y eksperymentalni metody u suchasni kohnityvni linhvistytsi [Empirical and experimental methods in modern cognitive linguistics]. *Messenger of Lviv University. Philological series*. 2011. № 52. P. 25–32. [in Ukrainian].

9. Mikheiev O. M., Shulha M. O., Nychkalo N. H., Lavrenko O. V., Volovych V. I., Biloshytskyi P. V. Adaptatsiia [Adaptation]. *Encyclopedia of Modern Ukraine: electronic version* / I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskiy, M. H. Zhelezniak et al. (Eds.); NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv : Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, 2001. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=42642 [in Ukrainian].

10. Pohorelov Yu. S., Rudnichenko Ye. M. Vydy adaptatsii systemy ekonomichnoi bezpeky pidpriemstva do vplyvu subiektiv mytnoho rehuliuвання [Types of adaptation of the system of enterprise economic security to the impact of subjects of tax regulation]. *Problems of the economy*. 2014. № 1. P. 241–246. [in Ukrainian].

11. Stefanova N. O. Ethnosemiometrychna parametryzatsiia aksiokontseptosfer u brytanskii ta ukraïnskii linhvokulturakh [Ethnosemiometric parametrisation of axioconceptosphere in the British and Ukrainian linguocultures]: Thesis for a Doctoral Degree in Philology: Specialty 10.02.17, 10.02.21. Kyiv, 2020. 564 p. [in Ukrainian].

12. Stefanova N. O. Novi metodyky opratsiuvannia rezultativ asotsiatyvnykh eksperymentiv (na prykladi kompiuternoï systemy «STIMULUS» O. F. Zahorodnoi). [New methods in investigation of association experiment results (on the example of computer system «STIMULUS» by O. F. Zahorodnia)]. *International Humanitarian University Herald. Philology*. 2018. № 37(4). P. 115–118. [in Ukrainian].

13. Definition of «adaptation». *Collins Online Dictionary*. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/adaptation>

14. Inverardi P., Tivoli M. The Future of Software: Adaptation and Dependability. *Software Engineering*. 2009. Vol. 5413. DOI 10.1007/978-3-540-95888-8_1.

15. Keling Da, Marc Dalmau, Philippe Roose. A Survey of adaptation systems. *International Journal on Internet and Distributed Computing Systems*. 2011. № 2 (1). P. 1–18.

УДК 821.111(73)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-41>

Андрій ГУРДУЗ,
orcid.org/0000-0001-8474-3773
кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри української та зарубіжної літератури і порівняльного літературознавства
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Україна) gurdai@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛІЗМ РОМАНУ СТИВЕНА ШЕРРИЛА «МІНОТАВР ВИЙШОВ ПОКУРИТИ»

Міфотворчі процеси відіграють у перші десятиліття ХХІ ст. вирішальну роль у політичній, суспільно-культурній сферах, відображаючись у літературі. У парадоксах сьогодення пелевінське бачення духом часу Мінотавра не втрачає актуальності. Для інтерпретації образу сина Пасифаї характерна робота митців із ключовим образом як із готовим взірцем злиття людського і тваринного. Чи не єдиним, хто розглядає сполучення в Мінотаврі цих двох начал як процес, є С. Шеррил, роман якого «Мінотавр вийшов покурити» розпочинає художню галерею людинобиків третього тисячоліття. Цей твір виділяється з-поміж текстів свого інтерпретаційного кластеру акцентованим комплексом оригінально переосмислених концептів національної і світової пам'яті, американськості, часу, відродження й заслуговує на пильну увагу компаративістів.

Мета статті – визначити своєрідність художнього вираження провідних концептів та їх системності в романі С. Шеррила «Мінотавр вийшов покурити». Ключовим при цьому є з'ясувати параметри трансформування образу античної потвори у творі; а також специфіку авторського трактування концептів часу, пам'яті, кохання й власне монструозного в сучасному світі.

Концепт часу в романі С. Шеррила має ключове значення, забезпечуючи логіку сполучених у сюжеті згадувань безсмертним героєм свого існування в античності, авторську оцінку сучасної (американської) дійсності, а також відображаючись у назві твору. Час постає єдиним цілим, де співвідношення його відрізків умовне, змальований проміжок буття героя осмислений як «передишка від самотності». Герой бачить деградацію людей і водночас прагне бути з ними, почуває себе людиною. Наближення Мінотавра до статусу людської особистості тим рельєфніше, чим прозоріше бачення ним диктату тваринного в суспільстві ХХІ ст. С. Шеррил підкреслює, що, при легкості людини зійти в розвитку до тварини, останній піднестися до людського рівня важче. Тому повне «злиття» двох тіл залишається для героя ефемерним і бажаним. Очевидна домінантність у постаті американського Мінотавра жіночого начала узгоджується з відповідними тенденціями фентезійного роману перших десятиліть ХХІ ст. Герой С. Шеррила не просто спостерігач: він перебуває в пошуку віри. Виходячи з концепції твору, визначальність у ньому античного коду природна.

Спосіб переосмислення образу головного героя в романі органічний філософсько-психологічним зразком мінотавріани перших десятиліть ХХІ ст. Специфікою постаті американського людинобика є підкреслення процесуальності сполучення в ньому людського і тваринного. Відповідно провідними й функційно взаємопов'язаними концептами роману з його бінарноопозиційною системою стають необмежений і цінний у кожній своїй миті час, необхідна й загрозлива пам'ять, тотальна в сучасному світі монструозність людства, і кохання як засіб пізнати себе та вирватися з лабіринту призначення у простір самовизначення.

Розширення положень статті у форматі дослідження мінотавріани сприятиме глибшому розумінню тенденцій переосмислення легендарно-міфологічних структур у сучасному мистецтві слова, а також механізмів розвитку фентезі.

Ключові слова: Мінотавр, фентезі, концепт, пам'ять, символ, код.

Andriy GURDUZ,
orcid.org/0000-0001-8474-3773
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate of the Department of Ukrainian and Foreign Literature and Comparative Studies
Berdyansk State Pedagogical University
(Berdyansk, Ukraine) gurdai@ukr.net

CONCEPTUALISM OF STEVEN SHERRILL'S NOVEL “THE MINOTAUR TAKES A CIGARETTE BREAK”

Myth-making processes in the first decades of the XXI century play a decisive role in the political, socio-cultural spheres, and they are reflected in the literature. In today's paradoxes, Pelevin's vision of the spirit of our time as the Minotaur is still relevant. In interpretations of the image of the son of Pasiphae the writers usually work with a key image as a ready-made example of the fusion of human and animal. Perhaps the only one to view the Minotaur's combination

of these two principles as a process is S. Sherrill, whose novel "The Minotaur Takes a Cigarette Break" begins the art gallery of the bull-man of the third millennium. This artistic work stands out among the texts of its interpretive cluster with an accentuated set of originally rethought concepts of national and world memory, Americanness, time, revival, and it deserves the close attention of comparatists.

The purpose of this article is to determine the originality of the artistic expression of the key concepts and their system in S. Sherrill's novel "The Minotaur Takes a Cigarette Break". It is important to find out the parameters of transforming the image of an ancient monster in the novel; as well as investigate the specifics of the author's interpretation of the concepts of time, memory, love and the monstrous in the modern world.

The concept of time in the S. Sherrill's novel is the key, providing the logic of the combine the memories of the immortal hero of his existence in antiquity, the author's assessment of modern (American) reality, and also the concept of time is reflected in the title of this book. Time appears as a whole, where the ratio of its segments is conditional, the depicted period of the hero's existence is understood as a "respite from loneliness". The hero sees the degradation of people and at the same time he strives to be with them, he feels human. The approach of the Minotaur to the status of the human person is the more prominent, the more transparent his vision of animal dictatorship in the society of the XXI century. S. Sherrill emphasizes that, with the ease of man to descend in development to the animal, the latter to rise to the human level is more difficult. Therefore, the complete "merger" of two bodies remains ephemeral and desirable for the hero. The obvious dominance in the figure of the American Minotaur of female origin is consistent with the relevant trends of the fantasy novel of the first decades of the XXI century. S. Sherrill's hero is not just an observer: he is in search of faith. Based on the concept of this artistic work, the dominance of the antique code in it is natural.

The method of rethinking the image of the protagonist in "The Minotaur Takes a Cigarette Break" is organic to the philosophical and psychological examples of the Minotaur interpretations of the first decades of the XXI century. The specificity of the figure of the American bull-man is the emphasis on the procedural combination in him of human and animal. Accordingly, the leading and functionally interconnected concepts of the novel with its binary opposition system become unlimited and valuable time in every moment, necessary and threatening memory, total monstrous humanity in the modern world, and love as a means to know yourself and escape from the maze to the space of self-determination.

Expanding the provisions of our article in the format of the study of the Minotaur image will contribute to a deeper understanding of tendencies in reinterpretation of the legendary and mythological structures in modern literature, as well as the mechanisms of fantasy.

Key words: Minotaur, fantasy, concept, memory, symbol, code.

Постановка проблеми. Міфотворчі процеси відіграють у перші десятиліття XXI ст. вирішальну роль у політичній, суспільно-культурній сферах, закономірно відображаючись у літературі. Дослідження продуктивної природи одних із них і деструктивної – інших важливе для адекватного трактування тенденцій психології мас, національної ідентичності, герменевтики історії тощо. У системних парадоксах сьогодення пелєвінське бачення духом часу Мінотавра (Пелевін, 2010: 169) не втрачає актуальності й багаторазово віддзеркалене в мистецькому жанровому спектрі.

Постать Мінотавра відображає сполучення в сучасній людині й навколо неї зменшеного природного і все більш потужного з часом техногенного начал, боротьби в свідомості морального, етичного – та протилежного в цьому розумінні раціонального, меркантильного. Як правило, для інтерпретацій образу сина Пасифаї середини XX – перших десятиліть XXI ст. характерна робота митців із ключовим образом як із *готовим взірцем* злиття людського і тваринного у наслідку гріховного потягу дружини Міноса до бика. Чи не єдиним, хто розглядає сполучення в Мінотаврі цих двох начал як *процес*, є американець Стивен Шеррил, філософсько-психологічний роман якого «Мінотавр вийшов покурити» («The Minotaur Takes a Cigarette Break», 2000), власне, розпо-

чинає художню галерею людинобиків третього тисячоліття. З огляду на переплетення в цьому творі проблем самовизначення пересічного американця, пошуку виправдання свого існування на тлі загального зневір'я й розвінчання сподівань на відродження національного характеру в новій добі, відмови від історичних помилок і пошуку місії перед обличчям вічності «Мінотавр вийшов покурити» виділяється з-поміж текстів свого інтерпретаційного кластеру акцентованим комплексом оригінально переосмислених концептів національної і світової пам'яті, американськості, часу, відродження й заслуговує на пильну увагу компаративістів, формуючи певну синонімію з «Кентавром» Дж. Апдайка чи «Геном» С. Павлоу.

Аналіз досліджень. Філософсько-психологічне відгалуження мінотаврїани у XXI ст. («Сховище Мінотавра» У. Грюнтер, «Ген» С. Павлоу, «Бик із машини» Г. Л. Олді й ін.) як один із пріоритетних корпусів у вивченні трансформацій легендарно-міфологічних структур залишається практично недослідженим (за виключенням «Шолома жаху: Міфу про Тесея і Мінотавра» В. Пелевіна) і послідовно розробляється нами (напр., див.: Гурдуз, 2009; Gurduz, 2021). Неординарний з огляду на запропоновану в ньому мистецьку концепцію, розкриття опосередкованої художньої валентності заголовного античного образу, «Мінотавр

вийшов покурити», однак, задовольняється окремими схвальними відгуками без заглиблення в аналіз образів чи перипетій (зокрема, Н. Геймана, М. Стюарт) і спеціально не досліджений; уперше він розглядається нами в панорамі мінотавріани ХХ – початку ХХІ ст. (Гурдуз, 2009: 14). Закладені в романі ідейні й ідеологічні акценти вагомими для інтерпретаційних масивів античних образів перших десятиліть ХХІ ст. загалом і вповні зрозумілі за умови відповідного читацького досвіду реципієнта, а також отримують розроблення в шеррилівському продовженні «Мінотавр не поспішає» («The Minotaur Takes His Own Sweet Time», 2016). Другий роман про перебування людинобика в сучасних США також не ставав об'єктом літературознавчого висвітлення; у мистецькому сенсі він прикметний швидше підтвердженням ступеня збережених письменником переконань упродовж понад 15 років творчості, для чого й залучається нами до пропонованого аналізу.

Мета статті – визначити своєрідність художнього вираження провідних концептів та їх системності в романі С. Шеррила «Мінотавр вийшов покурити». Ключовим при цьому є з'ясувати а) параметри трансформування образу античної потвори у творі; б) специфіку авторського трактування концептів часу, пам'яті, кохання й власне монструозного в сучасному світі.

Виклад основного матеріалу. Концепт часу в художній конфігурації роману С. Шеррила «Мінотавр вийшов покурити» має ключове значення, забезпечуючи логіку сполучених у сюжеті згадувань безсмертним героєм – мешканцем Півдня США свого існування в античності, авторську оцінку сучасної (американської) дійсності з погляду прожитих Мінотавром п'ятдесяти століть, а також евфемістично відображаючись власне у назві твору. Закономірно для тексту з переосмисленим легендарно-міфологічним образом, у романі «Мінотавр вийшов покурити» час постає єдиним цілим, де співвідношення його відрізків умовне: «Минуле уявляється Мінотавру завтрашнім» (Sherrill, 2000: 104). При цьому змальований проміжок буття героя осмислений як «передишка від неминучої самотності» (Sherrill, 2000: 244), у заголовку означена «перекурором».

Подібне до виявленого нами у «Дзеркалі Єдинорога» Л. Таран і «Гені» С. Павлу діалогізування історичних епох фіксуємо і в тексті С. Шеррила, де реальний Мінотавр стикається з міфом про себе в сучасній Америці (Sherrill, 2000: 228). Важлива у книзі й закономірна для фентезі бінарна опозиційність, яка підкреслює парадоксальність мислення митця. Так, переживши людей багатьох поко-

лінь, людинобик тим не менше «...усвідомлює цінність кожної миті часу. [...] Він чіпляється за кожний момент доти, доки це можливо» (Sherrill, 2000: 132). Увіразнює контраст необмеженості існування Мінотавра й миттєвості його наручний годинник (Sherrill, 2000: 55).

Герой бачить деградацію людей і водночас прагне бути з ними, чути звуки їхнього побуту (Sherrill, 2000: 86); мріє навчитися співати (Sherrill, 2000: 113), проте має значні труднощі з мовленням. Проявляючи то залишки звіриного («...навіть тваринне в ньому послабшало» (Sherrill, 2000: 49)), то людське залежно від ситуації, шеррилівський Мінотавр, однак, у цілому почуває себе людиною й таким самим здатен відчувати своє життя (Sherrill, 2000: 103, 117). Спорідненість із твариною його лякає («Жахлива спорідненість. Смердючий родовід» (Sherrill, 2000: 118)), хоча, спостерігаючи за коридором, герой настільки співчуває пораненому і вбитому бикові, ніби вбивають його самого: «Мінотавр на межі непритомності» (Sherrill, 2000: 164).

Наближення Мінотавра до статусу людської особистості («...здається гідною жалю людиною» (Sherrill, 2000: 296)) тим рельєфніше в романі, чим прозоріше бачення ним диктату тваринного в суспільстві ХХІ ст. Принципові тут недвозначне сприймання сином Пасифаї матадора («тупий, гордий, схожий на людину» (Sherrill, 2000: 163)) і загалом вирок цивілізації: «Бути людиною – значить бути здатним на це. Бути биком» (Sherrill, 2000: 164). Отже, якщо герой павлоуського «Гена» стикається з дилемою, визнавати чи не визнавати тваринне (бика) як складник себе, то Мінотавр С. Шеррила допускає перетворення (хоч і на певний час, у моменти пристрасті) людини в бика (тварину) як такого (не дарма у фіналі прозаїк адресує слова про потвор кожному з нас (Sherrill, 2000: 297)). Акцентування письменником духовного прозріння і виправлення монстра, а також деградації людства як узаємоспрямованих процесів метафорично відображене в парадоксальній фізіології Мінотавра: «Температура схожої на шрам смуги й тіла навколо неї – з одного боку сірого, як у бика, а з іншого – молочного кольору, котре просвічує, як у людини, – завжди здається на декілька градусів вище, ніж де-небудь ще на тілі Мінотавра, ніби злиття ще продовжується» (Sherrill, 2000: 89).

Водночас С. Шеррил підкреслює, що, при відносній легкості людини зійти в розвитку до тварини, останній піднятися до людського рівня неспівмірно важче. Тому повне «злиття» двох тіл залишається для героя ефемерним і бажаним:

«Іноді це місце... перетворюється на прірву в Мінотаврі, краї котрої йому ніколи не вдається сполучити... і яка стає розподілом між двома його частинами. Та часом йому вдається забути про це, повірити на мить, що він єдина і цільна істота» (Sherrill, 2000: 45). Оскільки головний герой роману може бути осмислений і як трагічна постать людини ХХІ ст., котра соромиться (зокрема, злочинних) помилок цивілізаційного розвитку й прагне відкинути їх, то одною з головних порушених С. Шеррилом проблем бачиться одвічне й приречене на невдачу прагнення людини остаточно піднятися над своїм тваринним началом, так само, як неможливість повного й органічного сполучення сучасником у собі духовного і тваринного.

Природна для постмодерністського художнього корпусу інтертекстуальна насиченість твору С. Шеррила сприяє реалізації художньої валентності образу людинобика: по-шекспірівськи трагічний (згадка Отелло (Sherrill, 2000: 234) не випадкова), Мінотавр тут безпосередньо визначений як гібрид (Sherrill, 2000: 227), що, у свою чергу, актуалізує семантику названого в романі образу творіння Франкенштейна (Sherrill, 2000: 240). Відповідно розуміння античної потвори як плоду гріха конкретної сім'ї переростає в осягнення, що Мінотавр – «уламок... цивілізації» (Sherrill, 2000: 287) загалом. Посилують цю тезу розмірковування про здатність людства відмовлятися від негативних подій в історії, тим самим знімаючи з себе відповідальність за них: «...здатність людей уникати, вміння цілком приховувати подію, що викликає в них сором чи страх, видавати її за фіктивну... ставить Мінотавра у тупик» (Sherrill, 2000: 184). Водночас прагнення «скинути тягар своєї історії» (Sherrill, 2000: 69) – прожитих тисячоліть зближує людинобика з критично оцінюваними ним людьми, мови і культури яких він змушений пізнавати (Sherrill, 2000: 47), долаючи століття.

Як і монстр вченого М. Шеллі, Мінотавр С. Шеррила читає літературу (Sherrill, 2000: 47), «мріє... про відплату» (Sherrill, 2000: 160) за свої страждання, і в галереї франкенштейніани ХХІ ст. йому вельми близький герой кінострічки «Я, Франкенштейн» (2014) реж. С. Бітті. Онтологічне виправдання С. Шеррилом існування людинобика («...Мінотавр існує за необхідністю...» (Sherrill, 2000: 229)) суголосне аналогічному положенню стосовно життя Франкенштейна у С. Бітті.

Людськість Мінотавра американського прозаїка сутнісна (у нього «...майже людська

кров. Вона несе венами свого чудовиська важкий, необхідний, страшний матеріал людського існування: страх, подив, надію, злість, любов» (Sherrill, 2000: 103)) і виявляється у спектрі переживань античної істоти, яка з плином часу докорінно змінилася: намагається уникати конфліктів (Sherrill, 2000: 30), бути покірною і мати надію (Sherrill, 2000: 54), несмілива (Sherrill, 2000: 93), відчуває ніжність (Sherrill, 2000: 109). Неоднозначно підкреслена соромливість героя («Мінотавр уже уявляє, який приплив сорому відчує...» (Sherrill, 2000: 145), «кульгавий від сорому» (Sherrill, 2000: 14)), його зняковільність (Sherrill, 2000: 169, 178, 203). Очевидна домінантність в образі шеррилівського людинобика жіночого начала («Тепер, в оточенні задиристих юнаків і самовпевнених чоловіків, він стриманий і нерішучий, невпевнений у собі» (Sherrill, 2000: 35), він вразливий (Sherrill, 2000: 296), перешиває для себе одяг (Sherrill, 2000: 87) тощо) узгоджується з відповідними тенденціями фентезійного роману перших десятиліть ХХІ ст.

Фронтальний аналіз фентезі початку ХХІ ст. засвідчує зростання інтересу його авторів до релігійного аспекту життя суспільства, що опосередковано узгоджується з тезою про перебирання цим метажанром на себе нині «філософсько-релігійних функцій» (Нестерова, 2015: 66). Простежуємо такі тенденції і в мінотавріані.

Необмежено довге життя зробило з героя С. Шеррила не просто спостерігача (Sherrill, 2000: 178): він перебуває в пошуку віри (Sherrill, 2000: 114) згідно зі своїми переконаннями, чим наближається до вампірів-богошукачів із «Empire 'V'» і «Бетмана Аполло» В. Пелевіна. Людинобик «...вважає Христа феноменом нового часу... захоплюється його вченням» (Sherrill, 2000: 112). Це зближує роман із «Мінотавром» Л. Каверіної та інтенціями пародійного «Гобліна» Д. Савельєва і О. Кочергіної: якщо у названій п'єсі історія людинобика-пророка набуває християнського підтексту через паралель «Мінотавр / Христос», син Пасифаї тут вегетаріанець, навчає грамоті афінян і є вчителем Тезея, то в пародійному оповіданні Мінотавр – християнський «місіонер, апологет, подвижник» (Савельєв, Кочергіна, 2012: 211), учитель кентавра, врешті замучений ельфами. Сарказм С. Шеррила в його критиці сучасного суспільства, котре доводить християнські ідеї до абсурду, нагадує пелевінський у названій діалогії. Прикладом тут може слугувати розписаний сценами з життя Христа автобус, який застрягає в багнюці (Sherrill, 2000: 119).

Прикметна в цьому контексті метафорична зустріч людинобика у продовженні роману С. Шеррила, «Мінотавр не поспішає», з єдинорогом: шляхетний звір зображений на одязі дівчини, з якою знайомиться герой (Sherrill, 2016: 14) і котра входить на певний час у його життя. Спираючись в одному з епізодів, вочевидь, на християнський символізм єдинорога, письменник тонко зауважує, що за Мінотавром (символом давнини, консервативності) поспішає «мінливий звір змін» (Sherrill, 2016: 176). Виходячи з легенди про полювання на єдинорога, зображення його на футболці саме дівчини також не випадкове, причому в тексті семантика диво-коня «зливається» з власницею одягу, даючи номінування «дівчинка-єдиноріг» (Sherrill, 2016: 25, 176).

Пам'ятаючи, що Сполучені Штати, маючи слабкі жіночий і материнський первні (Гачев, 2008: 180), відповідно втілюють чоловічий (Гачев, 2008: 20), асоційований, зокрема, з образом єдинорога, особливу увагу звертаємо на думку Б. Харриса, який у контексті історії символізації цього образу пише про великі сподівання на нього в американській літературі: «Воскресіння єдинорога задовольняє нашу потребу в оновленому чоловічому образі в ХХІ столітті. Нині ця трансформація зазнає невдачі...» (Harris, 2008: XII). «Мінотавр не поспішає», в такий спосіб, підтверджує тезу Б. Харриса, хоча жіноче начало домінує і в романі С. Шеррила 2000 р.

Виходячи з концепції твору «Мінотавр вийшов покурити», визначальність у ньому античного коду (в зазначеному тлумаченні М. Меньщикова (Меньщикова, 2012: 162)) природна, причому цей код сформований американцем подібно до павлоуського в «Гені». Походження і власне минуле в лабіринті вирішально впливає в теперішньому як на ставлення до героя оточуючих, так і на його самоусвідомлення, причому він часто виступає тут добротворцем. Майбутнє Мінотавр також уявляє, виходячи з того, хто він і ким (іншим, не монстром) хоче стати. Маркують особисту історію Мінотавра в романі згадки про лабіринт (Sherrill, 2000: 132, 229), Пасифаю і Кносс (Sherrill, 2000: 104), Дедала (Sherrill, 2000: 160), Прометей (Sherrill, 2000: 95), Януса (Sherrill, 2000: 120), Зевса, Геліоса, німф, Персея, Аріадни, Федри й ін. (Sherrill, 2000: 43); у сьогоденні героя супроводжу-

ють міф про нього (Sherrill, 2000: 228), улюблена кава по-грецьки (Sherrill, 2000: 24), малюнок-татування Пана на сторонній людині (Sherrill, 2000: 62), символічна в контексті роману назва ресторану «Наступний вихід» (Sherrill, 2000: 15) тощо. Підкреслене сприймання героєм дійсності залежно від принципів первісного для нього світу (античності) (Sherrill, 2000: 103) указує, що й *майбутнє* перероджений духовно людинобик бачитиме крізь таку призму.

У відкритому фіналі письменник удається до вже традиційного в мінотавріані прийому – рятування зі стану самотності в умовному часовому лабіринті коханням: «...навіть найпотворнішим із нас потрібне кохання...» (Sherrill, 2000: 297). Підкреслення рядом митців (Є. Бісс, Н. Солнцевою, С. Павлоу й ін.) метафорики любові в символі нитки Аріадни як способу виходу з лабіринту – умовному віднайденню себе може бути пояснене тим, що саме любов є «найглибшим різновидом ідентифікації» (Степико, 2011: 243), тобто чи не основною метою людинобика С. Шеррила.

Висновки. Як видно зі сказаного, спосіб переосмислення образу головного героя в романі «Мінотавр вийшов покурити» органічний філософсько-психологічним зразкам мінотавріани перших десятиліть ХХІ ст. з її висуванням на перший план душі сучасника, приреченої шукати вихід як самовизначення в умовному лабіринті долі. Водночас специфікою постаті американського людинобика є підкреслення процесуальності сполучення в ньому людського і тваринного. Відповідно провідними й функційно взаємопов'язаними концептами роману з його бінарноопозиційною системою стають необмежений і цінний у кожній своїй миті час, необхідна й загрозлива пам'ять, тотальна в сучасному світі монструозність людства, яку воно намагається не помічати, і кохання як засіб пізнати себе та вирватися з лабіринту призначення у простір самовизначення.

Розширення положень пропонованої статті у форматі дослідження мінотавріани та аналогічних інтерпретаційних тематичних масивів середини ХХ – перших десятиліть ХХІ ст. сприятиме глибшому розумінню тенденцій переосмислення легендарно-міфологічних структур у сучасному мистецтві слова, а також власне механізмів розвитку фентезі як чи не найпродуктивнішого нині метажанру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гачев Г. Д. Ментальности народов мира. Москва: Алгоритм: Эксмо, 2008. 544 с.
2. Гурдуз А. І. Літературна мінотавріана ХХ – початку ХХІ ст. *Зарубіжна література в школах України*. Київ, 2009. № 1. С. 13–17.

3. Меньщикова М. К. Античный код в мифопоэтической системе Фридриха Гёльдерлина. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Филология*. Нижний Новгород, 2012. № 1 (2). С. 162–165.
4. Нестерова Е. А. Поэтика мифа в произведениях фэнтези: pro et contra. *Миф, фольклор, литература: эстетическая проекция мира: монография / под ред. И. И. Бабенко, И. В. Попадейкиной, М. А. Галиевой*. Wrocław: Русско-пол. ин-т, 2015. С. 53–67.
5. Пелевин В. О. Шлем ужаса: Миф о Тесее и Минотавре. Москва: Эксмо, 2010. 224 с.
6. Савельев Д., Кочергина Е. Гоблин. *Савельев Д., Кочергина Е. Цена бессмертия*. Москва: Lennex Corp, 2012. С. 171–246.
7. Степико М. Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування: монографія. Київ: НІСД, 2011. 334 с.
8. Gurduz A. Transformation of the myth of the Minotaur in “Gene” by Stel Pavlou. *Revista Amazonia Investiga / ed. en jefe: D. F. Arbeláez Campillo*. Florence: Univ. de la Amazonia, 2021. Oct. Vol. 10. Num. 46. P. 290–302. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.29>.
9. Harris B. Resurrecting the Unicorn: Masculinity in the 21st Century. Camel: Fisher King Press, 2008. 290 p.
10. Sherrill S. The Minotaur Takes a Cigarette Break. Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair, Publisher, 2000. 298 p. URL: <https://ru.ua1lib.org/book/4207334/724b4a> (дата звернення: 11.05.2022).
11. Sherrill S. The Minotaur Takes His Own Sweet Time: a novel. Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair, Publisher, 2016. 243 p. URL: <https://ru.ua1lib.org/book/4628897/4a9b45> (дата звернення: 14.05.2022).

REFERENCES

1. Gachev G. D. Mentalnosti narodov mira. [Mentality of the peoples of the world]. Moscow: Algoritm: Eksmo, 2008. 544 p. [in Russian].
2. Gurduz A. I. Literaturna minotavriana XX – pochatku XXI st. [Literary Minotaur of the XX – the beginning of the XXI century]. *Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy. [Foreign Literature in Schools of Ukraine]*. Kyiv, 2009. № 1. pp. 13–17. [in Ukrainian].
3. Menshchikova M. K. Antichnyy kod v mifopoeticheskoy sisteme Fridrikha Golderlina. [Antique code in the mythopoetic system of Friedrich Hölderlin]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Filologiya. [Bulletin of the N. I. Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Philology]*. Nizhny Novgorod. 2012. № 1 (2). pp. 162–165. [in Russian].
4. Nesterova Y. A. Poetika mifa v proizvedeniyakh fentezi: pro et contra. [Poetics of myth in fantasy works: pro et contra]. *Mif, folklor, literatura: esteticheskaya proyeksiya mira [Myth, Folklore, Literature: Aesthetic Projection of the World]: monograph / ed. I. I. Babenko, I. V. Popadeikina, M. A. Galiyeva*. Wrocław: Russian-pol. in-t, 2015. pp. 53–67. [in Russian].
5. Pelevin V. O. Shlem uzhasa: Mif o Teseye i Minotavre. [Helm of Horror: The Myth of Theseus and the Minotaur]. Moscow: Eksmo, 2010. 224 p. [in Russian].
6. Savelyev D., Kochergina Y. Goblin. [Goblin]. Savelyev D., Kochergina Y. Tsena bessmertiya [The Price of Immortality]. Moscow: Lennex Corp, 2012. pp. 171–246. [in Russian].
7. Stepyko M. T. Ukrayinska identychnist: fenomen i zasady formuvannya [Ukrainian Identity: Phenomenon and Principles of Formation]: monograph. Kyiv: NISD, 2011. 334 p. [in Ukrainian].
8. Gurduz A. Transformation of the myth of the Minotaur in “Gene” by Stel Pavlou. *Revista Amazonia Investiga / ed. en jefe: D. F. Arbeláez Campillo*. Florence: Univ. de la Amazonia, 2021. Oct. Vol. 10. Num. 46. P. 290–302. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.29>.
9. Harris B. Resurrecting the Unicorn: Masculinity in the 21st Century. Camel: Fisher King Press, 2008. 290 p.
10. Sherrill S. The Minotaur Takes a Cigarette Break. Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair, Publisher, 2000. 298 p. URL: <https://ru.ua1lib.org/book/4207334/724b4a> (дата звернення: 11.05.2022).
11. Sherrill S. The Minotaur Takes His Own Sweet Time: a novel. Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair, Publisher, 2016. 243 p. URL: <https://ru.ua1lib.org/book/4628897/4a9b45> (дата звернення: 14.05.2022).

УДК 821.161.2–311.1.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-42>**Ольга ДЕРГАЧОВА,**

orcid.org/0000-0003-2748-3535

аспірантка кафедри української та зарубіжної літератури

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) olgadergacheva87@gmail.com

ОЧІ ЯК ВИРАЗНИК ПСИХОСВІТУ ГЕРОЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОГО ДОРОБКУ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ)

У статті зроблено спробу здійснити аналіз портретних характеристик героїв за допомогою засобів психофізіологізму, зокрема такої портретної деталі як «очі» на матеріалі прозописьма представника сучасного українського літературного процесу О. Жовни. Увагу зосереджено на художньому висвітленні змін психоемоційних виявів життя персонажів у поезиці портретування письменника, які допомагають проникнути в їхню свідомість та з'ясувати справжню душевну сутність.

Під час ґрунтовного опрацювання низки наукових робіт, присвячених вивченню поставленого питання, з'ясовано, що розкриття внутрішнього світу особистості через фіксацію зовнішніх ознак є одним із засобів репрезентації психосвіту митця.

Прикметними є типологічні збіги у показі портретної деталі «очі», яка на перший погляд, не є домінантною, проте виступає динамічною і почасти мотиваційною у творах «Маленьке життя», «Її тіло пахло зимовими яблуками». Приміром, у «Вдовушці» та «S. H. Second hand» емоційна напруга зосереджена на процесі взаємодії реципієнта з витвором художнього мистецтва – портретом, який виступає своєрідним провокатором змін у свідомості спостерігачів та змушує головних героїв до вчинення девіантних дій, зумовлених певним конфліктом чи життєвими обставинами з реальними людьми.

У результаті проведеного нами аналізу тексту, ми дійшли висновку, що портретна деталь «очі» є визначальною ознакою прози письменника, здебільшого вона виступає виразником таких стереотипних станів, як сум, туга, жалість, страх, божевілля, психоз та допомагає осягнути глибини підтексту, що вступають своєрідним кодом для розуміння мегатексту автора. Портретна деталь О. Жовни глибоко індивідуальна, підкреслює риси екзистенційного світосприйняття митця та окреслює специфічні риси його психопоетики через фіксацію зовнішніх ознак і робить його твори цікавими як для науковців, так і для читачів.

Ключові слова: психопоетика, екзистенціалізм, художня деталь, портретна деталь, психічний стан.

Olha DERHACHOVA,

orcid.org/0000-0003-2748-3535

Postgraduate Student at the Department of Ukrainian and Foreign Literature

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) olgadergacheva87@gmail.com

EYES AS AN EXPRESSION OF HERO'S MENTAL WORLD (ON THE MATERIAL OF OLEKSANDR ZHOVNA'S WORKS)

The attempts to analyze the portrait characteristics of heroes using the tools of psychophysiology, in particular a portrait detail of "eyes", on the material of O. Zhovna's prose have been made in the paper. The focus has been made on the artistic coverage of changes in the psycho-emotional manifestations of the characters' lives in the poetics of portraying which helps to penetrate the consciousness and find out the true essence of the soul of the characters.

During a thorough study of the scientific works devoted to this issue, it was found that the disclosure of the characters' inner world by fixation their external features is one of the ways to represent the psychic world of the artist.

There are notable typological coincidences in the portrayal of eyes, which are not dominant at first glance, but this detail becomes dynamic and partly motivating in the stories "Little Life", "Her body smelled of winter apples". For example, in the stories "Widow" and "S. H. Second hand" emotional tension is focused on the process of the recipient's interaction with the piece of art – a portrait that acts as a provocateur of change in the observers' minds and forces the protagonists to commit deviant actions due to conflict or life circumstances with real people.

As a result of our analysis, we concluded that the portrait detail – "eyes" – is a defining feature of the writer's prose, mostly it expresses stereotypes such as sadness, longing, pity, fear, madness, psychosis, and helps readers enter a kind of code for understanding the author's metatext. O. Zhovna's portrait detail is deeply individual, it emphasizes the features of the writer's existential worldview and outlines the specific features of his psychopoetics through the fixation of external features making his stories interesting for both scientists and readers.

Key words: psychopoetics, existentialism, artistic detail, portrait detail, mental state.

Постановка наукової проблеми. Дослідження мегатексту сучасних письменників привертає увагу багатьох дослідників, спостерігаємо посилений науковий інтерес до психології особистості та вираження психологічних станів у художньому творі, не винятком є творчий доробок О. Жовни. Зміна наукових пріоритетів, позбавлених ідеологічних та соціологічних чинників, виокремила вектор психологізації літератури, де у зашифрованій формі письменник втілює власні інтенції. Спираючись на вияви особистості митця, репрезентовані у його художніх текстах, інтерв'ю, спогадах сучасників можна реконструювати психоструктуру письменника, яка визначає індивідуально-авторську психопоетикальну матрицю (Михида, 2012: 88).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічна критика, яка виникла в літературознавстві під впливом З. Фрейда, К.-Г. Юнга, визначила новий вектор взаємодії літературознавства та психології у працях Н. В. Зборовської, С. П. Михиди М. В., Моклиці та ін.

Критичні розвідки В. В. Бондаря, В. С. Панченка, О. О. Феодосій, Т. С. Яровенко, присвячені вивченню прози О. Жовни визначають такі прикметні риси індивідуального стилю письменника, як психологізм, філософічність, розмаїття художніх деталей. Саме ретельний філігранний опис останніх у зовнішності героя виразно окреслює нову якість портрету та рельєфно увиразнює психологічні відтінки настрою персонажів, що репрезентують ознаки екзистенційної свідомості митця.

Мета статті. О. Жовна в одному з інтерв'ю зазначив: «Приводом для написання, часто, або часто, буває якась дрібниця, що зворушує, згодом провокує сюжет» (Жовна, 2004: 12). Однією з таких дрібниць – художніх деталей у творчості письменника є очі, дослідженню художніх особливостей її репрезентації як виразника психосвіту митця присвячена ця розвідка.

Виклад основного матеріалу. У розвідці дотримуємося твердження, що художня деталь – це художній засіб, який у сконденсованій формі містить закодовану інформацію про когось або про щось, або ж слугує для вираження думок, почуттів, переживань, характерів, станів, які загерметизовані у художньому просторі (Даценко, 2019: 135).

Натомість портрет, який є одним з різновидів художньої деталі, допомагає виокремити індивідуальні, прикметні риси персонажів. Зосереджена увага письменника до портретів персонажів «ґрунтується на загальній закономірності, згідно з якою внутрішні психічні стани людей відбиваються в міміці, пантоміміці, динаміці мовлення,

що допомагає в процесі спілкування» (Гром'як, 2007: 546–547).

Концептуально значущою портретною деталлю є очі, за допомогою якої простежується безумовна, неконтрольована динаміка психоемоційних станів. О. В. Романенко дотримується думки, що «очі є стрижнем, а подекуди чи не єдиною деталлю зовнішнього і внутрішнього портрета, яка виражає суть образу, мотив поведінки персонажа, моменти душевного стану тощо» (Романенко, 2002: 62).

Яскраво подана ця портретна деталь в оповіданні О. Жовни «Маленьке життя», у якому головний персонаж Пилипко залишається сиротою, бо мати вмирає від голоду. Саме заплющені очі вказують на почуття страху перед реальністю: «Він знав, що коли доторкнеться, то відчує холод, і Пилипок знову заплющив очі» (Жовна, 2008: 27). Перебуваючи у Лебединському монастирі, саме через зорове сприйняття, маленький Пилипко знайомиться з дівчинкою, «... що з обличчя була схожа на Варвару <...> І лише очі в неї були не карими, а блакитними, як крильця серафимів» (Жовна, 2008: 35) і сумні-сумні та байдужі. Під час візуальної взаємодії в «...ї очах з'явилося щось схоже на цікавість, але слабку, ледь помітну, тому що знову-таки її пригнічувала якась нездорова байдужість» (Жовна, 2008: 35). Зоровий образ, закарбований у свідомості хлопчика «якого так захопили її великі сумні очі» (Жовна, 2008: 40), спонукає до співчуття та бажання допомогти: «Пилипкові очі заблищали» (Жовна, 2008: 38), тому він вирішує написати ікону святого Пантелеймона-зцілителя: «Дівчинка дивилася на Пилипка, що притискав до шиби ікону, і не закривала очей. Вони дивились один на одного. Її великі голубі очі ледь звузились, і обличчя дівчинки посміхнулося» (Жовна, 2008: 41). Про факт зцілення дізнаємося з того, що «дівчинка <...> дивилася навколо такими широко відкритими очима. Тепер вони не були такими байдужими і сумними, а світилися радістю, дитячою цікавістю, і здається, були ще більш голубими» (Жовна, 2008: 42).

Звернімо увагу на те, що головним героєм є дитина, і її здатність до тонкого візуального сприйняття породжує беззаперечне вміння розуміти побачене та спонукати до певних виважених вчинків.

Підтвердженням такої рішучості є дії головної героїні Леськи в оповіданні «Кульгава русалка», яка «...несказанно гнітилася як своїм каліцтвом, так і ластовинням, що було призначене для цілого гурту, а все ж дісталось їй одній» (Жовна, 2008: 23). Вона хоче позбутися хоча б

останнього, щоб не боятися поглядів людей та не бути відлюдкуватою, бо саме вади зовнішності найбільше привертають увагу оточення і провокують фобії: «... її ще далі відганяли люди, їхні очі – зневажливі, жалісливі, здивовані, байдужі, зверхні злі, пихаті. О, як страшилась вона всіх тих очей» (Жовна, 2008: 24). Саме така класифікаційна характеристика останніх якнайкраще виражає внутрішній пригнічений стан героїні. Дівчина проводить магічний ритуал з вірою у те, що ластовиння зикне. Проте перешкодою для здійснення мрії стає небажаний свідок дід Корній, образ якого автор також змальовує через введення художньої деталі «очі». Автор, використовуючи метонімію, концентрує увагу на візуальному сприйманні оточенням цілісного образу дівчини «не такої як усі».

В оповіданні «Її тіло пахло зимовими яблуками» сама назва вказує на перевагу ольфакторних засобів сприйняття, проте художня деталь «очі» є не менш значимим компонентом у зародженні стосунків між юнаком та дівчиною, які зустрілись випадково у нічному потязі. Вони постійно змінюються, передаючи амплітуду вражень від знайомства. «Я дивився в них, і десь там, дуже глибоко, раптом розглядив почуття, досить схоже на те, яке щойно пережив сам. Це був сум» (Жовна, 2008: 238), спричинений майбутніми подіями, а саме весіллям дівчини. На запитання випадкового попутника про взаємність стосунків між нареченою та нареченим відповідь знаходимо в очах: «Тепер сум, що ховався в глибині її смарагдових очей, здається здобув волю, збільшився і, вже нічим не стримуваний, заповнив собою її очі, на мить зробивши їх вологими» (Жовна, 2008: 238). Студент симпатизує дівчині, тому, прагнучи підтримати її він «...доторкнувся до її обличчя. Вона закрила очі...», заплющені очі ніби вказують на рівень довіри до незнайомця. Провівши разом так мало часу, для юнака «Її очі були по-весняному звабливі і такі близькі», але під час розлуки «в глибині її очей знову з'явився смуток» (Жовна, 2008: 241).

Історія має продовження через листи, які пише випадкова супутниця і відверто говорить про почуття до героя. Про «щасливе» подружнє життя свідчать такі рядки «Три роки я ходила не піднімаючи очей» (Жовна, 2008: 246). Але її випадковий супутник також не відзначається рішучістю, і з плином часу, його знайома дорікає йому «Жаль, що той світлий образ, який ви любили щез. Казка скінчилася» (Жовна, 2008: 248). Листування триває декілька років, і щоб підсилити викарбуваний у пам'яті образ вона надсилає свою фотокартку. Будучи невиліковно хворою, прагне зустрічі з

людиною, яка подарувала миті щастя, її відданість підтверджується словами: «Я хочу бачити Вас!!! Ті очі, з якими піду...» (Жовна, 2008: 254). Проте, головний герой так і не наважується це зробити, залишившись на самоті.

Ідеалізований візуальний образ, який залишився після випадкової зустрічі молодих людей виявився настільки домінантним, що жоден з них не спромігся його зруйнувати.

Акцентуємо увагу на оповіданні «Вдовушка». Автор, звертаючись до однойменного портрету художника Я. Ф. Капкова, за допомогою очей показує побожне ставлення до витвору мистецтва відвідувачів музею «... покірливим поглядом освідчувались тобі в таємному коханні, видавали своє збентеження і щастя бачити тебе» (Жовна, 2008: 7). Не винятком є сам оповідач, який завдяки застосуванню першоособової нарації, максимально розкриває емоційно-психологічні нюанси «Хворобливо бліде, майже прозоре обличчя, крізь яке проходить погляд і занурюється глибоко-глибоко в небуття, на яке не можна надивитись, скільки не приходив сюди» (Жовна, 2008: 8). У результаті цього «зараження» герой продукує зображення на реальну жінку, яка не дуже схожа на змодельований в його уяві образ «Тільки згодом я збагнув не на портрет, а на реально існуюче обличчя, теж хворобливо бліде і прозоре, хоча під очима, здається, було більше синішого, а на волоссі блищали крапельки дощу» (Жовна, 2008: 8). Нова знайома оповідача хворобливими очима ніби доводила, що обставини, за яких вона познайомилась з молодим чоловіком є викликом для неї самої «... тут я відвів погляд, захопивши з собою той миттєвий тривожний блиск її великих темних очей, що дивились мені в обличчя так сміливо й відверто», «...мої очі, <...>, вони знов зіткнулись з прямим неприхованим поглядом, повним відвертості і твердої відчайдушної жаги» (Жовна, 2008: 10). У намаганні з'ясувати причину захоплення картиною у музеї вона ставить питання «Чому я бачу їх вражені очі? <...> Не ховай очей. І не думай тепер про неї». Межовий стан жінки передають її очі «... плакали її очі, і було в них щось від божевілля», «... за сьогодні посміхнулись її очі, великі, темні» (Жовна, 2008: 10), «... я бачив у червоній п'ятні її несамовиті очі» (Жовна, 2008: 12). Критичний емоційний стан художниці Каті зумовлений передовсім тим, що її «залишило <...> мистецтво, <...>, а разом з ним – і розум, нормальний глузд», а близькість з молодим відвідувачем – це спроба знайти себе, свою музу та досягти творчого «апогею», який знайшов втілення в останній

роботі мисткині «... на мене гляділо величезне око, скорчене в тяжкій гримасі. Жахливим було те око. <...> Страшне, неприродне й огидливе око дивилось на мене її очима, і була в ньому чи то дика усмішка, чи то гнів, чи то неосяжна безкрая туга й пустка. Тепер мені здавалось, що з темних стін, з кожної картини піднялись і втупились у мене їхні криваво-чорні очі» (Жовна, 2008: 15).

Тому художня деталь «очі» стає своєрідним індикатором психічної реакції героїні, яка в межах одного твору еволюціонує та міняється, збільшуючи психоемоційну напругу та окреслює риси девіантної поведінки, що в результаті призводять до суїциду.

У своєму творчому арсеналі О. Жовна використовує синтез художніх деталей від більш вагомих, до тих, що слугують сателітами у розкритті образу. Так художня деталь «картина» є однією з домінантних у повісті «S. H. Second hand», проте самі очі жінки, зображеної на полотні, виконують функцію комунікатора: «Її погляд... Спокійний, лагідний... У ньому відчувалося ставлення, і воно стосувалося безпосередньо мене» (Жовна, 2008: 332), «Вона, як і раніше, дивилась упокорено й ніжно...» (Жовна, 2008: 340), «На мене дивилась так, наче б підозрюючи у недолугості, <...> з певним розчаруванням» (Жовна, 2008: 341), «Її очі світилися ледь помітним сумом» (Жовна, 2008: 361), «... очі її залишалися сумними» (Жовна, 2008: 375), який спонукає реципієнта до дії. Головний герой, у своєму прагненні «сподобатись» та з'ясувати причини смерті жінки, зображеної на полотні, чекає погляду-схвалення на власне розслідування та покарання кривдників, ця хибна пристрасть призводить до прояву девіантної поведінки (Синявський, 2007: 69), унаслідок чого головний персонаж скоює низку злочинів.

У повісті «Партитура на могильному камені» директор Лебединської лікарні для психічно хворих Федір Михайлович Раков, викликає у наратора огиду, неприязнь «Щось неприємне, відштовхуюче було у них, <...> здавалися вони якимись хижачькими, вовчими» (Жовна, 2008: 151), «глибокі темні очі з вовчим поглядом» (Жовна, 2008: 167). Саме він як «вожак зграї» маніпулює маніакальним бажанням свого пацієнта Лангера Якова Аврамовича, який хоче відрубати голову Іоанну Предтечі та знаходить його втілення саме в композиторові. У цьому ключі очі підтверджують психічний стан людини «... дивиться в очі, як собака, далі усміхнеться дикувато і піде геть. Він серйозно хворий, це видно по очах. У них божевілля...» (Жовна, 2008: 169). Натомість у композитора Казимира Івановича Лейбович-Сарського, який знаходився з діагнозом – шизофре-

нія з маніакальним ускладненням, ця портретна характеристика навпаки заперечує поставлений діагноз «.. я не помічав у його очах явних ознак божевілля» (Жовна, 2008: С.157). Художня деталь показує своєрідну ієрархію: вовк (керівник) – собака (виконавець) – жертва.

Зупинимось на «Експерименті». Події відбуваються в інтернаті для сліпоглухонімих, до якого приїздить Ліка, молода жінка, і вносить корективи у розмірене життя не тільки вихователя, а й юних вихованців. Зокрема пропонує провести експеримент та показати почуття любові юним мешканцям з обмеженими можливостями. Зрозуміло, що тактильні відчуття є домінантними, але зміни у сприйманні та розумінні любові у «піддослідної» Олі, оповідач намагається посилити через очі, зміни в яких має змогу сприймати «дослідник». На початку експерименту «Сірі очі, великі, ледь підпухлі, вії завжди зволожені, ніби щойно стримувала сльози...» (Жовна, 2008: 290), далі «... Вся справа була в її очах. Якоїсь миті здалося, що вони дивились на мене. <...> вони були по-іншому освітлені сьогодні, саме ця освітленість зворушила мене в ту мить» (Жовна, 2008:), «... очі її були відкриті, сповнені очікування» (Жовна, 2008: 302). У поєднанні з тактильними відчуттями, вони давали зрозуміти герою, що дівчина готова перетворитись з «примітивно існуючої істоти в жінку».

Така зміна портретної деталі породжує, з одного боку, розуміння можливості відкривати нові почуття, не зважаючи на вади зору, а з іншого – акцентує увагу на тому, що інші люди можуть здійснювати експерименти, наслідки яких є не передбачуваними, а в цьому випадку, фатальними для піддослідних, тому що почуття довіри, розвинене на тактильному рівні сприйняття не може бути підкріплене візуальними засобами.

Висновки. Трансформація портретної деталі маркує динамічну зміну душевних станів персонажа, які підсилюють конфлікт головного героя. Дослідження творчого доробку О. Жовни, що є частиною мегатексту, дає підстави стверджувати, що поліфункціональна роль портретної деталі у його творах є своєрідними індикаторами психологічної реакції, яка мотивує до подальших колізій. Цікавим є той факт, що розкриття внутрішнього світу персонажів через очі, автор не концентрує тільки на зрілих особистостях, це можуть бути діти, підлітки, дорослі, люди похилого віку. Формуючи динамічну ізотопну сітку цієї художньої деталі простежуємо, домінуюче поєднання з лексемами сум, туга, печаль, божевілля, які вказують на екзистенційне репрезентування дійсності, що окреслює індивідуально-авторську поетикальну парадигму прозаїка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Даценко Я. В. Психопоетика творчості Григора Тютюнника : дис. на здобуття ступеня д-ра філол. наук : 10.01.01. Черкаси, 2019. 214 с.
2. Жовна О. [анкета «Вежі»] Письменництво : важкий хрест чи лавровий вінець? *Вежа*. 2004. №6. С. 12–14.
3. Жовна О. Ю. Її тіло пахло зимовими яблуками : Оповідання та повісті. Львів : ЛА «Піраміда», 2008. 388 с.
4. Літературознавчий словник довідник / за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва та ін. К. : Видавничий дім «Академія», 2007. 753 с.
5. Михіда С. П. Психопоетика українського модерну : Проблема реконструкції письменника : [монографія]. Кіровоград : «Поліграф-Терція», 2012. 352 с.
6. Романенко О. В. Концепція людини в українській літературі 20-х років ХХ ст. (на матеріалі Г. Михайличенка, М. Хвильового, М. Івченка, В. Підмогильного) : дис. на здобуття ступеня канд філол. наук : 10.01.01. Київ, 2002. 156 с.
7. Психологічний словник. Авт.-укл. Синявський В. В., Сергеєнкова О. П. / за ред. Н. А. Побриченко. К. : Науковий світ, 2007. 336 с.

REFERENCES

1. Datsenko Ya. V. Psykhopoetyka tvorchosti Hryhora Tiutiunnyka : dys. na zdobuttia stupenia d-ra filol. nauk : 10.01.01 [Psychopoetics of Hryhir Tiutiunnyk's art : thesis for PhD in Philology Degree : 10.01.01]. Cherkasy, 2019. 214 p. [in Ukrainian].
2. Zhovna O. [anketa «Vezhi»] Pysmennytstvo : vazhkyi khrest chy lavrovyi vinets? [Writing : heavy cross or laurel wreath]. *Vezha*. 2004. №6. pp. 12–14 [in Ukrainian].
3. Zhovna O. Yu. Yii tilo pakhlo zymovymy yablukamy : Opovidannia ta povisti [Her body smelled like winter apples : stories and short stories]. Lviv : LA «Pyramid», 2008. 388 p. [in Ukrainian].
4. Literaturoznavchyi slovnyk dovidnyk [Literary dictionary reference book] / za red. R. Hromiaka, Yu. Kovaliva ta in. Kyiv: «Akademy», 2007. 753 p. [in Ukrainian].
5. Mykhyda S. P. Psykhopoetyka ukrainskoho modernu : Problema rekonstruktii pysmennyka : [monohrafiia] [Psychopoetics of Ukrainian Modern: Problem of a writer's reconstruction]. Kirovohrad : «Polihraf-Tertsiiia», 2012. 352 p. [in Ukrainian].
6. Romanenko O. V. Kontseptsiiia liudyny v ukrainskii literaturi 20-kh rokiv XX st. (na materialii H. Mykhailychenka, M. Khvylovoho, M. Ivchenka, V. Pidmohylnoho) : dys. na zdobuttia stupenia kand filol. nauk : 10.01.01 [Conception of a person in Ukrainian literature of the 20-ies of the XX century (on the material of the works by H. Mykhailychenko, M. Khvyliovyi, M. Ivchenko, V. Pidmohylnyi) : thesis for PhD in Philology Degree : 10.01.01]. Kyiv, 2002. 156 p. [in Ukrainian].
7. Psykholohichnyi slovnyk [Psychological Dictionary]. Avt.-ukl. Syniavskiy V. V., Serheienkova O. P. / za red. N. A. Pobrichenko. Kyiv : Science World, 2007. 336 p. [in Ukrainian].

Oksana DYNDAARENKO,

orcid.org/0000-0002-3057-7383

Senior Lecturer at the English Language Department

Petro Mohyla Blacksea National University

(Mykolayiv, Ukraine) dindarenko_oksana@ukr.net

AULDOUS HUXELY AS A LITERARY PROPHET: FROM UTOPIA TO ANTI-UTOPIA (DYSTOPIA)

The article deals with the genesis of ideas of the outstanding English writer of the 20-ieth century Aldous Huxely and his literary prophecy of the coming century, revealed in the radical change in the genre of his novels from utopia to anti-utopia (dystopia), connected with the dialogue between the two great prophets of the two centuries, - Jiddu Krishnamurti, a unique Indian philosopher and guru and a social satirical English novelist Aldous Huxely. A. Huxely was not the only or the first representative of the genre of utopic or anti-utopic novel. Among the western predecessors of the author are: M. Shelly, S. Butler, H. G. Wells, G. Orwell, and the eastern ancestors: E. Zamyatin, V. F. Odoevsky, G. P. Danilevsky, M. Bulgakov, M. Fedorov, A. Platonov, Ch. Aitmatov. Words from E. Zamyatin's epigraph to the novel «We» were used by A. Huxely as the epigraph to his own «novel of ideas» «Brave New World» and many ideas of E. Zamyatin appeared akin to the English author. With the only exception that in the utopic novel by A. Huxely a rather pacifist, tolerant version of the Fordian-era cast-regulated society.

No doubt that the ideas of Jiddu. Krishnamurti had a substantial influence upon A. Huxely's spiritual evolution. And namely in the philosophic views of this representative of the Eastern civilization and Indian religion A. Huxely finds protection from the terror of history, as the guru Jiddu. Krishnamurti suggests the true way for the survival through reaching the harmony with Nature, the surrounding world. And only in this case the mankind runs a chance of avoiding the inevitable death and exhaustion, annihilation. Anti-utopic novel-pamphlet shows, what might an uncontrolled rapid development of science and technology lead to without proper spiritual rise of humans – this can lead to the evolvment of the «perfect totalitarian machine», with all the ways for carrying out any manipulations with humans. In the essay «Ends and Means» Aldous Huxely foresees the potential for the effective future social reforms by «the global radical change in the mentality, rebirth of the principle moral values, which can create optimistic favourable conditions for the progress of mankind through yoga discipline, mystical experience, meditation and self-perfection».

As the Buddhist philosophy helps to reach the complete spiritual perfection, explains that the reason for all the human misfortunes is human mind, the author mistakenly proposes a unique drug as a treatment for all these moral problems. In the novel «Brave New World» this is the drug «soma», in the novel «Island» this is «moksha-extract», in the philosophic works «The Doors of Perception», «Heaven and Hell» these are mescaline and LSD, or the «drugs of special unique use», meant for «the super-ingenious visions».

The dialogue between Jiddu Krishnamurti and A. Huxely, which resulted in the evolvment of the anti-utopia novel «Island» and the writer's evolution from the pessimistic vision of the future in the utopic «novel of ideas» «Brave New World» to the more optimistic in the latest one, drives us to the conclusion that until humanity finds the balance between mind and body, there won't be any harmony between the ecology of spirit and Nature, so this is not a utopic idea to follow the wise advice of the philosophy of the East, which focuses on the spiritual sphere of life of a personality.

Key words: literary prophet, utopia, anti-utopia (dystopia), Buddhist philosophy, novelist, «the novel of ideas», man-made civilization.

Оксана ДИНДАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3057-7383

старший викладач кафедри англійської мови

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

(Миколаїв, Україна) dindarenko_oksana@ukr.net

ОЛДОС ГАКСЛІ ЯК ЛІТЕРАТУРНИЙ ПРОРОК: ВІД УТОПІЇ ДО АНТИ-УТОПІЇ (ДИСТОПІЇ)

Стаття присвячена темі вивчення генезису поглядів видатного англійського письменника 20-го століття О. Гакслі та його літературного пророцтва, яке розкривається у радикальній зміні жанру творів письменника від утопії до анти-утопії, пов'язане з діалогом між двома видатними пророками століть, - Джіду Крішнамурті, унікальним індійським філософом і гуру, і англійським письменником, автором соціального сатиричного роману, Олдосом Гакслі.

Але було б несправедливо казати, що О. Гакслі був єдиним чи першим представником жанру утопічного та анти-утопічного роману. Серед західних попередників письменника – М. Шеллі, С. Батлер, Г. Уеллс, Дж Оруелл,

а на Сході – Є. Зам'ятин, В.Ф. Одоєвський, Г.П. Данілевський, М. Булгаков, М. Фьодоров, А. Платонов, Ч. Айтматов та інші. І саме з роману Є. Зам'ятин "Ми" О. Хакслі позичив слова-епіграф до власного роману "Новий чудовий світ". Тільки в утопічному романі О. Гаслі перед нами з'являється достатньо пацифістський, спокійний варіант регламентованого кастового суспільства, але ж це тільки на перший погляд...

Вже не залишається сумніву, що значний вплив на духовну еволюцію письменника справив Дж. Крішнамурті. Саме в філософських поглядах представника Східної індійської релігії О. Хакслі знаходить захист від терору історії, бо Дж. Крішнамурті пропонує вірний шлях порятунку: необхідно досягти гармонії з Природою, навколишнім світом, пристосовуючи свої потреби до нього, а не навпаки, - тільки тоді цивілізація врятує себе від неминучої загибелі. Антиутопічний роман-памфлет "Новий Чудовий Світ" демонструє, до чого може призвести розвиток науки і техніки без духовного вдосконалення людини, - до виникнення "досконалої техногенної держави", машини тоталітаризму, з усіма можливостями для маніпулювання людьми. У есе "Цілі і засоби" О. Хакслі бачить можливість ефективних соціальних реформ в "макромаштабному перетворенні ментальності, в моральному відродженні, які створюють оптимістичні умови розвитку людства шляхом йогічної дисципліни, містичного переживання, медитації та самовдосконалення".

Оскільки вчення Будди, яке на думку О. Хакслі допомагає досягти повного духовного прогресу, зв'язує усі людські нещастя саме з розумом, то автором помилково пропонується як єдиний засіб для подолання моральних недугів – спеціальний наркотичний препарат. В романі "Новий чудовий світ" – це сома, в "Острові" – мокиша-екстракт, в філософських творах "Брама сприйняття", "Рай та пекло" – мескалін та ЛСД, чи "наркотики унікального призначення", що можуть використовуватись для "сверх-геніальних ведінь".

Нажаль, в дійсності такий ідеальний устрій поки що неможливий, особливо для західної цивілізації, яка не навчилася навіть контролювати свої емоції, стреси, хвороби, хоча в науці і техніці досягла багатьох вершин, але ж за рахунок здорової екології навколишнього середовища. Діалог О. Хакслі – Дж. Крішнамурті наводить нас на думку: доки людство не знайде зв'язок між тілом та розумом, не буде гармонії між духовною екологією та Природою, тому потрібно прислухатись до мудрості Сходу, яка на перше місце ставить розвиток духовної сфери життя людини.

Ключові слова: літературний пророк, утопія, анти-утопія, філософія буддизму, романіст, «роман ідей», техногенна цивілізація.

Stating the problem. At the turn of the 20-iesh – 21-st centuries studying the genesis of the literary activity and heritage of the outstanding English writer-novelist, philosopher, essayist and art critic of the 1-st half of the 20-th century A. Huxely is gaining more and more attention in the context of the development of the dialogue between civilizations of the Eastern and Western cultures in the literary heritage of the English writers of the 1-st half of the 20-th century. And what is more, the name of A. Huxely is related to the publication of the first novels-pamphlets, essays and evolvement of the genre of the utopic and anti-utopic (dystopic) novels.

Analysis of the latest researches and publications. The second period of the writer's literary activity and prolific work falls upon the end of the 40-ies the beginning of 60-ies, hasn't been studied in detail yet. There are a number of prejudiced points of view on the novels by A. Huxely, the main ideas of which are based upon the tenets of Buddhism. The main researchers of A. Huxely's life and literary heritage are: G. Andgaparidze, T. Martina, A. Maletska and many others. But they research only the peculiarities of the first period of his literary activity, ignoring the influence of the Eastern ideas, culture and philosophy.

The aim of the research. The material of our research is aimed at studying the influence of the Eastern civilizations (India and China), ideas, culture, religion and philosophic heritage of Jiddu

Krishnamurti upon the literary career, ambitions and heritage of Aldous Huxely of the 60-ies and the writer's prophecies of the coming 21-st century. We'll try to oppose those critics, who strive to portray A. Huxely as a prophet of the fall of the Western civilization, proving that the English author found the way to rescue the degrading and decaying culture through the use of the new, Eastern mentality approach, special meditation techniques and philosophy of contemplation, non-interference and peace, so characteristic of the Buddhist tenets.

Representation of the main points of the research. In most of the critical studies Aldous Huxely is represented and perceived as a prophet of the fall of the Western civilization, but this is only partially true of him, characteristic of only his first period of literary activity and work, related to the end of 40-ies, when the mankind went through the WWI, the crisis of the capitalist system and the WWII. Starting with the sharp satire of the English elite of the 20-ies and 30-ies in his novels «Crome Yellow» (1921) and «Point Counter Point» (1928) A. Huxely proceeds to the completely pessimistic view of the fate of humanity in the anti-utopia or dystopia «Brave New World» (1932). Though in the last decade of his life the writer started to believe in the chance of survival for the mankind, in the fact that «... despite Pain, Hardship, Misfortune, Suffering, the World, in a definite sense is Virtuous and Kind...» (Haksli, 1993: 199) The radical change comes with the

publication of the novel «Island» (1962), transforming dramatically the view of the critics upon the writer's literary heritage and ideology. No doubt that the ideas of Jiddu. Krishnamurti had a substantial influence upon A. Huxely's spiritual evolution. And namely in the philosophic views of this representative of the Eastern civilization and Indian religion A. Huxely finds protection from the terror of history, as the guru Jiddu. Krishnamurti suggests the true way for the survival through reaching the harmony with Nature, the surrounding world, adjusting personal needs to it, not vice versa! And only in this case the mankind runs a chance of avoiding the inevitable death and exhaustion, annihilation. Anti-utopic novel-pamphlet shows, what might an uncontrolled rapid development of science and technology lead to without proper spiritual rise of humans – this can lead to the evolvment of the «perfect totalitarian machine», with all the ways for carrying out any manipulations with humans (Haksli, 1993: 198). Here we predict the social prophecy of Aldous Huxely about the absolute control of the government in future over every aspect of people's life and personality, with the maximum opportunities for all the possible manipulations with humans as marionettes, the problem of «intended infiltration of human consciousness», resocialization, «brainwash», pressure upon making subconscious decisions with the help of all the mass media and censorship (Haksli, 1998: 224). In his works «After Many a Summer Dies the Swan» (1939), «After Many a Summer» (1939), «Ape and Essence» (1948), « The Devils of Loudun» (1952), «Time Must Have a Stop» (1944), - express the catastrophic visions of Aldous Huxely of the future of humanity where the heroes are portrayed as animal-like creatures. The only way for the survival of humanity he proposes is through the ideology of pacifism and moral self-perfection. The change of the ideals of the writer happens in 1935, after leaving the pacifist activity and campaigning, related to the great interest and involvement in different mystic orientations deriving from the compilation of various religious practices and philosophic ideas of the Eastern and Western civilization. The novel «Eyeless in Gaza» (1936) – this is a synthesis of the ideas of the eastern and western traditions, and in the essay «Ends and Means» (1937) Aldous Huxely foresees the potential for the effective future social reforms by «the global radical change in the mentality, rebirth of the principle moral values, which can create optimistic favourable conditions for the progress of mankind through yoga discipline, mystical experience, meditation and self-perfection» (Haksli, 1998: 218).

From this time on starts the dialogue between the two greatest prophets, who entered the world in the

20-ieth century: Aldous Huxely, the literary prophet, and the philosopher Jiddu Krishnamurti. We'll have to answer the question why did the ideas namely of this very Indian philosopher, guru and essayist influenced so much the literary works and activity of the English writer? First of all, by this period of time the strong protest initiated by the progressive-minded English intellectual elite against the national imperial colonial policy rule in India. The ideas of the free-minded philosopher and ascetic Jiddu Krishnamurti can't have failed to attract A. Huxely's attention. Secondly, the philosophic ideas existing at that period in the West didn't satisfy the further progressive development of humanity and its evolution. The principles of the Eastern system of philosophy, morale and ethics, expressed in the works by Jiddu. Krishnamurti: «At the Feet of the Master» (1910), «Talks with J. Krishnamurti», «Commentaries on Living» (1956, 1958, 1960) – influenced the ideas of Aldous Huxely at his latest period of creative literary activity and work. We'll have to answer the question: Which of the progressive ideas of the outstanding Indian philosopher were reflected in the positive-utopia novel «Island»?

Firstly, both Aldous Huxely and J. Krishnamurti were aware of the crisis of the technological era, urgent social problems, destruction of spiritual and moral values and, as a result of it, crisis of the political and ideological components of human existence. Jiddu Krishnamurti, as the Universal Guru and a prophet, having come in contact with Aldous Huxely since spring 1938, helped the writer to get rid of the fears, catastrophic pessimistic visions of the future of humanity, transforming the novelist's mentality and psyche, to believe in the endless opportunities of a personality by way of individual creative self-perfection. J. Krishnamurti put forward the task of «getting the mankind rid of the fears, sufferings», to find God and truth by way of immediate setting oneself free, being aware of the utter chaos of the surrounding world, rejecting the idea of being an inseparable part of this world's reality (Kpishnamurti, 1993: 212). J. Krishnamurti denied any idols, religions, ideologies or systems, avoided being a guru for the others, but really became The World Guru, the prophet of the 20-ieth – 21-st century, ready to speak of the God and truth and freedom with everyone who was eager to listen to him. J. Krishnamurti told that he could only «light the way» to anyone, in search of truth, endless, unconditional, unreachable, which lives inside of each of us, deeply individual, which can't be organized with anybody's help, otherwise personality dies. The truth can be found only through the right way of thinking, contemplation, meditation,

experiencing mystical transformation, getting rid of the secular life, through the real freedom, revealing oneself, by self-determination of the free creative personality (Kpishnamurti, 1993: 208).

Secondly, both J. Krishnamurti and A. Huxely are distrusted in the possibility of any effective transformations of a society without the revolutionary transformations of the spirit of each personality, individual. We can't help ageing with the idea of the philosopher that «not the system transforms an individual, personality, but it's individual, personality, who really changes the system» (Kpishnamurti, 1993: 216). At the turn of the centuries, when the mankind is threatened with the ecological catastrophe, the WWII and the Judgement Day, we need to get rid of all our phobias, prejudices and sufferings.

The novel by A. Huxely «Island» continues the optimistic idea of J. Krishnamurti that one must believe in the spiritual strength of a personality, but not trusting and taking for granted the proposed political models, systems, and mere principles, as only in this case our civilization runs a chance of survival.

All these facts prove that the traditional view of A. Huxely, as a prophet of the fall of the Western civilization and of the mankind, is prejudiced, as it corresponds only to the initial period of the writer's career, up to 1935, baring relation to the modernist conception of a human-being and his pessimistic view of the world. The beginning of forties was already marked by the deep writer's compilation of the Eastern and Western principles set in the novels. From the end of 40-ies and up to the beginning of 60-ies the philosophic principles of the Eastern civilization, namely Indian ones suggested by J. Krishnamurti, generally prevail in A. Huxely's novels, essays, pamphlets and narratives. According to his optimistic concept of the future of our civilization, it won't die if «every free creative personality will develop its spiritual values, will abandon conflict, fears and sufferings, as this is the only way to perception of truth and global salvation through individual one» (Kpishnamurti, 1993: 201).

In the work «The Art of Seeing» A. Huxely, supporting and upgrading the methodology developed by Bates, tries to prove that a human possesses concealed extraordinary abilities, which can not only help us improve the eyesight, but to restore the lost one. To reach this aim one has to learn to control one's own energy on the conscious and sub-conscious level, simultaneously controlling both body and mind. This way the author attempted to make people think over the concealed abilities of human nature in general, that there are always natural means of healing a disease, and not only the conservative methods of treatment.

As the ancient Latin proverb says: «Medicus curat, natura sanat». The writer as if repeats the words of J. Krishnamurti, from the book «Think on These Things » about the importance of unity between personality and Nature, to feel the harmony between them, as it's the only way to perceive oneself as a vital part of the Universe, find the truth and the sense of living. Unfortunately, humanity is gradually losing the moral values and principles, being unable to develop spiritually observing the things rather simple and beautiful from the surrounding world than material riches. We have difficulty merging with the Universe, feeling ourselves its inseparable part, since «everyone nowadays is a tool in the powerful industrial or political machinery, concentrated on one's private issues of family, career, money and power, authority» (Saganik, 1993: 197). A. Huxely in his turn, worried about the future of mankind, in the social satirical «novel of ideas» «Brave New World» predicts the danger of the coming technical era, «the era of Ford», killing a person spiritually and physically. The dictatorship of the ruling centre is cultivated in it, total annihilation of individuality, to manipulate standard marionettes, whether cloned or bred in the hatcheries, for whom the words «mother or father», are among the dirtiest, used as curse words or as scientific terms. The society, with its «equality, uniformity, stability», excludes such a loner-rebel as John the Savage. If you don't accept the rules and laws of the Fordians, you'll eventually die. In this «novel of ideas» A. Huxely, as a true prophet of the 20-ieth century, touched upon numerous urgent today's issues: the tragic fate of the talented, extraordinary people, decadents, exaggerated informatization of society, rapid technological progress, crisis of moral values, ecological catastrophe.

But frankly speaking, A. Huxely was not the only or the first representative of the genre of utopic or anti-utopic novel. Among the western predecessors of the author are: M. Shelly, S. Butler, H. G. Wells, G. Orwell, and the eastern ancestors: E. Zamyatin, V. F. Odoevsky, G. P. Danilevsky, M. Bulgakov, M. Fedorov, A. Platonov, Ch. Aitmatov and others. Namely the words from E. Zamyatin's epigraph to the novel «We» (1920) were used by A. Huxely as the epigraph to his own «novel of ideas» «Brave New World» and many ideas of E. Zamyatin appeared akin to the English author. With the only exception that in the utopic novel by A. Huxely a rather pacifist, tolerant version of the Fordian-era cast-regulated society (with its alpha-, beta-, gamma-, delta-layers). A. Huxely accepted the vision of this society after visiting the state of California in the USA together with the friend and guru G. Hord. A. Huxely was the first to predict

the scale of Americanization of the West, with its commercialization, and crisis of spiritual and moral values globally. Another writer's wise friend and guru, - the Indian philosopher with whom they had been corresponding for many years, - J. Krishnamurti helped the author to change from the pessimistic visions of A. Huxely to the more optimistic view of the future of humanity, inspired the English writer to seek for the ways of gaining salvation for the West. The outstanding Indian philosopher and guru didn't try to impose his points of view, but only attempted «to enlighten the way to everyone, who is ready to listen». Soon the writer chose on his own initiative the life principles of Zen Buddhism, represented in the Far East as a combination of Taoism and Buddhism of mahayama, a way to rescue the civilization of the West. The East suggests three levels of progressive development or evolution: the first one – spiritual perfection of every free personality, the second – feeling harmony with oneself and the surrounding world, the third – individual contact with God.

The «novel of ideas» by A. Huxely «Brave New World» demonstrates the tragic way of development of the technological civilization of the West, in which every person tries to change the laws of Nature to their taste and needs, ignoring the general universal rules of existence. In his last «positive utopia novel» «Island» the author puts forward an idea of the role-model society of the island of Pala, with the most advantageous conditions for its citizens' self-realization in all the spheres of life, following the three above-mentioned levels. Perhaps, A. Huxely felt that it would be his last novel and aspired to leave his own testament for the generations to come, full of hope and faith in humanity's future, but not despair, as it used to be in his early periods of writing. So, we'll have to answer, what the weak points of A. Huxely's philosophy are.

As the Buddhist philosophy, which, according to the writer's opinion, helps to reach the complete spiritual perfection, explains that the reason for all the human misfortunes is human mind, the author proposes a unique drug as a treatment for all these moral problems. In the novel «Brave New World» this is the drug «soma», in the novel «Island» this is «moksha-extract», in the philosophic works «The Doors of Perception», «Heaven and Hell» these are mescaline and LSD, or the «drugs of special unique use», meant for «the super-ingenuous visions» (Salganik, 1993: 245). It's worth noting that all these drugs used in Pala, are not as means of escaping from reality, but vice versa – the way for the further deep creative cognition of the other, higher, subconscious realm, to bring home the essential solidarity of men, the community of experience in the

mystical light. With the only exception of «soma» in the Fordian world, experiencing merely bestial solidarity, when individuality is a crime, Fordians take «soma» to escape themselves, - a society which is easy to manipulate with, as these people constantly experience «idiotic bliss» living in the realm, escaping themselves, with the decreasing awareness of reality. As for mescaline, LSD and «moksha-extract», they are considered the ideal means for expanding the boundaries of human perception of the cosmological notions, the deep spiritual sphere of human life and consciousness, studying and controlling them. Hence, the citizens of Pala aren't the drug-addicts, unaware of their deeds, but are free creative personalities on their way to self-perfection and search for the harmony with the surrounding world. And so, it's namely drug-like medicament, «moksha-extract», that helps them get rid of the moral miseries, to reach the best contact with God. And this fascination of A. Huxely with the drugs and drug-like medication was deeply mistaken and fatal both for his literary career reputation and life.

The problem goes that all these transformations are possible only for the unique society where every individual is equally responsible and mature spiritually and morally, namely for the society with «the healthy ecology of spirit», mentioned in Ch. Aitmatov's novel «Buranny Halt». And only then, as discovers the main hero of the novel «Island», Will Farnaby with the help of Susila, the principles of functioning of such a model of the ideal society as Pala coincide with the principles of living of each person. The citizens of Pala learn this through all their school life, and Mr. Farnaby, as a true journalist, had to learn this in some days of his stay on the island. Still, his attempts weren't all in vain and he really felt as inseparable part of this invisible universe and would never feel lonely. The writer transforms his own ideas and life upon this hero, Will Farnaby, to prove that he had found the way to salvation both for himself and for the civilization of the East and West, the aim of living, thanks to the ideas and dialogue with the unique Indian guru and his friend, Jiddu Krishnamurti.

Conclusions. Unfortunately, as we see now, judging by the events with the war in Ukraine and in the world in whole, being on the verge of the WWIII, such an ideal society is impossible to build yet, especially for our West civilization, and those of its representatives, who haven't learned to control their emotions, level of stress, diseases, though we have reached the highest level in the development of science and technology, but ignoring the healthy ecology of the surrounding world, either of the Nature or of the spirit of an individual.

The dialogue between Jiddu Krishnamurti and A. Huxely, which resulted in the evolvement of the anti-utopia novel «Island» and the writer's evolution from the pessimistic vision of the future in the utopic «novel of ideas» «Brave New World» to the more optimistic in the latest one, drives us to the conclusion

that until humanity finds the balance between mind and body, there won't be any harmony between the ecology of spirit and Nature, so this is not a utopic idea to follow the wise advice of the philosophy of the East, which focuses on the spiritual sphere of life of a personality.

BIBLIOGRAPHY

1. Зубрицька М. Антологія світової критичної думки ХХ ст. Львів: Літопис, 1996. 636 с.
2. Салганик М. Относительность прошлого. ИЛ. 1993. № 9, С. 244-248
3. Шахова К.О. Література Англії ХХ ст. К.: Либідь, 1993. 400 с.
4. Frank Kermode & John Hollander Modern British Literature. London: Ox. University Press, 1973. 713 p.
5. Sampson G. Cambridge History of English Literature. London: Cambridge Un-ty Press, 1995. 979 p.
6. Wolfreys J. Literary Theories, A Reader and Gide. New York: New York University Press, 1999. 672 p.
7. Хаксли О. Писатели и читатели (эссе). ИЛ. 1998. № 4. С. 211-224.
8. Кришнамурти Дж. Беседы разных лет (перевод М. Салганика). ИЛ. 1993. № 9. С. 202-216.
9. Хаксли О. О Дж. Кришнамурти. ИЛ. 1993. № 9. С. 198-202.
10. Салганик М. Кришнамурти – кто он? ИЛ. 1993. № 9. С. 194-198.
11. Aldous Huxley. Island. - London: Flamingo, 1994. 330 p.

REFERENCES

1. Zubrytska M. Antolohiia svitovoi krytychnoi dumky XX st. [Anthology of the world critical thought of the XX century]. Lviv: Litopys, 1996. 636 p. [in Ukrainian]
2. Salganik M. Otnositelnost proshlogo. [Relativity of the past]. Inostrannaya Literatura. 1993. Nr 9, pp. 244-248 [in Russian]
3. Shakhova K.O. Literatura Anhlii XX st. [English Literature of the XX century]. K.: Lybid, 1993. 400 p. [in Ukrainian]
4. Frank Kermode & John Hollander Modern British Literature. London: Ox. Un-ty Press, 1973. 713 p.
5. Sampson G. Cambridge History of English Literature. London: Cam. University Press. 1995. 979 p.
6. Wolfreys J. Literary Theories, A Reader and Gide. New York: New York Unsversity Press. 1999. 672 p.
7. Haksli O. Picатели i chitateli (esse). [Writers and readers (essay)]. Inostrannaya Literatura. 1998. Nr 4, pp. 211-224. [in Russian]
8. Kpishnamurti Dzh. Besedy raznyih let (perevod M. Salganika). [Conversations of different years (translated by M. Salganik)]. Inostrannaya Literatura. 1993. Nr 9, pp. 202-216. [in Russian]
9. Haksli O. O Dzh. Krishnamurti. [About Jiddu Krishnamurti]. Inostrannaya Literatura. 1993. Nr 9, pp. 198-202. [in Russian]
10. Salganik M. Krishnamurti – kto on? [Krishnamurti – who is he?]. Inostrannaya Literatura. 1993. Nr 9, pp. 194-198. [in Russian]
11. Aldous Huxley. Island - London: Flamingo, 1994. 330 p.

Оксана ДОБРОВОЛЬСЬКА,

orcid.org/0000-0001-7412-2244

доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри англійської філології

Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) *oxanadobrovolska@ukr.net*

ФУНКЦІЙНА АСИМІЛЯЦІЯ НОРМАНДСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ХРОНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена вирішенню проблеми реконструкції мовної еволюції в аспекті історичної динаміки мовних процесів у лексико-семантичній системі середньоанглійської мови на загальнометодологічних засадах системології і принципах сучасної системної лінгвістики. Мета роботи – реконструювати розвиток лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв XI–XV ст. на засадах методології системно-функційної історичної лексикології. Об'єкт дослідження – лексико-семантична система середньоанглійської мови, зокрема гібридизми – похідні від нормандських запозичень, що відносяться до лексико-семантичної групи назв осіб за професією та заняттям. Предмет дослідження – хронологічний аспект функційної асиміляції нормандських запозичень – мотивувальної бази середньоанглійських гібридизмів. Методи дослідження – загальнонауковий індуктивно-дедуктивний, лінгвістичний порівняльно-історичний, а також специфіковані методи сучасної системної лінгвістики як нові лінгвістичні методи системно-функційної реконструкції розвитку лексико-семантичної системи. На основі врахування функційної диференціації лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв та використання даних середньоанглійської антропонімії щодо назв прізвищового типу, вжитих у складі антропонімічних формул у функції ідентифікації особи, отримано нові дані стосовно до утворення гібридизмів. Із залученням матеріалів середньоанглійської антропонімії отримуємо хронологічні показники появи гібридизмів у середньоанглійській мові. На підставі отриманих даних робимо висновок щодо хронології процесу утворення агентивно-професійних назв – гібридизмів: гібридні похідні від давньофранцузьких (нормандських) лексичних запозичень починають виникати у XII ст., виявляючи при цьому малу чисельність; стрімке зростання чисельності спостерігаємо в XIII–XIV ст.; спад словотворчої активності – у XV ст. На базі антропонімії виявлено гібридні похідні, які до апелятивного фонду середньоанглійської мови не входили. Результати дослідження розкривають значний реконструктивний потенціал середньоанглійської антропонімії.

Ключові слова: асиміляція, гібридизм, запозичення, назви осіб за професією та заняттям, середньоанглійська мова.

Oksana DOBROVOLSKA,

orcid.org/0000-0001-7412-2244

Doctor of Philology, Associate Professor,
Professor at the English Language Department
Vasyl Stus Donetsk National University
(Vinnytsa, Ukraine) *oxanadobrovolska@ukr.net*

FUNCTIONAL ASSIMILATION OF NORMAN BORROWINGS IN MIDDLE ENGLISH: CHRONOLOGICAL ASPECT

The article is devoted to solving the problem of reconstruction of language evolution in terms of historical dynamics of language processes in the lexical and semantic system of Middle English on the general methodological principles of systemology and the principles of modern systems linguistics. The purpose of the work is on the basis of the methodology of system-functional historical lexicology to reconstruct the development of the lexical-semantic group of agency-professional names of the 11th – 15th centuries. The object of research is the lexical-semantic system of the Middle English language, in particular hybridisms derived from Norman borrowings, which belong to the lexical and semantic group of occupational terms. The subject of research is the chronological aspect of the functional assimilation of Norman borrowings, which are the motivational base of Middle English hybridisms. The research methods comprise the general scientific inductive and deductive, linguistic comparative-historical, as well as specified methods of modern systems linguistics as new linguistic methods of system-functional reconstruction of the lexical-semantic system. Based on the functional differentiation of the lexical-semantic group of occupational terms and the use of data of Middle English personal names, used in anthroponymic formulas in the function of identification, new data on the formation of hybridisms are gained. With the involvement of materials of Middle English personal names we obtain chronological indicators of the emergence of hybridisms in the Middle English language. Based on the obtained data, we draw a conclusion about

the chronology of the process of formation of hybridisms, derivatives from the Old French (Norman) lexical borrowings – they began to appear showing a small number in the 12th century; rapid growth in numbers is observed in the 13th and 14th centuries; decline in word-building activity is noted in the 15th century. On the basis of personal names, numerous hybrid derivatives were found, that were not included in the fund of Middle English language as common nouns. The results of the study reveal the great reconstructive potential of Middle English personal names.

Key words: *assimilation, hybridism, borrowing, occupational term, Middle English.*

Постановка проблеми. Стаття присвячена вирішенню проблеми реконструкції мовної еволюції в аспекті історичної динаміки мовних процесів у лексико-семантичній системі середньоанглійської мови на загальнометодологічних засадах системології і принципах сучасної системної лінгвістики. Актуальним завданням сучасного мовознавства є вирішення проблеми запозичення як одного із способів збагачення словникового складу мови та особливого фактора мовного розвитку. Питома вага запозичень у лексико-семантичній системі є одним із ключових питань сучасної теорії англійської мови, однак попри численні висвітлення проблеми етимологічного складу англійської мови у сучасній лінгвістиці залишаються дискусійними та актуальними питання встановлення етимологічного складу середньоанглійської мови як унікального об'єкта впливу суспільно-історичних факторів, які окреслили мовну ситуацію середньоанглійського періоду, а також питання визначення сфер іншомовного впливу, хронології та асиміляції запозичень, процесів їх укорінення та функціонування.

Аналіз досліджень. У сучасному мовознавстві асиміляцію розглядають як комплексний процес, що охоплює всі сторони існування і розвитку слова у мові, результатом якого є перетворення фонетичної, граматичної і лексичної сторони слова; тому лише сукупність усіх сторін може служити достатнім критерієм повної асиміляції запозиченого слова.

Окремі лінгвісти (Мартинек, 1972) базуються на визнанні лексичним запозиченням лише того іншомовного слова, яке в результаті асиміляції, тобто формально-функційних перетворень за внутрішніми закономірностями мови-реципієнта, увійшло до її лексико-семантичної системи. З огляду на це, запропоновано цілий комплекс умов, за яких іншомовне слово визнається асимільованим, тобто запозиченим: 1) передача іншомовного слова фонетичними та графічними засобами мови, що запозичує; 2) співвідношення слова із граматичними класами і категоріями мови, що запозичує; 3) фонетичне освоєння іншомовного слова; 4) граматичне освоєння іншомовного слова; 5) словотворча активність; 6) семантичне освоєння іншомовного слова (фразеологічна

активність слова, різноманітність можливої сполучуваності з іншими словами і неоднорідність застосувань, усунення смислової дублетності й диференціація за значенням відносно найближчих синонімів); 7) регулярність у мовленні (широке й інтенсивне вживання слова в різних стилях).

Функційну активність запозиченого слова визнано однією із основних ознак його освоєння; однак, саме поняття 'активність' слова має подвійне тлумачення: активність запозиченого слова складається з його активності у мові (полісемія, наявність похідних і здатність до утворення фразеологічних одиниць) і в мовленні (широта і частотність ужитку).

Так, низка дослідників функційну асиміляцію запозичення визначає за його активністю у мові: 1) за словотворчою продуктивністю; 2) семантичним розвитком; 3) багатозначністю; 4) комбінаторними можливостями; 5) синонімічною взаємодією з питомими словами; 6) участю у фразеологічних одиницях, тобто за тими критеріями, які зазвичай характеризують лексичне освоєння іншомовного лексичного елемента (Брофман, 1958; Бутина, 1971). Лексично освоєне слово, тобто охарактеризоване мовною активністю, є функційно освоєним (Епимахова, 2010).

Інші дослідники функційне освоєння іншомовного слова тлумачать як з погляду його мовної активності, так і на основі мовленнєвої активності: 1) широти сфер використання, 2) загальнонародної вживаності, 3) регулярності вжитку; 4) частотності вжитку, при цьому ознаки повної асиміляції розглядають або окремо (Крысин, 1965), або включають до складу критеріїв (умов) лексичної асиміляції слова (Епимахова, 2010; Секирин, 1955).

Мета статті. Мета дослідження – реконструювати розвиток лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв XI–XV ст. на засадах методології системно-функційної історичної лексикології (Добровольська, 2018) та методичного алгоритму реконструкції розвитку лексико-семантичної системи середньоанглійської мови (Добровольська, 2018). Об'єкт дослідження – лексико-семантична система середньоанглійської мови, зокрема гібридизми – похідні від нормандських запозичень, що відносяться до лексико-семан-

тичної групи назв осіб за професією та заняттям. *Предмет дослідження* – хронологічний аспект функційної асиміляції нормандських запозичень – мотивувальної бази середньоанглійських гібридизмів. *Методи дослідження* – загальнонауковий індуктивно-дедуктивний, лінгвістичний порівняльно-історичний, а також специфіковані методи сучасної системної лінгвістики як нові лінгвістичні методи системно-функційної реконструкції розвитку лексико-семантичної системи.

Виклад основного матеріалу. Серед зарубіжних лінгвістів панує думка про швидку асиміляцію іншомовних запозичень в англійській мові. М. Сарджентсон вважає, що іншомовні слова, колись запозичені англійською мовою, завжди вільно сполучались із питомими суфіксами (Serjeantson, 1935: 22). А. Боу відзначає, що французькі запозичення швидко асимілювалися, легко поєднуючись із питомими елементами в англійській мові: гібридні форми – французький корінь з англійським префіксом чи суфіксом – зафіксовано дуже рано (в основному до 1250 р.) (Vaugh, 1956: 215–216).

Проте, погляди А. Боу про швидке зростання словотворчої продуктивності французьких запозичень, зокрема про майже негайне утворення гібридних похідних, не знаходять достатнього підтвердження мовними фактами: сполучуваність французьких слів із питомими англійськими словотворчими елементами в ранній період їх побутування в англійській мові була, по-перше, дуже обмеженою, по-друге, збільшувалась у процесі їх асиміляції, і лише після значного проміжку часу (100–200 років) від входження до англійської мови запозичені слова зафіксовано у сполученні із питомими англійськими суфіксами (Секирин, 1955: 83–84; Секирин, 1964: 70).

Здатність іншомовних лексичних запозичень до словотворення, як зауважує В.П. Секирин, стає можливою лише тоді, коли ці слова вже встигли поширитись у мові й були вже значною мірою асимільовані, – побудова похідних слів за допомогою питомих афіксів свідчить саме про подальшу асиміляцію цих слів у системі англійської мови (Секирин, 1955: 83–84).

Незважаючи на наявність численних французьких слів в англійській мові XII–XIII ст., лише порівняно невелика їх кількість стала тоді загальноживаною та загальнозрозумілою, оскільки, як припускає В.Д. Аракин, процес асиміляції французьких слів був тривалим (близько 300 років) – розпочався невдовзі після нормандського завоювання, увесь час розростався і досяг свого розквіту у XIV ст., а потім пішов на спад (Аракин, 1955: 31–32).

Згідно до спостереження В.П. Секирина, запозичення більшості французьких слів відбулося в XIV ст., а їх освоєння лише розпочалося в указаний період і могло піти на спад значно пізніше, коли ці слова вже було асимільовано англійською мовою (Секирин, 1955: 78).

Ідея про необхідність аналізу запозиченої лексики з точки зору ступеня її асиміляції належить Б.О. Ільшу та І.В. Арнольд, які наголошували, що аналізуючи іншомовні слова увагу слід звертати на їх еволюцію після запозичення та на зміни, викликані ними в питомих словах, а ступінь асиміляції запозичення залежить від історичних умов розвитку кожного конкретного слова, тобто від часу запозичення, характеру запозичення, комунікативної значущості слова (Арнольд, 1966: 237–238; Ильш, 1946: 306–307).

Поряд із власне лінгвістичним аспектом вивчення процесу запозичення в синхронії та діахронії, не менш важливими є хронологічний аспект. Так, В.М. Ярцева, торкаючись питання формування англійської національної літературної мови, зокрема шляхом запозичення, найцікавішою проблемою вважає не сам факт появи запозиченого слова, а процес його укорінення в лексиці англійської мови. Найважчим для дослідження питанням історії запозичених слів у будь-якій мові є точність датування їх появи в цій мові, оскільки фіксація запозичень у пам'ятках писемності може не збігатися з датою появи цих слів у живому мовленні (Ярцева, 2004: 65).

У нашій роботі після опрацювання джерельної бази дослідження з метою вивчення історії появи в англійській мові власномовної та входження запозиченої лексики систематизуємо агентивно-професійні назви за таким принципом хронологічної фіксації фактичного матеріалу (Dobrovolska, 2020):

1) перша, за хронологією, письмова фіксація лексико-семантичного варіанта слова, вжитого як апелятив; 2) усі фіксації лексико-семантичного варіанта слова як назви прізвищового типу у складі антропонімних формул з подальшим їх групуванням: а) за фонографічними варіантами; б) у хронологічній послідовності вживання.

Проаналізуємо процес асиміляції давньофранцузьких (зокрема, нормандських) запозичень, які є мотивувальною базою гібридизмів – назв осіб за професією та заняттям у середньоанглійській мові.

Дату першої письмової фіксації апелятива – агентивно-професійної назви і асимільованого запозичення – мотиваційної основи гібридизма зіставляємо із датою першої письмової згадки назви прізвищового типу, антропонімною основою якого є розглядуваний гібридизм.

У випадках, коли дані антропонімії уточнюють дати появи запозичених апелятивів і факти їх залучення до процесу словотворення засобами англійської мови, тобто дати появи гібридизмів та іменників і дієслів, що їх мотивують, вносимо ці дані до порівняльної Таблиці 1.

1. Лексико-семантична підгрупа назв ремісників. 1.1. Назви текстильників: *forcer* [from *force* v + -er] ‘one who forces wool’ 1553 OED < *force* v. [AF *forcer*; from *forces* – L *forfices*, *forfex* ‘clipping-shears’] ‘to clip or shear (wool, the beard); esp. to clip off the upper and more hairy part of (wool)’ 1429 OED (*forcier* 1210, *Forcer* 1221, *Forcir* 1228);

waisder (cf. *woader* (*woder*) [*woad* v. or sb1] ‘a dyer with woad’ 1415 OED) < *woad* [OE *wād* = OFris. *wêd* < AF *waisde*, OF *quesde*, F *guède*] ‘a blue dye-stuff prepared from the leaves of *Isatis tinctoria*’ 1000 OED (*Waisdier* 1185, *Wesdier*, *Waisder*, *Weisdier*, *Waisdier* 1191-8).

1.2. Назви ремісників, зайнятих кравецтвом: *coifēr(e)* (*queifer*, *quaifere*) [CF & AF] ‘one who makes coifes’ MED < *coif(e)* (*coiffe*, *coiphe*, *keife*, *coive*) [OF *coife*, *coiffe*] ‘a covering for the head, such as a cap or hood’ 1290 MED, ‘a close-fitting skullcap (of mail or leather) worn under the helmet, coif’ 1338 MED (*Coifar* 1180, *Coyfier* 1228, *Coifer* 1229, *Queyfer* 1270, *Coyfere* 1279, *Quayfere* 1301);

coifstere [CF & AF] ‘one who makes coifes’ MED < *coif(e)* (*coiffe*, *coiphe*, *keife*, *coive*) [OF *coife*, *coiffe*] ‘a covering for the head, such as a cap or hood’ 1290 MED, ‘a close-fitting skullcap (of mail or leather) worn under the helmet, coif’ 1338 MED (*Coifstere* 1320);

quilter [from *quilt(e)* ‘a maker of quilts’ MED, *quilter* [from *quilt*, v + -er] ‘a person who quilts’ 1563 OED < *quilt(e)* n. [OF: cp. CF *cuilte*, var. of *coute* & AF *quilte*, *coilte*] ‘a sack stuffed with wool, down, hair, etc., used as a mattress, cushion, or coverlet for a bed; also, a stuffed bag used as defense against a battering ram’ 1300 MED; ‘a stuffed tunic worn under, or in place of, armor’ 1425 MED; *quilt* v. (*quilte*) [from sb.] ‘to pad, line, or cover (a thing) with some material, after the method employed in making a quilt, or in some similar way’ 1555 OED; ‘to fasten together (2 pieces or thicknesses of woven material) by stitches or lines of stitching’ 1555 OED (*Qwelter* 1294, *Quylter* 1309-10, *Cuiltier* 1186, *Cuilter* 1207, *Coylter* 1241, *Culleter* 1255, *Quelter* 1271-2, *Queilter* 1275-6, *Qwylter* 1281, *Coyltere* 1281-2, *Qylter* 1286, *Quilleter* 1332, *Quilter* 1360);

quilt(e)-pointer < *quilt(e)-pointe* ‘a quilted coverlet’ 1400 MED, *quiltes poined* ‘embroidered quilts’ 1500 MED, *quilt(e)* n. [OF: cp. CF *cuilte*, var. of *coute* & AF *quilte*, *coilte*] ‘a sack stuffed with

wool, down, hair, etc., used as a mattress, cushion, or coverlet for a bed; also, a stuffed bag used as defense against a battering ram’ 1300 MED; ‘a stuffed tunic worn under, or in place of, armor’ 1425 MED; *quilt* sb. ‘quilte [OF *cuilte* (12th c.), *coilte*: – L. *culcita* ‘a stuffed sack, mattress, cushion, etc.] ‘an article of bed-furniture’ 1290 OED (*Quiltepointer* 1286);

wimplester ‘a female wimpler’ OED < *wimple* [LOE *wimpel*, *winpel* & OF (AF/ONF) *wimple*, var. of *guimple*] ‘a woman’s headdress covering the top, back, and sides of the head, including the cheeks and chin, and wrapped so as to cover the neck; also, a veil; also, a wimple as part of a nun’s official garb, bestowed ceremonially’ 1200 MED, *wimplen* [from *wimple* n.; cp. MDu. *wimpelen*] ‘to cover (sb., oneself, the head) with a wimple or veil, veil (oneself)’ 1230 MED (*Wymplyster* 1379);

wimple~webbe (in surnames – MED) < *wimple* [LOE *wimpel*, *winpel* & OF (AF/ONF) *wimple*, var. of *guimple*] ‘a woman’s headdress covering the top, back, and sides of the head, including the cheeks and chin, and wrapped so as to cover the neck; also, a veil; also, a wimple as part of a nun’s official garb, bestowed ceremonially’ 1200 MED (*Wymppelwebbe* 1325).

1.3. Назви ремісників, зайнятих видобутком металу і металообробним ремеслом: *auncēl~māker* ‘one who makes scales of this type’ MED < *auncēl*, *ancel*, *a(u)nsel*, *a(u)ncer*, *a(u)nser* [AF *auncelle* (?cp. L *ansa* ‘handle, haft’ and ‘the cheeks of a balance in which the lever moves’; ?cp. L *lanx* ‘the scale of a balance’, if AF *auncelle* represents **launcelle* taken as *l'auncelle*)] ‘a kind of balance or scale (prob. a steelyard) used for weighing [banned by law as lending itself easily to deception’ 1303 MED; *mākere* ‘a maker, manufacturer, builder’ 1347 MED (*ancermaker* 1298, *Aunsermakere* 1304, *Aunsermakere* 1312-3);

brygantyne~māker (*briganders*, *brigandine(s)-maker*) [*briganders* is formed on *brigaund* in ME (or AF) < *brigandine(s)*, which is first attested 35 years later, is taken from OF] ‘a light body armor, consisting of a front and a back half, worn by foot soldiers (later also by others) 1420 MED; *mākere* ‘a maker, manufacturer, builder’ 1347 MED; cf *Bregander maker* 1468, *Brigandermaker* 1454 (*Brygantyne maker* 1463).

1.4. Назви ремісників, зайнятих обробкою дерева і виготовленням дерев’яних виробів: *basket~wright* ‘basket-maker’ MED < *basket* [AF; cp. MnF dial. *bâchet* ‘dosser, pannier’ & OF *bascho(u)e* ‘wooden or wicker container’] ‘a container made of withes, splints, rushes, etc.; wicker basket, hamper, etc.’ 1209 MED; *wrighte* [OE *wyrhta*, *wrihta*] ‘a carpenter; a builder, an architect; a workman; a

reaftsman; one who fashions an object, an artificer' MED (*Basketwricte* 1229);

gourder [from *gourde*] 'one who makes drinking vessels or botles' MED < *gourd(e)* [AF; cp. CF *cöorde* (from L *cucurbita*) & F (16th cent.) *gourde*] 'a cucumber plant (*Cucumis sativus*'); 'the dried shell of a gourd used as a drinking vessel; also, a bottle or flask of any kind' 1350 MED (*gourder* 1329);

gourd(e)-mäker 'one who makes such bottles or drinking vessels' MED < *gourd(e)* [AF; cp. CF *cöorde* (from L *cucurbita*) & F (16th cent.) *gourde*] 'a cucumber plant (*Cucumis sativus*'); 'the dried shell of a gourd used as a drinking vessel; also, a bottle or flask of any kind' 1350 MED (*Giurdemaker* 1327, *Gourdemaker* 1327, *gourdmaker* 1338).

1.5. Назви ремісників, зайнятих виробництвом продуктів харчування: *bultster* 'one who bolts flour' MED < *bolt* sb. [from *bolt* v. + -er] 'a flour-sieve, a boulder' 1425 OED (*Bultster* 1327);

pasteresse < *pastere* [OF *pastoiëor*] 'a baker' 1475 MED, [AF *pestour*, *pistour*, OF *pestor*, *pesteur*] 'baker' DBS (*Pesteresse* 1270).

2. Лексико-семантична підгрупа назв осіб, що перебувають на державній службі: *portēress* (in surnames – MED) < *portēr* [OF; cp. AF *porter*, *portour*, CF *portier*; also cp. L *portārius*] 'a gatekeeper, doorkeeper; also, one who guards the gate of a bridge' 1300 MED (*Porteresman* 1318).

3. Лексико-семантична підгрупа назв осіб, що перебувають на приватній службі: *carker* 'carrier' DBS < *cark* n. [AF *karke*, *kark*] 'a load; a weight of three or four hundred weights' 1300 OED, *cark* v. 'to load, burden; also, to charge or impose as a charge upon' 1300 OED (*Carkere* 1166);

līm-portōur 'one who carries lime' MED < *līm* [OE] 'lim produced by calcining limestone' 1200 MED, *portōur* [AF *portour*, *porter*; CF *portēor*, *poetere*] 'one who carries goods, a bearer' 1382 MED (*lymportour* 1389, *lymeportour* 1403);

park-man 'one in charge of park, park-keeper' DBS < *park* [OF *parc*] 'an enclosed tract of land; an enclosed area surrounding or bordering a castle or manor' 1300 MED *park* (*parc*, *parke*) [ME, AF *parc*] 'an enclosed tract of land held by royal grant or prescription for keeping beasts of the chase' 1260 OED (*Parcman* 1307, *Parkman* 1428, *Parkeman* 1429);

usher-pāge 'an usher's assistant' MED < *usher* (*usscher*, *uscher*) [AF *usser* (12th c.), OF *ussier*, *uissier*, *uscier*, var. of *huisier*, etc., *huisher* sb.] 'an official or servant who has charge of the door and admits people to a hall, chamber, etc.; a door-keeper; in later use esp. an officer in a court of justice, or an attendant who conducts people to seats in a church,

public hall, or place of amusement' 1386 OED, *pāge* [OF] 'a servant; the lowest-ranking servant in one of the departments in a royal, noble, or ecclesiastical household' 1345 MED; 'a personal servant, attendant; messenger' 1300 MED (*Usherpage* 1385);

wōl-portour 'a worker who carries wool' MED < *wōl* [OE *wul*(l)], *portēr* [OF; cp. AF *porter*, *portour*, CF *portier*; also cp. L *portārius*] 'a gatekeeper, doorkeeper; also, one who guards the gate of a bridge' 1300 MED (*wolleportour* 1375).

4. Лексико-семантична підгрупа назв осіб, професійно пов'язаних із товарно-грошовими операціями: *wastel-mōngere* < *wastel* [AF *wastel*, var. of OF *gastel*] 'a variety of white wheaten bread or cake of superior quality, generally considered second only to *simenel* in fineness' 1283 MED; 'an individual loaf or cake of this variety' 1300 MED; 'a ceremonial loaf or cake offered as a sacrifice' 1425 MED; 'maker or seller of wastels' DBS; *wastel* [OF *wastel*, north-eastern var. of *guastel*, *gastel* (mod. F *gâteau*)] 'bread made of the finest flour; a cake or loaf of this bread' 1194 OED; *mōngere* [OE *mangere*] 'a merchant, tradesman, dealer' 1225 MED, 'dealer, trader, trafficker' 975 OED (*Wastelmonger* 1317).

Дані щодо часу першої письмової задки в середньоанглійський період гібридизмів-онімів наводимо в Таблиці 1, де вказуємо також уточнені дані щодо першої письмової згадки в англійській мові їх мотивувальної бази – запозичених з нормандської мови іменників та дієслів.

Висновки і перспективи. На підставі отриманих даних робимо висновок щодо хронології процесу утворення агентивно-професійних назв – гібридизмів: гібридні похідні від давньофранцузьких (нормандських) лексичних запозичень починають виникати у XII ст., виявляючи при цьому малу чисельність; стрімке зростання чисельності спостерігаємо в XIII-XIV ст.; спад словотворчої активності – у XV ст.

Отримані результати допомагають у вирішенні дискусійного в сучасній лінгвістиці питання щодо появи гібридних дериватів у середньоанглійській мові. Зокрема, на основі врахування функційної диференціації лексики та використання даних середньоанглійської антропонімії позитивно вирішено в межах досліджуваної ЛСГ проблемне питання швидкості появи гібридних дериватів у середньоанглійській мові, зокрема, ми сміливо можемо констатувати явище швидкої асиміляції лексичних запозичень шляхом залучення їх до процесу словотворення, тобто, новими даними щодо ЛСГ агентивно-професійних назв підтвердити правильність думки про швидку асиміляцію давньофранцузьких (зокрема, нормандських) лек-

Таблиця 1

**Давньофранцузькі (нормандські) асимільовані запозичення
як основи середньоанглійських власних назв**

Лексико-семантична підгрупа назв ремісників			
Загальна назва	Перша ісьмова згадка	Власна назва	Перша ісьмова згадка
Назви текстильників			
forcer	1553 OED	<i>forcier</i>	1210
<i>force</i> v.	1429	<i>forcier</i>	1210
waisder	—	Waisdier	1185
Назви ремісників, зайнятих кравецтвом			
coifēr(e)	—	<i>Coifar</i>	1180
coif(e)	1290	<i>Coifar</i>	1180
coifstere	—	<i>Coifstere</i>	1320
quilter	1563 OED	Qwelter	1294
<i>quilt(e</i> n.	1300	Qwelter	1294
<i>quilt</i> v.	1555 OED	Qwelter	1294
quilt(e~pointer	—	<i>Quiltepointer</i>	1286
quilt(e~pointe	1400	<i>Quiltepointer</i>	1286
quilt(e n.	1290	<i>Quiltepointer</i>	1286
wimplester	—	<i>Wymplyster</i>	1379
wimple~webbe	—	Wymppelewebbe	1325
Назви ремісників, зайнятих видобутком металу і металообробним ремеслом			
auncēl~māker	—	<i>ancermaker</i>	1298
mākere	1347	<i>ancermaker</i>	1298
brygantyne~māker	—	<i>Brygantyne maker</i>	1463
brigandine	1420	<i>Brygantyne maker</i>	1463
Назви ремісників, зайнятих обробкою дерева і виготовленням дерев'яних виробів			
basket~wright	—	<i>Basketwricte</i>	1229
gōurder	—	<i>gourder</i>	1329
gōurd(e~māker	—	<i>Giurdemaker</i>	1327
<i>gōurd(e</i>	1350	<i>Giurdemaker</i>	1327
Назви ремісників, зайнятих виробництвом продуктів харчування			
bultster	—	Bultster	1327
bolt	1425	Bultster	1327
pasteresse	—	<i>Pesteresse</i>	1270
pastere	1475	<i>Pesteresse</i>	1270
Лексико-семантична підгрупа назв осіб, що перебувають на державній службі			
portēress	—	<i>Porteresman</i>	1318
portēr	1300	<i>Porteresman</i>	1318
Лексико-семантична підгрупа назв осіб, що перебувають на приватній службі			
carker	—	<i>Carkere</i>	1166
<i>cark</i> n.	1300	<i>Carkere</i>	1166
<i>cark</i> v.	1300	<i>Carkere</i>	1166
līm~portōur	—	<i>lymportour</i>	1389
park~man	—	<i>Parcman</i>	1307
usher~pāge	—	<i>Usherpage</i>	1385
ushe	1386	<i>Usherpage</i>	1385
wōl~portour	—	<i>wolleportour</i>	1375
Лексико-семантична підгрупа назв осіб, професійно пов'язаних із товарно-грошовими операціями			
wastel~mōngere	—	<i>Wastelmonger</i>	1317

сичних запозичень і спростувати твердження прибічників їх повільної та пізньої асиміляції.

На базі антропонімії виявлено лексеми – гібридні похідні, які до апелятивного фонду середньоанглійської мови не входили, побутуючи виключно як оніми у складі антропонімних формул. Окрім того, встановлено нові дані для вирішення актуального питання історії англійської мови щодо розвитку її семантичної системи в середньоанглійський період. Із застосуванням даних антропонімії відновлено

лексику середньоанглійського періоду і розширено відомості про склад лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв. Отже, підтверджено реконструктивний потенціал історичної антропонімії загалом і науково доведено реконструктивний потенціал середньоанглійської антропонімії, зокрема прізвищевої системи періоду її активного становлення, що відкриває *перспективи* її всебічного комплексного вивчення з метою реконструкції розвитку словникового складу англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аракин В.Д. Очерки по истории английского языка. Москва: Учпедгиз, 1955. 346 с.
2. Арнольд И.В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика её исследования: дис. ... докт. филол. наук. Москва, 1966. 431 с.
3. Брофман М.В. Французские заимствования в английском литературном языке XII–XVIII вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва – Алма-Ата, 1958. 17 с.
4. Бутина Р.М. К проблеме контактов языков (на материале лексических элементов в английском языке): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1971. 26 с.
5. Добровольська О.Я. Реконструкція розвитку лексико-семантичної системи середньоанглійської мови (на матеріалі агентивно-професійної лексики XI–XV ст.). Автореф. ... докт. филол. наук. Київ: Товариство «Знання» України, 2018. 40 с.
6. Епи́махова А.Ю. Межъязыковое заимствование наименований лиц по профессии в когнитивно-коммуникативном аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2010. 172 с.
7. Ильиш Б.А. Современный английский язык. Москва: Изд-во л-ры на иностр. яз. 1946. 347 с.
8. Крысин Л.П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово». Развитие лексики современного русского языка. Москва: Наука, 1965. С. 108-120.
9. Мартинек В.Ю. Лексико-семантическая ассимиляция английских заимствований в русском литературном языке советской эпохи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Днепропетровск, 1972. 25 с.
10. Секирин В.П. Лексическая ассимиляция французских слов в английском языке (на материале группы существительных, заимствованных в XII–XIII веках из области государственного управления и военного дела): дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1955. 404 с.
11. Секирин В.П. Заимствования в английском языке/ Киев. гос. ун-т. Киев, 1964. 152 с.
12. Ярцева В.Н. Развитие национального литературного английского языка. Москва: Едиториал, УРСС, 2004. 288 с.
13. Vaughn A.C. A History of the English language. London: Routledge and Kegan Paul, 1956. 509 p.
14. Dobrovolska, O. Changes in the Middle English vocabulary: chronological stratification of occupational terms. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics* [online], 2020, 17 (1), 53–72. URL: http://www.skase.sk/Volumes/JTL43/pdf_doc/03.pdf.
15. Serjeantson M.S. A History of foreign words in English. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., Ltd. 1935. 354 p.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- DBS** – Reaney, Percy Hide. (1966). *A Dictionary of British Surnames*. London, Great Britain: Routledge and Kegan Paul.
- MED** – Lewis, Robert E. (ed.) et al. (1952–2001). *Middle English Dictionary*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Online edition in *Middle English Compendium*. McSparran, Frances (ed.) et al. (2000–2018). Ann Arbor: University of Michigan Library. <<http://quod.lib.umich.edu/m/middle-english-dictionary/>>.
- OED** – Coleridge, Herbert & Furnivall, Frederick J. & Murray, James A.H. & Onions, Charles Talbut (Ed.). (1971). *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary*. In 2 vol. Oxford.

Умовні позначки мов

AF – англо-французька

AN – англо-нормандська

CF – центральна французька

CL – класична латина

F – французька

L – латинська (класична і середньовічна)

LOE – пізньодавньоанглійська

MDu. – середньонідерландська

ME – середньоанглійська мова

ML – середньовічна латина

MnF – сучасна французька

OE – давньоанглійська

OF – давньофранцузька

OFris. – давньофризська

ONF – давньопівнічнофранцузька

REFERENCES

1. Arakin, V.D. (1955). Ocherki po istorii angliiskogo yazyka [Essays on the history of the English language.]. Moscow: Uchpedgiz. [in Russian]
2. Arnol'd, I.V. (1966). Semanticheskaya struktura slova v sovremennom angliiskom yazyke i metodika ee issledovaniya [Semantic structure of the word in modern English and methods of its research]. Doctor's Thesis. Moscow. [in Russian]
3. Baugh, A.C. (1956). A History of the English language. London: Routledge and Kegan Paul.
4. Brofman, M.V. (1958). Frantsuzskie zaimstvovaniya v angliiskom literaturnom yazyke XII-XVIII vv. [French borrowings in the English literary language of the 12th – 13th centuries]. Candidate Thesis. Moscow – Alma-Ata. [in Russian]
5. Butina, R.M. (1971). K probleme kontaktov yazykov (na materiale leksicheskikh elementov v angliiskom yazyke) [On the Problem of Language Contacts (On the Material of Lexical Elements in English)]. Candidate Thesis. Alma-Ata. [in Russian]
6. Dobrovols'ka, O.Ya. (2018). Rekonstruktsiya rozvitku leksiko-semantichnoï sistemi seredn'oangliis'koï movi (na materiali agentivno-profesiinoï leksiki XI-XV st.). [Reconstruction of the development of the lexical-semantic system of the Middle English language (on the material occupational terms of the 11th – 15th centuries)]. Doctor's Thesis. Kiïv: Tovarisstvo «Znannya» Ukraïni. [in Ukrainian]
7. Dobrovolska, O. (2020). Changes in the Middle English vocabulary: chronological stratification of occupational terms. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics* [online], 17 (1), 53–72. http://www.skase.sk/Volumes/JTL43/pdf_doc/03.pdf.
8. Epimakhova, A.Yu. (2010). Mezhyazykovoe zaimstvovanie naimenovaniï lits po professii v kognitivno-kommunikativnom aspekte [Interlingual borrowing of occupational terms in the cognitive-communicative aspect]. Candidate Thesis. Chelyabinsk. [in Russian]
9. Il'ish, B.A. (1946). Sovremenniy angliiskiy yazyk [Modern English]. Moscow: Izdatel'stvo literatury na inostrannykh yazykakh [in Russian]
10. Krysin, L.P. (1965). K opredeleniyu terminov «zaimstvovanie» i «zaimstvovannoe slovo». Razvitie leksiki sovremennogo russkogo yazyka [On the definition of the terms "borrowing" and "borrowed word". The development of the vocabulary of the modern Russian language]. Moscow: Nauka. [in Russian]
11. Martinek, V.Yu. (1972). Leksiko-semanticheskaya assilyatsiya angliiskikh zaimstvovaniï v russkom literaturnom yazyke sovet'skoi epokhi [Lexico-Semantic Assimilation of English Borrowings in the Russian Literary Language of the Soviet Era]. Candidate Thesis. Dnepropetrovsk. [in Russian]
12. Sekirin, V.P. (1955). Leksicheskaya assilyatsiya frantsuzskikh slov v angliiskom yazyke (na materiale gruppy sushchestvitel'nykh, zaimstvovannykh v XII–XIII vekakh iz oblasti gosudarstvennogo upravleniya i voennogo dela) [Lexical assimilation of French words in English (on the basis of a group of nouns borrowed in the 12th-13th centuries from the field of public administration and military affairs)]. Candidate Thesis. Kiev. [in Russian]
13. Sekirin, V.P. (1964). Zaimstvovaniya v angliiskom yazyke [Borrowings in English]. Kievskiy gosudarstvennyy universitet. Kiev.
14. Serjeantson, M.S. (1935). A History of foreign words in English. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., Ltd.
15. Yartseva, V.N. (2004) Razvitie natsional'nogo literaturnogo angliiskogo yazyka [The development of the national literary language]. Moscow: Editorial URSS. [in Russian].

УДК 316.77+316.334.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-45>

Ольга ДОЛГУШЕВА,

orcid.org/0000-0001-9558-5846

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри германських мов та методик їхнього навчання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна) dolgusheva@ukr.net

Тетяна КІБАЛЬНІКОВА,

orcid.org/0000-0001-6488-5459

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри германських мов та методик їхнього навчання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна) tatyanakibalnikova@gmail.com

МЕДІАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК ФАХ

Статтю присвячено проблемі медіації як особливого виду мовленнєвої діяльності та ролі медіативної компетентності в професійно-орієнтованому мовленні студентів, котрі вивчають англійську мову як фах. Обрана тема є актуальною, оскільки медіація певний час асоціювалася з усним та письмовим перекладом, і роль цього виду комунікативної діяльності в професійно-орієнтованому мовленні майбутніх учителів англійської мови залишалася невизначеною. Метою цієї наукової розвідки є розгляд основних видів медіативної діяльності в процесі навчання англійської мови як фаху та визначенні ролі медіативної компетентності в професійно-орієнтованому мовленні майбутнього вчителя англійської мови.

З позицій міждисциплінарного підходу, теоретичне підґрунтя для вивчення цього явища склала теорія про соціальне опосередкування психічної діяльності людини за допомогою таких медіативних інструментів як знак, символ, слово та міф. У статті висвітлено сутність терміну «медіація» в руслі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, де визначено її прикладну спрямованість і наведено дескриптори медіативної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності, а також зазначено види її стратегії здійснення цього посередництва та його функції у формуванні міжкультурної, плюрлінгвістичної та інших компетенцій.

Уточнено зміст медіативної іншомовної компетентності, визначено форми спілкування та види мовного посередництва, яким доцільно навчати здобувачів освіти. Ураховуючи, що основною метою медіації в її традиційному значенні є налагодження взаєморозуміння для досягнення мети спілкування, з'ясовано, що метою формування медіативної компетентності майбутніх учителів англійської мови є набуття здобувачами освіти умінь і навичок, які б сприяли успішній взаємодії між комунікантами в умовах безпосередньої чи опосередкованої комунікації засобами іноземної мови. Запропоновано види робіт для практичних і теоретичних фахових дисциплін, які сприяють усвідомленню студентами якостей та умінь успішного медіатора.

Ключові слова: викладання англійської мови як іноземної, медіативна компетентність, медіація тексту, медіація понять (смислів), медіація соціальної взаємодії, формування іншомовної мовленнєвої компетентності у медіації, види та форми мовного посередництва.

Olga DOLGUSHEVA,

orcid.org/0000-0001-9558-5846

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Germanic Languages and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) dolgusheva@ukr.net

Tetiana KIBALNIKOVA,

orcid.org/0000-0001-6488-5459

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Germanic Languages and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) tatyanakibalnikova@gmail.com

MEDIATIVE COMPETENCE OF EFL STUDENTS' PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH

The article is devoted to the problem of mediation as a special type of speech activity and the role of mediative competence in professionally-oriented speech of EFL students whose English is major. The chosen theme is topical

because, over some time, mediation has been associated with interpretation and translation, and the role of this type of communicative activity in the professionally oriented speech of would-be English teachers has remained uncertain. The main objective of this research is to consider the basic types of mediation activities in the process of EFL teaching and to determine the role of mediative competence in the professionally oriented speech of would-be English teachers.

From the standpoint of an interdisciplinary approach, the theoretical provision for the study of this phenomenon was the theory of social mediation of human mental activity through such mediative tools as sign, symbol, word and myth. The article highlights the essence of the term «mediation» regarding the Common European Framework of Reference for Language Learning (CEFR), which defines its applied nature and highlights the descriptors of mediative competence in various types of speech activities, as well as types and strategies of mediation and its function in intercultural, plurilingual and other competencies.

The contents of foreign mediative speech competence is specified, the forms of communication and types of language mediation, which should be used to teach students, are determined.

Regarding the major objective of mediation in its traditional sense, which is to establish mutual understanding to achieve the goal of communication, it has been defined that the aim of fostering mediative speech competence of would-be English teachers is to provide students with skills that could promote successful interaction between communicators in direct or indirect communication by means of a foreign language. The authors suggest kinds and types of linguistic mediation activities for practical and theoretical professional subjects, which promote students' awareness of the qualities and skills of a successful mediator.

Key words: EFL teaching, mediative competence, mediating a text, mediating concepts, mediating communication, fostering mediative speech competence, kinds and forms of linguistic mediation activities.

Постановка проблеми. У площині психологічних досліджень, які проводяться з урахуванням принципів міждисциплінарного підходу, особливе місце посідає поняття «медіації». Л. С. Виготський розглядав медіацію як частину своєї теорії про соціальне опосередкування психічної діяльності людини за допомогою таких медіативних інструментів як знак, символ, слово та міф (Виготський, 1984). Традиційно медіацію прийнято розуміти як взаємодію сторін для вирішення конфліктної ситуації із залученням нейтральної особи, або медіатора. Роль медіативної компетентності в такому розумінні вивчалася А. В. Біцай, С. І. Калашниковою, Д. С. Конторовим та іншими.

Із впровадженням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в 2001 році термін «медіація» розширює своє значення до рівня діалогу культур. У документі зазначається, що медіація покликана уможливити комунікацію між співрозмовниками в ситуаціях, де спілкування напряму неможливе (CEFR, 2001: 14). Отже, з-поміж усіх медіативних видів діяльності особлива увага приділяється перекладу, переказу тексту, реферуванню. Медіація у професійній перекладацькій діяльності неодноразово ставала об'єктом дослідження лінгвістичних студій (І. Гончаренко, Р. Коваль, Л. Латишев, О. Мольдерф, О. Пасічник та інші), тоді як роль цього виду комунікативної діяльності в професійно-орієнтованому мовленні майбутніх учителів англійської мови ще й досі залишається невизначеною, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз досліджень. У сучасній методиці навчання англійської мови термін «медіація» розуміється з урахуванням тлумачення, наданого в Загальноєвропейських рекомендаціях (2001). Пізніше,

Д. Косте і М. Каваллі дають детальніше тлумачення терміну: «*Mediation can be defined as any procedure, arrangement or action designed in a given social context to reduce the distance between two (or more) poles of otherness between which there is tension*» (Coste, Cavalli, 2015: 27). У межах цього поняття науковці виокремлюють релятивну, когнітивну і лінгвістичну медіації, остання з яких становить особливий інтерес у руслі нашого дослідження, адже лінгвістична медіація має справу з термінологією, текстами та різними жанрами дискурсу.

Пояснення дескрипторів медіації як особливого виду мовленнєвої діяльності знаходимо у Загальноєвропейських рекомендаціях 2018 року. У цьому засадничому документі автори вказують на її прикладну спрямованість й наводять дескриптори медіативної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності, а також окреслюють види й стратегії здійснення самого посередництва та його функції у формуванні міжкультурної, плюралінгвістичної та інших компетенцій (CEFR. Companion vol., 2018: 104-129; CEFR, 2001: 14).

Реальні потреби будь-якого суспільства створюють умови для виникнення діалогу між людьми, мовами, культурами і країнами. Так, М. Байрам та І. Голубєва наголошують на тому, що медіація передбачає розуміння іншомовної культури (Byram, Golubeva, 2020). Роль міжкультурного медіатора Ж. Зарат визначає таким чином: «*The mediator's task is thus not to communicate controlled intellectual content, but to elaborate mechanisms that can allow meaning to re-establish itself for someone who does not understand, which is something he or she cannot guarantee: he or she can master the mechanisms, but not that which happens afterwards, and being able to tolerate this degree of uncertainty*

forms part of his or her required skills» (G. Zarate, 2004: 172).

Сучасні глобалізаційні процеси, що охоплюють дедалі більше царин суспільного життя, обумовлюють і зміни у системі вітчизняної освіти. Ключовим завданням вчителя як міжкультурного медіатора в цій парадигмі є не лише навчання мови, а й іноземної культури, тому нагальною потребою постає формування вмінь тлумачення міжкультурних відмінностей. Відтак, **метою** нашої наукової розвідки є розгляд основних видів медіативної діяльності в процесі навчання англійської мови як фаху та визначенні ролі медіативної компетентності в професійно-орієнтованому мовленні майбутнього вчителя англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній методичній літературі поняття медіації розуміють згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, де цей вид діяльності розглядається як посередницький: *«In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional»* (CEFRL. Companion vol., 2018: 103)

Важливо відмітити роль мови, що є ключовою передумовою здійснення такого посередництва, адже саме мовними засобами створюється відповідний комунікативний простір, конструюються й передаються значення та інформація від одного мовця до іншого, відбувається взаєморозуміння між сторонами.

У відповідності до положень, викладених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, можемо вивести таке визначення *мовленнєвої компетентності у медіації* (медіативна компетентність) – здатність *реалізовувати усномовленнєву чи письмомовленнєву одномовну чи двомовну комунікацію/взаємодію як посередник між співрозмовниками в ситуаціях, коли вони не можуть спілкуватися безпосередньо* (CEFRL, 2001: 14). Отже, основною метою медіації є допомога посередника в передачі смислу, подолання бар'єрів і досягнення мети спілкування, налагодження взаєморозуміння, адекватна передача смислу в конкретному соціальному контексті та пояснення культурних особливостей, а саму меді-

ацію часто розуміють як нееквівалентне мовне посередництво. Медіацію віднесено до основних видів мовленнєвої діяльності разом із продукцією (говоріння – монологічне мовлення, письмо), інтеракцією (діалогічне мовлення, писемне мовлення) та рецепцією (аудіювання, читання). (CEFRL, Section 4.4).

Мета навчання медіації майбутніх вчителів англійської мови бачиться нами у формуванні в здобувачів освіти умінь і навичок сприяти успішній взаємодії між комунікантами в умовах безпосередньої чи опосередкованої комунікації засобами іноземної мови. Такі уміння й навички називають навичками XXI століття, оскільки через залучення до медіативної діяльності у студентів підвищується рівень *грамотності* завдяки низці медіативних форм роботи з текстами (*literacy skills*), удосконалюються навчальні уміння (*learning skills*), та формуються уміння, що необхідні для повсякденного життя у соціумі (*life skills*).

Медіативна іншомовна компетентність у методичній літературі не розглядається як така, що інтегрує в собі інші компетенції. Приміром, Д. С. Ципіна окреслює такі її складові частини:

– *лінгвістичні компетенції*, які об'єднують лексико-граматичну, семантичну й фонологічну компетенції;

– *соціокультурна компетентність*, або обізнаність із культурою певної країни та здатність порівнювати її з національною культурою, що є особливо необхідним під час здійснення медіативної діяльності;

– *комунікативна компетентність*, до якої науковиця відносить володіння складними комунікативними навичками й уміннями;

– *мнемічна компетенція* – запам'ятовування великого обсягу інформації, а також імен і назв;

– *емоційний компонент*, котрий дозволяє медіатору контролювати емоційний фон під час медіативного процесу (Ципіна, 2020: 368-369).

Головною умовою володіння медіативною компетентністю є практичне володіння мовою – її лексичним, граматичним, фонетичним, орфографічним інструментарієм та мовленнєвими уміннями й навичками, у тому числі здатністю продукувати зв'язні висловлювання у відповідності до комунікативної ситуації, швидкість формулювання висловлювання тощо з метою здійснення допомоги у передачі смислу повідомлення від одного співрозмовника до іншого, підтримуючи інтерактивний характер взаємодії.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти, у навчальному контексті доцільно акцентувати такі аспекти цих видів

медіативної діяльності, а саме: *медіація тексту* (mediating a text) передбачає передачу його змісту певними мовними засобами для того, хто не має до тексту безпосереднього доступу; *медіація концептів (сми́слів), понять* (mediating concepts) забезпечує обмін думками та співпраця з метою досягнення певної мети, розв'язання проблемної ситуації; *медіація соціальної взаємодії* (mediating communication) – допомога комунікантам порозумітися один з одним, особливо з огляду на їхню належність різним соціокультурним спільнотам.

Наведемо деякі приклади комунікативно орієнтованих завдань для навчання окреслених вище видів медіації. Для навчання *медіації тексту* викладач може змоделювати таку ситуацію: *a 17-year-old Ukrainian school-leaver translating to her parents, who do not speak English, the content of questions of an educational statement of purpose essay for applying to an American university posted on the university web-site* (усний переклад письмового тексту).

Завдання для навчання *медіації понять* можна сформулювати через таку комунікативну ситуацію: *a group of 19-year-old EFL students discussing ideas to organize an extracurricular activity for 5th grade pupils* (співробітництво у групі).

Розвиток умінь *медіації соціальної взаємодії* може стати можливим завдяки розв'язанню такої ситуації спілкування: *a 17-year-old British exchange student explaining to his/her Canadian groupmates and instructors the difference between English and Canadian traffic rules* (сприяння функціонуванню мультикультурного простору).

Огляд програмових документів і публікацій, присвячених розгляду медіації в контексті підготовки фахівців у галузі іноземних мов, дає можливість виокремити форми спілкування та види мовного посередництва, яким доцільно навчати здобувачів освіти – майбутніх вчителів англійської мови (CEFRL, 2001; Пасічник, 2019; Dendrinis, 2006; Sundari, 2020; Howell, 2017; Єстратова-Михалусь, Ципіна, 2020; Мольдерф, 2018, Волік, 2019). Так, за критерієм *залученості власне мовних засобів*, спілкування може бути:

– *вербальним* (усне, письмове, інтерактивне), до якого належать основні види усного і письмового перекладу, реферування, переказ тощо;

– *невербальним* (візуальне, паратекстуальне) – тлумачення малюнків, графіків, діаграм тощо;

– *мультимодальним (гібридним)*, що передбачає узагальнення, систематизацію інформацію з різних джерел надходження: з вербального тексту (усного чи письмового), доповненого відеорядом та/чи аудіотекстом.

За критерієм *використання рідної/іноземної мови* медіація може бути:

– *двомовна* (форма повідомлення мовою перекладу);

– *одномовна* (форма повідомлення мовою оригіналу);

За *формою висловлювання* медіація може бути:

– *усна* (візуально-усна, аудитивно-усна);

– *письмова*;

– *комбінована* (усно-письмова).

За способом текстової діяльності медіація може бути:

– *репродуктивна*;

– *трансформаційна*.

Конкретні форми усної і письмової медіації зазначені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFRL, 2001: 87), проте усні форми здебільшого сфокусовані на медіації у контексті перекладу (синхронний, послідовний переклад у ситуаціях офіційного та особистісного спілкування тощо). Таке тлумачення медіації становить деякі труднощі для навчання медіації як виду комунікативної діяльності здобувачів освіти педагогічних спеціальностей, оскільки вони хибно ототожнюють переклад як вид медіації та переклад як засіб контролю розуміння учнями прочитаного чи прослуханого тексту або як спосіб семантизації лексичних одиниць тощо.

Тож для студентів навчання медіації повинно будуватися як модель реального міжкультурного спілкування. Головним завданням є навчити здобувачів освіти передавати («перевиражати», інтерпретувати) смисл висловлювання іншою мовою або тією самою мовою відповідно до соціо-культурного контексту і пояснювати культурні особливості.

Формування медіативної компетентності на заняттях з англійської мови може здійснюватися в:

– *неінтерактивній формі* (передача інформації від комунікатора до отримувача повідомлення) із застосуванням таких видів завдань, як переклад, реферування, анотування, огляд, переказ тощо;

– *інтерактивній формі* (отримувачу повідомлення від комунікатора відправляється певна інформація з метою отримання зворотної реакції, функція медіатора при цьому полягає в підтримці інтерактивного процесу, передаючи повідомлення від комунікатора до реципієнта й навпаки);

– *змішаній формі* (відбувається посередництво з елементами інтеракції між медіатором та одним із комунікантів, що передбачає презентацію зібраної інформації з наступним обговоренням).

Відповідно до цього викладачем при плануванні і проведенні занять добираються конкретні

вправи і завдання. Приміром, для проведення навчання медіації у неінтерактивній формі використовуються тренувальні вправи, де відсутні комунікативні завдання і ситуації спілкування: *Read the text about crimes in Great Britain and sum it up in English in 50 words*. Натомість завдання з найвищим рівнем інтерактивності потребують знання міжкультурних особливостей і вимагають оперування певними соціальними стратегіями для налагодження взаєморозуміння і прийняття певного рішення. З метою ефективного формування якостей мовного посередника доцільним бачиться використання переважно активних та інтерактивних форм навчання (рольові ігри, дискусії, диспути, дебати, мозковий штурм, метод кейса, інші).

Розробляючи медіативні завдання для забезпечення навчального процесу (моделювання ситуацій спілкування), у їх формулюванні викладачеві необхідно дотримуватися ключової дидактичної вимоги – чітко визначати, з якою метою здійснюється той чи інший вид діяльності, вказувати «орієнтовного» реципієнта, якому адресується мовний продукт та деталізувати функцію мовного посередника у розв'язанні конкретного комунікативного завдання.

Наприклад, «*Watch a piece of movie from the 'Court shorts series' and present its gist to your companion*»; «*Read an entry on undergraduate admission to Georgia College of Education and advise your classmate about the advantages of the procedure*»; «*Your friend is interested in journalistic career in your home country. Find the information on a mass media market and inform him on the most popular electronic media resources*»; «*Read an article about crimes in the USA and prepare an annotation for a journal*».

Досвід викладання англійської мови, методики її навчання та інших фахових дисциплін студентам Центральноукраїнського державного педагогічного університету спеціальності «Середня освіта. Англійська мова і література» засвідчує, що навчання медіації можна здійснювати як під час викладання практичних занять, так і при викладанні теоретичних предметів. На заняттях з

фахових дисциплін (практики усного і писемного мовлення, країнознавства, лексикології, стилістики, інтерпретації тексту, літератури англійських країн, тощо) нами було запроваджено види роботи, які сприяють усвідомленню студентами умінь та якостей успішного медіатора (знання про рідну культуру й культуру носіїв мови, соціальні уміння й навички, що врегульовують правила соціальної поведінки, прийняті в кожній з культур, уміння й навички невербального спілкування, навички самоконтролю, емоційна стійкість тощо). Доцільним також бачиться нами викладання спецкурсу з основ перекладу, під час вивчення якого студенти педагогічних спеціальностей удосконалюватимуть навички й уміння перекладу, у тому числі як виду медіативної діяльності. На заняттях з курсів медіації тексту необхідно також передбачити професійно-орієнтовані завдання у роботі з автентичними матеріалами, які промотуватимуть розвиток умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності та розв'язанні низки дидактичних завдань, а саме: адаптування текстів до використання у навчальному процесі з учнями різних вікових груп, укладання лінгвістичного та екстралінгвістичного коментаря, що розрахований на школярів із різним рівнем володіння мовними, мовленнєвими і соціокультурними компетенціями та із урахування програмових вимог, роботу із комплексним опрацюванням вербальних й невербальних текстів тощо.

Висновки. Отже, медіативна іншомовна компетентність є важливою складовою професійно-орієнтованого мовлення майбутнього вчителя іноземних мов, яка інтегрує в собі інші компетенції, необхідні для здійснення професійної діяльності. Питання формування медіативної компетентності не вичерпується цією науковою розвідкою. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці комплексу дидактичних матеріалів, орієнтованих на здійснення посередницької діяльності в параметрах медіації смислів (mediation of concepts) та комунікативної медіації (mediation of communication) під час занять з фахових дисциплін на факультетах іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волік В.В. Медіація та її місце у процесі навчання іноземної мови. *Журнал науковий огляд*. 2019. № 8(61). С. 91–104.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. *Собрание сочинений* / Гл. ред. М. Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1984. Т. 6. 400 с.
3. Єрастова-Михалусь І., Ципіна Д. Формування медіативної компетентності у процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27, том 2. С. 206–210.
4. Мольдерф О. Медіація і професійна перекладацька діяльність в контексті оновлення загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. *Іноземна філологія*. 2018. № 131. С. 71–80.
5. Пасічник О.С. Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 22. С. 213–223. URL: ipvid.org.ua/upload/iblock/e6c/e6c85c4b68a2199e7724de061fae8384.pdf (дата звернення: 21.05.2022)

6. Ципіна Д. С. Дидактичні засоби формування медіативної компетентності на занятті з іноземної мови. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. 2020. № 1 (34). С. 366–372.
7. Щур С.М. Роль та місце медіації у навчальному процесі з іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. URL: bo0k.net/index.php?bid=14612&chapter=1&p=achapter (дата звернення: 21.05.2022)
8. Byram M., Golubeva I. Conceptualising intercultural (communicative) Competence and intercultural citizenship. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 2020. URL: https://books.google.cz/books?hl=uk&lr=&id=3XvgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT105&dq=Byram+Translation+and+Mediation.+Objectives+for+Language+Teaching&ots=ZE6HpH7Srs&sig=bDipJlkmuFs_fEdsp7mJNugWhPY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: *Council of Europe, Language Policy Unit*. 2001. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата звернення 20.05.22)
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989> (дата звернення: 25.05.2022)
11. Coste D., Cavalli M. Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools. *Council of Europe, Language Policy Unit*. 2015. URL: <https://rm.coe.int/16807367ee> (дата звернення: 20.05.22)
12. Dendrinos, B. Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. *JLA*. 2006, pp. 209–235. URL: https://www.academia.edu/4711151/MEDIATION_IN_COMMUNICATION_LANGUAGE_TEACHING_AND_TESTING (дата звернення: 23.05.2022)
13. Howell, P. Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*. 2017. Vol. 20. pp. 147–155. URL: https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/42619/20170323145334480810/h-gaikokugokenkyu_20_147.pdf (дата звернення: 20.05.2022)
14. Sundari, H. The features of mediation in EFL classroom interaction: Teacher perspectives. *Indonesian EFL Journal*. 2020. 6 (1), P. 35–44. DOI: 10.25134/iefj.v6i1.2636 (дата звернення: 24.05.2022)
15. Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. Cultural Mediation in Language Learning and Teaching. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Strasbourg Cedex, 2004. 248 p.

REFERENCES

1. Volik V.V. Mediatsiya ta ii mistse u protsesi navchannia inozemnoi movy [Mediation and its role in foreign language teaching]. *Scientific Review Journal*, 2019, Nr.8 (61), pp.91-104 [in Ukrainian].
2. Vygotskyi L.S. Orudije I znak v razvitii rebionka [Weapon and sign in a child's development]. *Collection of Essays*. Moscow: *Pegagogy*, 1984, Vol. 6. [in Russian].
3. Yestratova-Mikhalus I., Tsykina D. Formuvannia mediativnoi kompetentnosti u protsesi vyvchennia profesiyno-oriyentovanoi inozemnoi movy [Mediator competence formation in the process of learning professionally oriented foreign]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 2020, Issue 27, Nr. 2, pp. 206–210 [in Ukrainian].
4. Molderf O. Mediatsia I profesiyna perekladaska diyalnist v konteksti onovlennia zahalnoyevropeyskykh rekomendatsiy z movnoi osvity [Mediation and professional interpreting activity within the context of renewal of Common European Framework of Reference for Languages]. *Foreign Philology*, 2018, Nr. 131, pp. 71–80 [in Ukrainian].
5. Pasichnyk O.S. Mizhkulturna mediatsiya – pereosmyslennia mistsia s roli ridnoi movy u navchanni inozemnykh mov [Intercultural mediation – reassessment of student's first language role in the process of foreign language learning]. *Contemporary textbook issues*, 2019, Nr. 22, pp. 213–223. URL: ipvid.org.ua/upload/iblock/e6c/e6c85c4b68a2199e7724de061fae8384.pdf (access date: 21.05.2022)
6. Tsykina D. Dydaktychni zasoby formuvannia mediativnoi kompetentnosti na zaniatti z inozemnoi movy [Didactic tools of mediation competence formation in foreign language classes]. *Scientific Herald of Zaporizhzhia National University. Pedagogical sciences*, 2020, Nr. 1(34), pp. 366–372 [in Ukrainian].
7. Shchur S.M. Rol ta mistse mediatsii u navchalnomu protsesi z inozemnoi movy u byshchomu navchalnomu zakladi [The role and place of mediation in FL learning and teaching]. URL: bo0k.net/index.php?bid=14612&chapter=1&p=achapter (access date: 21.05.2022)
8. Byram M., Golubeva I. Conceptualising intercultural (communicative) Competence and intercultural citizenship. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 2020. URL: https://books.google.cz/books?hl=uk&lr=&id=3XvgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT105&dq=Byram+Translation+and+Mediation.+Objectives+for+Language+Teaching&ots=ZE6HpH7Srs&sig=bDipJlkmuFs_fEdsp7mJNugWhPY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: *Council of Europe, Language Policy Unit*. 2001. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата звернення 20.05.22)
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989> (access date: 25.05.2022)
11. Coste D., Cavalli M. Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools. *Council of Europe, Language Policy Unit*. 2015. URL: <https://rm.coe.int/16807367ee> (дата звернення: 20.05.22)
12. Dendrinos, B. Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. *JLA*. 2006, pp. 209-235. URL: https://www.academia.edu/4711151/MEDIATION_IN_COMMUNICATION_LANGUAGE_TEACHING_AND_TESTING (access date: 23.05.2022)
13. Howell, P. Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*. 2017. Vol. 20. pp. 147–155. URL: https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/42619/20170323145334480810/h-gaikokugokenkyu_20_147.pdf (access date: 20.05.2022)
14. Sundari, H. The features of mediation in EFL classroom interaction: Teacher perspectives. *Indonesian EFL Journal*, 2020. 6(1), pp. 35–44. DOI: 10.25134/iefj.v6i1.2636 (access date: 24.05.2022)
15. Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. Cultural Mediation in Language Learning and Teaching. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Strasbourg Cedex, 2004. 248 p.

UDC 81'37:323.28

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-46>

Olesia YEHOVA,

orcid.org/0000-0002-3225-5580

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Germanic Philology

Sumy State University

(Sumy, Ukraine) o.egorova@gf.sumdu.edu.ua

Anna ZINCHENKO,

orcid.org/0000-0002-5672-2331

Candidate of Philological Sciences,

Assistant Lecturer at the Department of Germanic Philology

Sumy State University

(Sumy, Ukraine) a.zinchenko@gf.sumdu.edu.ua

Oksana TURYSHEVA,

orcid.org/0000-0002-3168-5722

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory, Practice and Translation of the German Language

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

(Kyiv, Ukraine) turysheva.kpi@gmail.com

THE SEMANTICS OF TERRORISM: NOTIONAL PROFILE OF LANGUAGE EXPRESSION

Nowadays, terrorism represents a substantive social threat on a global scale – many interpretations of this phenomenon function in a multidisciplinary dimension. Most of them come to understanding terrorism as an intended action aimed at intimidating and influencing. However, the term remains without an agreed-on definition, shaped to satisfy different legal bodies and the public. Furthermore, the difficulty of its interpretation is also complicated by blurred boundaries of the terrorism impact after its incursion into cyberspace and the establishment of multiple upgraded and trickier forms of terrorism. As of 2022, terrorism, unexpectedly for most of us, appeared among the core concepts that shape Ukrainian reality.

By this article, we open a series of research papers on conceptualizing, categorizing, and verbalizing information terrorism practiced in the context of the 2022 Russian invasion of Ukraine. Being a kind of cyberterrorism, information terrorism poses great hazards to the common wealth, global stability, and sustainability. We believe that to combat information terrorism, civil society must primarily be fully aware of what terrorism is per se. By studying the lexical actualization of the concepts ТЕРОРИЗМ / TERRORISM, we aim to get a deeper insight into the phenomenon by approaching it from the perspective of linguocognitology that tends to explain the concepts of reality grounding on their verbalized reconstruction in both language and discourse.

Within the semantic-cognitive approach, a concept is a cognitive formation constituted of three layers: notional (informative), figurative-associative, and interpretative. This particular research is devoted to comparative analysis of the notional layers of ТЕРОРИЗМ / TERRORISM-concepts as reflected in Ukrainian and English. This layer accumulates the core factual characteristics of the concept, the most considerable ones for the fact of reality related to the concept that helps distinguish a particular concept within the whole conceptual field.

Key words: terrorism, linguoconceptology, ТЕРОРИЗМ / TERRORISM-concept, notional layer, semantic summand.

Олеся ЄГОРОВА,
orcid.org/0000-0002-3225-5580
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології
Сумського державного університету
(Суми, Україна) o.egorova@gf.sumdu.edu.ua

Анна ЗІНЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5672-2331
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри германської філології
Сумського державного університету
(Суми, Україна) a.zinchenko@gf.sumdu.edu.ua

Оксана ТУРИШЕВА,
orcid.org/0000-0002-3168-5722
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) turysheva.kpi@gmail.com

СЕМАНТИКА ТЕРОРИЗМУ: ПОНЯТІЙНИЙ ПРОФІЛЬ МОВНОГО ВИРАЖЕННЯ

У наш час тероризм є значною загрозою в глобальних масштабах. У міждисциплінарному вимірі функціонує чимала кількість трактувань цього явища, які переважно спираються на розуміння його як умисної дії з метою погрожування та впливу. Утім термін «тероризм» і досі не має єдиного тлумачення, що задовольняло би як окремі правові інститути, так і широкий загал. Окрім того, трактування терміну ускладнюється відсутністю чітких меж впливу тероризму, зокрема через його вторгнення у сферу кіберпростору і виникнення нових підступніших форм тероризму. Неочікувано для всіх нас у 2022 році тероризм став одним з найактуальніших концептів в житті українців.

Ця стаття відкриває серію наукових розвідок з питань концептуалізації, категоризації та вербалізації інформаційного тероризму, що практикується в контексті Російського вторгнення в Україну 2022 року. Як підвид кібертероризму інформаційний тероризм становить значну небезпеку для суспільного добробуту, світової стабільності та сталого розвитку. Ефективна боротьба з тероризмом, на нашу думку, має починатися з усвідомлення громадянським суспільством самої сутності поняття «тероризм». Оскільки лінгвокогнітивістика пояснює концепти реального світу через вивчення їх вербалізованих реконструкцій у мові та дискурсі, вивчення лексичної актуалізації концептів ТЕРОРИЗМ / TERRORISM сприятиме глибшому розумінню його сутності.

Концепт з позицій семантико-когнітивного підходу є тришаровим утворенням, в рамках якого вирізняють номінативний (інформативний), образно-асоціативний та інтерпретаційний шари. Ця стаття пропонує компаративний аналіз змісту номінативних шарів концептів ТЕРОРИЗМ / TERRORISM в українській та англійській мовах. Базові фактуальні ознаки, які містяться в номінативному шарі концепту, є найбільш значущими для співвіднесення ментальної одиниці з конкретним фактом реальності, а також допомагають розрізнити концепти в межах концептуального поля.

Ключові слова: тероризм, лінгвоконцептологія, концепти ТЕРОРИЗМ / TERRORISM, номінативний шар, семантичний множник.

Problem statement. Problem statement. Since 24 February 2022, the unfolding Russia-Ukraine war has called for greater focus on terrorist attacks on Ukraine. The last Terrorism Briefing from The Institute for Economics & Peace has clearly stated that Ukraine is accounted for the second-highest number of attacks since 2007 and is suffering persistent attacks on its territory, with many of them being attributed to Russia (The Ukraine Russia Crisis, 2022). Under President Putin, Russia has been credited as a state using terrorism to attain its political and war goals,

thus threatening peace in Ukraine, Europe, and the world.

As of today, Ukraine seeks to recognize Russia as "a state sponsor of terrorism" by other democracies worldwide. Lithuania has become the first – and so far the only country – to designate Russia as a terrorist state; however, the very process of adopting such kind of resolution is impeded by the need for creating a convincing body of evidence, the need for unanimity among the policymakers, and the differences in understanding terrorism itself.

The United Nations Commission on Crime Prevention and Criminal Justice suggested a simple definition of terrorism, referring to it as “any action [...] that is intended to cause death or serious bodily harm to civilians or non-combatants, when the purpose of such an act, by its nature or context, is to intimidate a population or to compel a Government or an international organization to do or to abstain from doing any act” (Terrorism and the Media. A Handbook for Journalists, 207: 20).

Though quite substantial, the definition is not the world-agreed-upon one, with many terminological discrepancies between different legal bodies that prevent from comprehending the nature of terrorism. That along, the technological development and massive use of information have blurred the boundaries of conventional terrorism, transferring it to the cyberspace, and nurturing new kinds of terrorism (information terrorism, hacktivism, cyberterrorism), thus, perplexing the understanding of an important concept of terrorism (Liedel, Piasecka, 2016: 5).

Thus, within the intended complex research project on conceptualizing, categorizing, and verbalizing information terrorism practiced in the context of the 2022 Russian invasion of Ukraine, our prime task is to analyze the notional aspect of the concepts *ТЕРОРИЗМ / TERRORISM* resting on the data from authentic lexicographic sources of the Ukrainian and English languages.

State-of-the-art review. Linguistic efforts to analyze terrorism, its linguistic nature, and discourse are considered helpful in enhancing counter-terrorism mechanisms (Shuy, 2020: 446). So, the TERRORISM-concept has been studied in terms of discourse analysis on the material of TED-talks (Almaged, 2021); through textual approach (Miller, 1987); in terms of investigating its grammar actualization only (Etaywe, 2022), or linguistic markers (Johansson et al., 2016). It should be highlighted that there are limited works applying linguocognitive insights to the concept TERRORISM (Zhulavska, 2011; Fatyanova, 2016), and none analyzing the concept of information terrorism that constitutes the prime interest of our research project launched by this particular article.

Objective and tasks. As understanding ‘terrorism’ (prime concept) per se is vital before making attempts to conceptualize and categorize ‘information terrorism’ (derived concept), in this paper, we take a look at the notional foundation. The overall objective of the article is to define the notional core of the *ТЕРОРИЗМ / TERRORISM*-concepts as reflected in Ukrainian and English. Among the tasks are defining the conceptual features pertaining to the notional

layer of the concepts, interpreting them, as well as confirming or refuting the propriety of equating the terms *terrorism* and *terror*.

Main findings. Within the semantic-cognitive approach, in this study, we apply the methodology already approved in some previous studies (Yehorova, Prokopenko, 2017; Yehorova et al., 2019, etc.) to expose the notional content of the concepts *ТЕРОРИЗМ / TERRORISM* through a set of informative cognitive tokens.

Traditionally, the contents of the notional layer is described by applying the method of lexicographic analysis since the dictionary definitions reflect the nominative experience of the scientific and day-to-day cognition levels (Prykhodko, 2013: 45). We also adhere to the opinion that resorting to dictionaries as information sources is a relevant approach since dictionary glosses hold the imprints of the lexical semantics of language units both in synchrony and in diachrony.

We start to analyze the notional layer of the concepts by interpreting the actual meaning of the core components of the compounds that build up the key nominations of the concepts respectively – *тероризм / terrorism*. Moreover, already at this point, we should note that in the Ukrainian war discourse of today there is a strong tendency to equate the terms *інформаційний тероризм / інфотероризм* and *інфотерор* (Infoteror, 2022), although some researches (Kantsir, 2010; Rapin et al., 2009; Tilly, 2004) have argued such approach. Thus, we also turn to analyzing the notional contents of *терор / terror*.

As our next step, we address the modern explanatory dictionaries of Ukrainian and English: *Словник української мови (Dictionary of the Ukrainian Language, SUM)* and *Великий тлумачний словник сучасної української мови (Large Explanatory Dictionary of the Contemporary Ukrainian Language, VTSSUM)*, *Lexico.com (LEXICO)* – a brand new product of collaboration between Dictionary.com and Oxford University Press (OUP), – *Macmillan English Dictionary (MED)*, and *Merriam-Webster Dictionary (MWD)*. After studying the corresponding entries, we managed to perform semantic decomposing of lexemes *тероризм / terrorism* (Tables 1 and 2).

Componential analysis of the concepts’ key nominations in distant languages proves the instrumental nature of *terrorism*: the core conceptual feature ‘use’ is present in the semantic structure of all nominations under analysis. Summing up the obtained data, we are able to state that modern explanatory dictionaries interpret the term *terrorism* as a [politically (‘political’) purposeful (‘aim’) – only in English] *mode* (‘tactics’, ‘means’ or ‘activities’)

Table 1

Semantic profile of *тероризм* / *terrorism* nominations

Dictionary	Dictionary entry	Semantic summands
<i>SUM</i>	Здійснювання ¹ , застосовування ² терору ³ ; діяльність ¹ і тактика ⁴ терористів ⁵	здійснювання = діяльність ('committing' = 'activities'), застосування ('use'), терор ('terror'), тактика ('tactics'), терористи ('terrorists')
<i>VTSSUM</i>		
<i>LEXICO</i>	The unlawful ¹ use ² of violence ³ and intimidation ⁴ , especially against civilians ⁵ , in the pursuit of political ⁷ aims ⁶ .	'unlawful', 'use', 'violence', 'intimidation', 'civillians', 'political', 'aim'
<i>MMD</i>	The use ¹ of violence ² to achieve political ³ aims ⁴	'use', 'violence', 'political', 'aim'
<i>MWD</i>	The systematic ¹ use ² of terror ³ especially as a means ⁴ of coercion ⁵	'systematic', 'use', 'terror', 'means', 'coercion'

Table 2

Semantic convergences of *тероризм* / *terrorism* nominations

Semantic summand	Dictionary	SUM	VTSSUM	LEXICO	MMD	MWD
	застосування / use		+	+	+	+
насильство / violence = coercion				+	+	+
терор / terror		+	+			+
тактика / tactis		+	+			
діяльність / activities		+	+			
ціль / aim					+	+
політичний / political					+	+

of applying ('use') physical or other kind of force ('violence', 'coercion', 'terror').

Especially interesting is the fact that 3 of 5 dictionaries, used in this study, explicate the notions *тероризм* / *terrorism* by referring to the terms *терор* / *terror* which are morphologically the root words of the analyzed above lexemes. Such state of affairs, on the one hand, sheds some light on the reasons why The Center for Countering Disinformation at the NSDC of Ukraine equates the terms *інфотероризм* (lit. "infoterrorism") and *інфотерор* (lit. "infoterror"), and, on the other, makes us turn to interpreting the meaning of the root words *терор* / *terror* and perform their componential analysis (see Table 3). At this stage, we refer only to those dictionaries that bear this cross-reference; thus, we exclude LEXICO and MMD from consideration for now.

Before interpreting the results, we have to make some critical notes on the contents of the dictionary entries of Ukrainian. Our first point of concern: as of 2022, we have to admit the absence of high-quality complete up-to-date explanatory lexicographic works in Ukrainian and their variety as well.

Dictionary of the Ukrainian Language (SUM) in 11 volumes that we cite saw the world in 1970-1980. Historically, it became the first explanatory dictionary of Ukrainian. Unfortunately, all modern Ukrainian dictionaries have derived from this fundamental work, which explains the high level of

coincidence of the provided interpretations. Luckily, a 20-volume-successor Dictionary of the Ukrainian Language, which has been underway since 2010 and already counts 12 volumes as of May 2022 (word spectrum covered: А – ПІДКУРЮВАЧ), seems to be the first indeed completely revised version, primarily in the aspect of "deideologization" of its content.

And here we come across our second point of concern: dictionary definitions offered by both Ukrainian sources used in this study obviously bear that "Soviet tinge" (e.g. "revolutionary movement", "class opponents", "the masses") that we by no means can take into consideration nowadays (these fragments of definition texts were put in square brackets and no semantic summands were derived).

The determined semantic summands that build up the conceptual-informative core of the concepts *ТЕРОР* / *TERROR* allow us to construe the corresponding notion: *terror* is categorized as a *strong* ('acute', 'extreme', 'overwhelming') *manifestation* ('state', 'form', 'aspect') *of violence and coercion towards either political figures* ('political', 'state leaders', 'government') *or common people* ('civilians', 'population') *by means of deterrence* ('intimidation', 'fear', 'frightening') *and physical elimination* ('killing', 'destructive', 'disruptive').

Table 3

Semantic profile of *терор* / *terror* nominations

Dictionary	Dictionary entry	Semantic summands
SUM	1. Найгостріша ¹ форма ² боротьби ³ проти політичних ⁴ [і класових] супротивників ⁵ із застосуванням ⁶ насильства ⁷ аж до фізичного знищення ⁸ . 2. [Помилкова й шкідлива для революційного руху] тактика ⁹ , що полягає в організації вбивств ⁸ державних діячів ¹⁰ [і не пов'язана з революційною боротьбою мас]. 3. Жорстока ¹¹ , масова ¹² розправа ¹³ ворожої ⁵ армії ¹⁴ над мирним населенням ¹⁵ на окупованій ¹⁶ нею території ¹⁷ .	гострий ('acute'), форма ('form'), боротьба ('struggle'), політичний ('political'), супротивник = ворог \ ворожий ('opponent', 'enemy'), застосування ('use'), насильство ('violence'), фізичне знищення = вбивство ('killing'), тактика ('tactics'), державні діячі ('state leaders'), жорстокий ('cruel'), масовий ('mass'), розправа ('punishment'), армія ('army'), мирне населення ('civilians'), окупований ('occupied'), територія ('territory')
VTSSUM	1. Найгостріша ¹ форма ² боротьби ³ проти політичних ⁴ [і класових] супротивників ⁵ із застосуванням ⁶ насильства ⁷ аж до фізичного знищення ⁸ . 2. Надмірна ⁹ жорстокість ¹⁰ стосовно до когонебудь ¹¹ ; залякування ¹² .	гострий ('acute'), форма ('form'), боротьба ('struggle'), політичний ('political'), супротивник ('opponent'), застосування ('use'), насильство ('violence'), фізичне знищення ('killing'), надмірний ('excessive'), жорстокість ('cruelty'), хтось ('person'), залякування ('intimidation')
MWD	1. A state ¹ of intense ² or overwhelming ² fear ³ . 2. Violence ⁴ or the threat ⁵ of violence used ⁶ as a weapon ⁷ of intimidation ⁸ or coercion ⁹ ; especially: violent or destructive ¹⁰ acts ¹¹ (such as bombing) committed ¹¹ by groups ¹² in order to intimidate a population ¹³ or government ¹⁴ into granting ¹⁵ their demands ¹⁶ . 3. A very ² frightening ³ or terrifying ³ aspect ¹ . 4. a : Someone ¹⁷ or something ¹⁸ that inspires ¹⁹ fear ³ ; b : informal : An extremely ² disruptive ¹⁰ or annoying ²⁰ person ¹⁷ or thing ¹⁸ ; especially : a misbehaving ²¹ child ¹⁷ . 5 [= Reign of terror].	'state / aspect', 'intense / overwhelming', 'fear', 'violence', 'use', 'threat', 'weapon', 'intimidation', 'coercion', 'destructive / disruptive', 'act / committing', 'group', 'population', 'government', 'grant', 'demand', 'person', 'thing', 'inspire', 'annoying', 'misbehaving'

Table 4

Semantic convergences of *терор* / *terror* nominations

Semantic summand	Dictionary	SUM	VTSSUM	MWD
гострий / acute = intense = extremely		+	+	+
форма / state = aspect		+	+	+
насильство / violence = coercion		+	+	+
фізичне знищення / killing / destructive = disruptive		+	+	+
державні діячі / state leaders = government		+		+
мирне населення = люди / civilians = population		+		+
залякування = страх / intimidation = fear			+	+

Conclusions and prospects for further research.

Application of componential analysis to the definitional texts of the nominations *тероризм* / *terrorism* and *терор* / *terror* helped us to specify their semic composition and derive conceptual features that constitute the notional layers of the concepts ТЕРОРИЗМ / TERRORISM in a cross-language perspective. Thus, conceptual features 'use', 'violence', 'coercion', and 'political' build up the core zone of the notion. The obtained results also support the thesis that both terms refer to the common denotatum – politically motivated use

of violence. This allows us to consider rightful the use of terms *інфотероризм* (lit. "infoterrorism") and *інфотерор* (lit. "infoterror") as equivalents.

At the same time, the presence of the outdated semes in the semantic composition of the concepts' key nominations and the fact that terrorism as phenomenon of reality is being shaped by the actual state of affairs, by the immediate environment and multiple discourses call upon further study. In particular, our future research will be focused on the issues of conceptualizing, categorizing, and verbalizing information terrorism.

BIBLIOGRAPHY

1. Almaged S. Disseminating knowledge: A discourse analysis of terrorism in TED talks. *Heliyon*. 2021. Vol. 7(2). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7907810/>.
2. Etaywe A. Exploring the grammar of othering and antagonisms enacted in terrorist discourse: verbal aggression in service of radicalization. *Humanities and Social Sciences Communication*, 2022. Vol. 9:177. pp. 1-12.
3. Fatyanova I. V. Nominative space of microsphere of concepts of terrorism in the modern anglo-american political discourse. *Philology*. 2016. Vol. 5, No. 5. pp. 71-77.
4. Johansson F., Kaati L., Sahlgren M. Detecting Linguistic Markers of Violent Extremism in Online Environments. *Artificial Intelligence*. 2016. pp. 374-390.
5. Lexico.com. Oxford University Press. URL: <https://www.lexico.com>.
6. Liedel K., Piasecka P. Cyberspace – the 5th Battlefield. *Diagnosis and Recommendations*. 2016. 20 p.
7. Macmillan English Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com>.
8. Mader H. M., Micewski E. R., Wiese A. B. *Terror und Terrorismus: Grundsätzliches; Geschichtliches; Reflexionen und Perspektivenstudien und Berichte*. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie. Wien, 2001. 40 p.
9. Merriam–Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com>.
10. Miller B. H. *Terrorism and Language – A Text-Based Analysis of the German Case*. *Terrorism*. 1987. Vol. 9 (4). pp. 373-407.
11. Rapin A.-J. Does terrorism create terror? *Critical Studies on Terrorism*. 2009. Vol. 2:2. pp. 165-179.
12. Shuy R. *Terrorism and forensic linguistics: Linguistics in terrorism cases*. The Routledge handbook of forensic linguistics / Ed. M. Coulthardand, A. May, R. Sousa-Silva. Wiley Blackwell, Chichester, 2020. pp. 445-462.
13. *Terrorism and the Media. A Handbook for Journalists*. UNESCO, 2017. 110 p.
14. *The Ukraine Russia Crisis: Terrorism Briefing*, Sydney, March 2022. Institute for Economics & Peace. URL: <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2022/03/Ukraine-Russia-Crisis-Terrorism-Briefing-1.pdf>.
15. Yehorova O., Prokopenko A. A cross-language perspective on the MAIDAN-concept. *ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)*. 2017. Volume 5(2). pp. 71-94.
16. Yehorova O., Prokopenko A., Popova O. The Concept of European Integration in the EU-Ukraine Perspective: Notional and Interpretative Aspects of Language Expression. *Modelling the New Europe*. 2019. Vol. 29. pp. 57-77.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Гол. редактор В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь, 2005. 1728 с.
18. Жулавська О. О. Актуалізація концепту ТЕРОРИЗМ у сучасному британському газетному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2011. 20 с.
19. Інфотерор = інфотероризм. Центр протидії дезінформації. URL: <https://cpd.gov.ua/warning/інфотерор-інфотероризм/>.
20. Канцір В. С. Спільні риси та характерні відмінності понять «тероризм» і «терор»: філософсько-правові аспекти. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Львів, 2010. Вип. 2. С. 413-424.
21. Приходько А. Н. *Концепты и концептосистемы*. Днепропетровск, 2013. 307 с.
22. *Словник української мови*. URL: <http://www.inmo.org.ua/sum.html>.

REFERENCES

1. Almaged S. Disseminating knowledge: A discourse analysis of terrorism in TED talks. *Heliyon*. 2021. Vol. 7(2). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7907810/>.
2. Etaywe A. Exploring the grammar of othering and antagonisms enacted in terrorist discourse: verbal aggression in service of radicalization. *Humanities and Social Sciences Communication*, 2022. Vol. 9:177. pp. 1-12.
3. Fatyanova I. V. Nominative space of microsphere of concepts of terrorism in the modern anglo-american political discourse. *Philology*. 2016. Vol. 5, No. 5. pp. 71-77.
4. Johansson F., Kaati L., Sahlgren M. Detecting Linguistic Markers of Violent Extremism in Online Environments. *Artificial Intelligence*. 2016. pp. 374-390.
5. Lexico.com. Oxford University Press. URL: <https://www.lexico.com>.
6. Liedel K., Piasecka P. Cyberspace – the 5th Battlefield. *Diagnosis and Recommendations*. 2016. 20 p.
7. Macmillan English Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com>.
8. Mader H. M., Micewski E. R., Wiese A. B. *Terror und Terrorismus: Grundsätzliches; Geschichtliches; Reflexionen und Perspektivenstudien und Berichte*. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie. Wien, 2001. 40 p.
9. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com>.
10. Miller B. H. *Terrorism and Language – A Text-Based Analysis of the German Case*. *Terrorism*. 1987. Vol. 9 (4). pp. 373-407.
11. Rapin A.-J. Does terrorism create terror? *Critical Studies on Terrorism*. 2009. Vol. 2:2. pp. 165-179.
12. Shuy R. *Terrorism and forensic linguistics: Linguistics in terrorism cases*. The Routledge handbook of forensic linguistics / Ed. M. Coulthardand, A. May, R. Sousa-Silva. Wiley Blackwell, Chichester, 2020. pp. 445-462.
13. *Terrorism and the Media. A Handbook for Journalists*. UNESCO, 2017. 110 p.
14. *The Ukraine Russia Crisis: Terrorism Briefing*, Sydney, March 2022. Institute for Economics & Peace. URL: <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2022/03/Ukraine-Russia-Crisis-Terrorism-Briefing-1.pdf>.
15. Yehorova O., Prokopenko A. A cross-language perspective on the MAIDAN-concept. *ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)*. 2017. Volume 5(2). pp. 71-94.
16. Yehorova O., Prokopenko A., Popova O. The Concept of European Integration in the EU-Ukraine Perspective: Notional and Interpretative Aspects of Language Expression. *Modelling the New Europe*. 2019. Vol. 29. pp. 57-77.

17. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [Large Explanatory Dictionary of the Contemporary Ukrainian Language]. Ed. Busel V. Kyiv, Irpin, 2005. 1728 p. [in Ukrainian].
18. Zhulavska O. O. Aktualizatsiya kontseptu TERORYSM u suchasnome brytanskomu gazetnomu dyskursi [Actualization of TERRORISM-concept in modern British newspaper discourse] : abstract of diss. ... PhD in Philology : 10.02.04. Kharkiv, 2011. 20 p. [in Ukrainian].
19. Infoteror = infoterorysm [Infoterror = infoterrorism]. The Center for Countering Disinformation at the NSDC of Ukraine URL: <https://cpd.gov.ua/warning//інфотерор-інфотероризм/> [in Ukrainian].
20. Kantsir V. S. Spilni rysy ta kharakterni vidminnosti ponyat "terorysm" i "teror": filosofsko-pravovi aspekty [Mutual features and characteristic differences between the terms "terror" and "terrorism": philosophical and legal aspects]. Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Lviv, 2010. Vol. 2, pp. 413-424 [in Ukrainian].
21. Prykhodko A. N. Kontsepty i kontseptosystemy [Concepts and conceptual systems]. Dnepropetrovsk, 2013. 307 p. [in Russian].
22. Slovnyk ukrayinskoyi movy [Dictionary of Ukrainian Language]. URL: <http://www.inmo.org.ua/sum.html> [in Ukrainian].

UDC 81'25:811.111=811.161.2(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-47>

Olga LYTUVYENKO,
orcid.org/0000-0003-3322-8805
PhD (Philology), Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Language Training
National University of Civil Defence of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) olytv@yahoo.com

Olga RYZHCENKO,
orcid.org/0000-0003-1693-6121
PhD (Philology),
Senior Lecturer at the Department of Language Training
National University of Civil Defence of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) ryzhchenko_olga@nuczu.edu.ua

WAYS OF MASTERING SCIENTIFIC TERMINOLOGY IN THE PROCESS OF STUDYING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

The article considers the main approaches to the study of the scientific style of English speaking by students and cadets of non-philological specialties. Particular attention is paid to the methods of teaching the language of the specialty, including ways to learn professional terminology, work with terminological and translation dictionaries, translations of texts in the professional field and more. Lexical work with terms is considered as one of the types of cognitive activity.

The process of learning a foreign language becomes targeted and increases motivation to learn if the textual and lexical material of the task corresponds to the main topics of special disciplines. The system of exercises should be built so that students are constantly in their main activity. Thus, the mastery of professional terminology will take place in the process of working with the text and will be systemic, not chaotic.

The article notes that an important aspect of the work is the reorientation of students from reproductive methods to creative activities. It is proposed to use it as the main form of extracurricular and classroom work with vocabulary in the specialty of study the material with the help of properly prepared manuals and textbooks, which allow to involve interdisciplinary links with professional disciplines and promotes special terminology in the context of learning syntactic features of English scientific style.

The main task of studying scientific terminology in the scientific style of a foreign language is not only the study of terms and understanding their meaning, but also the ability to apply them in the practice of oral and written professional speech with native speakers of a foreign language.

The authors conclude that the introduction of innovative approaches to the study of professional foreign language terminology allows students to increase motivation to learn foreign languages, as well as improve creative self-realization and develop communication skills.

Key words: *branch terminology, communicative competence, teaching methods, professional speech, terminological vocabulary.*

Ольга ЛИТВИНЕНКО,
orcid.org/0000-0003-3322-8805
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки
Національного університету цивільного захисту України
(Харків, Україна) olytv@yahoo.com

Ольга РИЖЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1693-6121
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри мовної підготовки
Національного університету цивільного захисту України
(Харків, Україна) ryzhchenko_olga@nuczu.edu.ua

ШЛЯХИ ЗАСВОЄННЯ НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто основні підходи щодо вивчення особливостей наукового стилю мовлення англійської мови студентами та курсантами нефілологічних спеціальностей. Особливу увагу приділено методам викладання

мови спеціальності, у тому числі способам засвоєння фахової термінології, роботі з термінологічними та перекладними словниками, перекладам текстів за професійним спрямуванням тощо. Як один із видів пізнавальної діяльності розглянуто лексичну роботу з термінами.

Процес навчання іноземної мови набуває цільової спрямованості й підвищує мотивацію до навчання в тому випадку, якщо текстовий і лексичний матеріал завдання відповідатиме основним темам спеціальних дисциплін, а систему вправ слід побудувати таким чином, щоб студенти постійно перебували у сфері своєї основної діяльності. Таким чином засвоєння фахової термінології відбуватиметься у процесі роботи з текстом і матиме системний, а не хаотичний характер.

У статті зазначено, що важливим аспектом роботи є переорієнтування студентів від репродуктивних методів до творчої діяльності. Запропоновано застосовувати як основну форму позааудиторної та аудиторної роботи з лексикою за спеціальністю опрацювання навчального матеріалу за відповідно підготовленим посібниками й підручниками, що дозволяє залучати міжпредметні зв'язки з фаховими дисциплінами та сприяє засвоєнню спеціальної термінології в контексті вивчення синтаксичних особливостей наукового стилю як англійської, так і української мов.

Головним завданням вивчення наукової термінології в науковому стилі іноземної мови стає не лише вивчення термінів і розуміння їхнього значення, а й уміння застосовувати їх у практиці усного та письмового професійного мовлення, для чого спеціально добирати тексти за спеціальністю, моделювати відповідні комунікативні ситуації, за можливості – з носіями іноземної мови.

Автори доходять висновку, що впровадження інноваційних підходів до вивчення фахової інішомовної термінології надає студентам змогу як підвищити мотивацію до вивчення іноземних мов, так і вдосконалити творчу самореалізацію та сформувані комунікативні навички.

Ключові слова: галузева термінологія, комунікативна компетенція, методи викладання, професійне мовлення, термінологічна лексика.

Problem statement. The study of the peculiarities of the scientific style of speech by higher education students is one of the promising areas in the process of teaching a foreign language, aimed at developing the professional competence of future professionals. Teaching the language of the specialty at the National University of Civil Defence of Ukraine is allocated to a separate course “English for Professional Purposes”. At the same time, teachers of philology are working on the formation of general communicative competencies, which are not always available in the appropriate amount in the 1st year, so it complicates the perception of professional speech. Thus, the total amount of the discipline is 90 hours, of which 44 are classroom work. Most of the time is devoted to self-study of a foreign language, which can be quite effective only if the applicants are properly motivated.

At the present stage of development of the Ukrainian educational space, more and more attention is paid to the compliance of the future specialist's level of qualification with European standards. With the expansion of international cooperation, knowledge of a foreign language has become an integral part of the professional competence and successful career of a modern specialist (Voronina).

The language of professional communication (professional language) is “a functional kind of literary language used by representatives of a certain branch of production, profession, occupation” (Shevchuk, 2011: 17).

Undoubtedly, “mastering the basics of any profession begins with the acquisition of a certain amount of general and professional knowledge, as well as mastering the basic ways of solving professional problems”, i.e. mastering the language of professional orientation (Kretova, 2003).

Recent research and publications. Researchers note that 30,000 words of literary language are enough for effective cultural and social communication. It is known that 4 thousand most frequent words cover 95% in non-special content texts. According to our practical observations, in most cases, students learn the vocabulary of general scientific language to a very small extent. That is why the problem of taking into account the language of the specialty in the process of teaching students the scientific style of speech and the practice of creating educational materials for them is especially acute. Teachers have a difficult task to bring the amount of vocabulary actively mastered by students to 8 thousand units. It is clear that much of this vocabulary belongs to professional scientific speech.

Many Ukrainian scientists have paid attention to the problem of development of special skills connected with effective professional communication. We can point out the works of Kolomiets A.M., Gromov I.V., Kolomiets L.I., Mazajkina I.O., Kolomiets D.I., Kostikova I., Shevchenko A., Holubnycha L., Popova N., Budianska V.

The purpose of the article is to consider ways to organize work on the study of terminological vocabulary by Ukrainian students in foreign language classes during the main stage of study. The relevance of this work is determined by the search for optimal ways of selection and presentation of terminological vocabulary. This is due to the shift of emphasis in the process of learning English in universities to the language of specialty and the need for students to acquire professional language competence. Professional linguistic competence is the sum of systematized knowledge of norms and rules of literary language, according to which the correct language

patterns and specialty messages are built (Shevchuk, 2011: 18).

The urgency of the problem. Professional communication involves fluency in professionally-oriented terminology, skills to translate correctly and accurately, have sufficient knowledge to work with professional English literature. Today, the main task of learning a foreign language is not just to teach students to use it as a means of communication, but to use a foreign language in situations of professional activity. Therefore, the issue of studying terminological vocabulary has been and still remains relevant in modern methodological science and practice of teaching foreign languages.

Presentation of the main material. English is taught through a system of teaching aids, the central elements of which are textbooks, manuals, dictionaries, teaching materials and distance learning courses. An analysis of a number of English textbooks shows that the classification of texts is often arbitrarily based on what skills and abilities will be developed on their basis. The problem of selection and classification of textual material in the teaching of the specialty is currently solved ambiguously. It is impossible to create quality professionally oriented textbooks and manuals without constantly referring to functionally related texts. Functionally related text is text written by a specialist and addressed to a specialist. Functional and stylistic definiteness of the special text is provided first of all by terms. This is the basis for understanding the term as a semantic dominant of a functionally related text.

In English classes, the students master the language of professional education. The tasks of communication in the field of science and profession require the transfer of scientific concepts and a certain level of preparation of students for participation in educational and professional activities. For this purpose there is a special vocabulary and terminological apparatus of the language of the specialty. In the theory and methodology of teaching a non-native language, there are objective data that determine the proportion of special and non-special vocabulary in the language of the specialty.

It should be noted that the distinction between common vocabulary and terminology in professional speech is conditional, as potentially each significant word can serve as a term. A term, entering the terminological system of a certain science, is at the same time an integral part of terminology as a whole, i.e. a unit of a special lexical system, specifically constructed, with a specific set of functions. Common words are a constant source of replenishment of terminological names, and on the other hand, terms,

going beyond the language of science, flow into the literary language, becoming words of general use. At the same time, changes in their semantic structure inevitably occur, which are reflected in the peculiarities of use, the possibility of compatibility and other properties.

Lexical work with terms can also be considered as one of the types of cognitive activities aimed at general and professional training of students under the guidance of a teacher. Important conditions that determine the effectiveness of student work are: the right combination of classroom and independent work; correct methodical organization of student work; providing the necessary methodological materials; constant control of work performance. The development of general learning skills in the study of terminology involves not only working with functionally related texts, but also the ability of students to use reference books and dictionaries. Practice shows that the majority of students for one reason or another can not work independently with educational materials, reference books, or encyclopedic or terminological dictionaries.

A great number of translated terminological dictionaries are published annually all over the world. We agree with researchers who point out the shortcomings of existing translated terminological dictionaries, which complicate the performance of dictionaries of their functions (reference, systematization, normalization and training), which ultimately reduce the quality of translation.

One of the main tasks of modern terminological science is the practical aspect of unification and standardization of existing terminology by creating industry dictionaries. In this regard, we should mention the dictionary "Lexic and Semantic Study of Professional Terminology of Employees of the State Emergency Service of Ukraine", compiled by the staff of the Department of Language Training of National University of Civil Defense of Ukraine. This study is due to the need to systematize modern Ukrainian and borrowed professional terminology in the field of civil defense and help future professionals to master it in both Ukrainian and English.

The dictionary records modern Ukrainian terms and terminological phrases and their English counterparts in the field of civil protection. The publication is intended for specialists of the State Emergency Service of Ukraine, employees of scientific institutions and publishing houses, teachers, graduate students, associate professors and graduates. Illustrative material is presented with the help of QR-codes, which makes this publication not only modern and compact, but also allows users to search

independently and activates students' attention in the process of learning terminological vocabulary.

The need to compile such a dictionary became especially acute during the period of rapid replenishment of terminology with lexical units to denote the new realities of various professional fields. The dictionary is designed not only to interpret terms and terminological combinations, but also to demonstrate their use in a particular context in both Ukrainian and English. For this purpose, illustrative material was selected from the original texts in the professional field in the field of civil protection.

The dictionary presents both intersectoral and highly specialized Ukrainian and borrowed terms and their equivalents in English, which will significantly contribute to the assimilation and understanding of the peculiarities of the use of these terminological units in professional speech.

The dictionary contains a register of Ukrainian and foreign terms presented in alphabetical order and their translation into English in the first part and, accordingly, a similar register of English terms and their translation into Ukrainian in the second part, which aims to facilitate the search for features and identify their features. functioning in a professional context, as well as promote the expansion of international relations in the field of professional communication and exchange of experience of specialists of the State Emergency Service of Ukraine with specialists from other countries. Terminological vocabulary of scientific style in the study of English as a foreign language, thus, serves as a means of creating professional competence.

If the textual and lexical material of the classes corresponds to the main topics of the disciplines, and the system of exercises is organized in such a way that students are always in the field of their main activity, the process of learning English becomes targeted and increases motivation to learn. Students must have a clear idea of why and why they are offered a language material, because only then will they become active participants in the learning process, which ultimately makes learning successful. Students should also receive from the teacher a clear target setting for

independent work with terminology in the specialty, detailed instruction on its content, techniques and methods of implementation.

It is very important to reorient students from reproductive methods to creative activities. As the main form of extracurricular and classroom work with vocabulary in the specialty students are offered to study the material on specially prepared manuals and textbooks, which allows to involve interdisciplinary links with professional disciplines and promotes special terminology in the context of studying syntactic features of scientific style and English. Ukrainian language.

Conclusion. Undoubtedly, the intensification of work on the study of terminological vocabulary will enhance students' activity in learning the material, increase the effectiveness of the ability to independently, systematically and methodically correctly expand their knowledge, the need to read literature, use special encyclopedic, terminological, translation and explanatory dictionaries.

Learning the language of the specialty is associated with mastering various lexical and thematic terminological groups: specialized, industry terminology. The study of the vocabulary of these groups is very important for the methodology of teaching English in a professional field, taking into account the specialty.

Introduction of innovative approaches to teaching English with the use of multimedia teaching aids allows students:

- to increase motivation to learn foreign languages;
- to gain access to new, alternative sources of information;
- to develop independent mental activity;
- to improve creative self-realization;
- to form communication skills, intercultural and professional competence (Sharhun).

Students of non-philological profile must not only know a foreign language and methods of working with special and reference literature, but also be able to correctly use the terminology in classes in specialized subjects.

BIBLIOGRAPHY

1. Арсенюк В.П. Українське термінознавство. Львів: Світ, 1994. 215 с.
2. Баловнева О.О. Особливості перекладу англійської науково-технічної термінології. Ж.: Житомирський державний університет, 2004. 11 с.
3. Вакулєнко М.О. Сучасні проблеми термінології та української наукової термінографії. К.: ВПЦ Київський університет, 2009. 64с.
4. Вороніна Г.Р. Шляхи ефективного вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами технічних спеціальностей. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1135> (дата звернення: 21.05.2022)
5. Зацний Ю.А. Сучасний англійський світ і збагачення словникового складу. Львів: ПАІС, 2007. 228 с.
6. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (англійською і українською мовою). К.: Вища школа, 1998. 175 с.

7. Кретьова О.І. Проблема професійного мовлення соціального працівника у контексті його професіоналізму. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом* : матеріали міжнар. наук.–практ. конф., 5–6 травня 2003 р. Ужгород: Мистецька лінія, 2003. С. 168-171.
8. Харченко С.В. Науково-технічна термінологія: навч. посібник. К.: НАУ-друк, 2009. 111 с.
9. Шаргун Т.О., Бушко Г.О., Мосіна Ю.С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_4/40.pdf (дата звернення: 21.05.2022)
10. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 2-ге вид., випр. і допов. Київ: Алерта, 2011. 694 с.
11. Kolomiets A.M., Gromov I.V., Kolomiets L.I., Mazajkina I.O., Kolomiets D.I. Work with Foreign Scientific Editions as an Effective Factor of Motivating Undergraduates to Improve Their Foreign Language Competency. *The New Educational Review*, Vol. 60, No.2/2020. P. 96-107. URL: <https://tner.polsl.pl/volume-60-2020> (Last accessed: 05.21.2022).
12. Kostikova Ilona, Shevchenko Alona, Holubnychyа Liudmyla, Popova Nataliya, Budianska Viktoriia. Use of machine translation technology for understanding scientific and technical texts. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. 28th February 2019. Vol.97. No 4.

REFERENCES

1. Arseniuk V.P. *Ukrainske terminoznavstvo* [Ukrainian terminology]. Lviv: Svit, 1994. 215 s. [in Ukrainian].
2. Balovnieva O.O. Osoblyvosti perekladu anhliiskoi naukovo-tekhnichnoi terminolohii [Features of translation of English scientific and technical terminology]. Zh.: Zhytomirskyi derzhavnyi universytet, 2004. 11 s. [in Ukrainian].
3. Vakulenko M.O. Suchasni problemy terminolohii ta ukraïnskoi naukovoi terminohrafii [Modern problems of terminology and Ukrainian scientific terminology]. K.: VPTs Kyivskyi universytet, 2009. 64s. [in Ukrainian].
4. Voronina H.R. Shliakhy efektyvnoho vyvchennia profesiino-orientovanoi terminolohii studentamy tekhnichnykh spetsialnostei [Ways of effective study of professionally-oriented terminology by students of technical specialties]. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1135>. (Last accessed: 05.21.2022) [in Ukrainian].
5. Zatsnyi Yu.A. Suchasnyi anhlo-movnyi svit i zbahachennia slovnykovoho skladu [Modern English-speaking world and vocabulary enrichment]. Lviv: PAIS, 2007. 228 s. [in Ukrainian].
6. Korunets I.V. Teoriia i praktyka perekladu (anhliiskoi i ukraïnskoi movoi) [Theory and practice of translation (English and Ukrainian)]. K.: Vyshcha shkola, 1998. 175 s. [in Ukrainian].
7. Kretova O.I. Problema profesiinoho movlennia sotsialnoho pratsivnyka u konteksti yoho profesionalizmu [The problem of professional speech of a social worker in the context of his professionalism]. *Aktualni problemy profesiinoyi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi roboty v Ukraini i za rubezhem* : materialy mizhnar. nauk.–prakt. konf., 5–6 travnia 2003 r. Uzhhorod: Mystetska liniia, 2003. S.168-171. [in Ukrainian].
8. Kharchenko S.V. Naukovo-tekhnichna terminolohiia: navch. posibnyk [Scientific and technical terminology: manual]. K.: NAU-druk, 2009. 111 s. [in Ukrainian].
9. Sharhun T.O., Bushko H.O., Mosina Yu.S. Suchasni aspekty vykladannia anhliiskoi movy v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Modern aspects of teaching English in technical institutions of higher education]. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_4/40.pdf (Last accessed: 05.21.2022) [in Ukrainian].
10. Shevchuk S.V., Klymenko I.V. *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* : pidruchnyk. [Ukrainian language for professional purposes: textbook]. 2-he vyd., vypr. i dopov. Kyiv: Alerta, 2011. 694 s. [in Ukrainian].
11. Kolomiets A.M., Gromov I.V., Kolomiets L.I., Mazajkina I.O., Kolomiets D.I. Work with Foreign Scientific Editions as an Effective Factor of Motivating Undergraduates to Improve Their Foreign Language Competency. *The New Educational Review*, Vol. 60, No.2/2020. P. 96-107. URL: <https://tner.polsl.pl/volume-60-2020> (Last accessed: 05.21.2022)
12. Kostikova Ilona, Shevchenko Alona, Holubnychyа Liudmyla, Popova Nataliya, Budianska Viktoriia. Use of machine translation technology for understanding scientific and technical texts. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. 28th February 2019. Vol.97. No 4

UDC 378.016:811.111:37.035:316.772.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-48>

Viktoriiia LIULKA,

orcid.org/0000-0003-4581-6583

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Humanities and Social Sciences

Poltava State Agrarian University

(Poltava, Ukraine) viktoriya.lyulka@pdaa.edu.ua

Alla DEDUKHNO,

orcid.org/0000-0002-9254-3381

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Humanities and Social Sciences

Poltava State Agrarian University

(Poltava, Ukraine) dedukhno.alla@pdaa.edu.ua

COMMUNICATIVE STRATEGIES OF ENGLISH WITHIN THE FRAMEWORK OF THE LEARNING DISCOURSE

The article is devoted to the strategies of teaching a foreign language for the implementation of professional activities. A classification of teaching strategies is given, taking into account the principles of the competence-modular organization of the educational process. Language skills involve the accumulation of special terminology in the specialty; active development of grammatical structures characteristic of business style. Communication skills are the ability to process and interpret information; own speech etiquette, conduct correspondence in English; use regional and cultural background knowledge. Integrative skills consist in the ability to independently find various sources of information in a foreign language; process, interpret information; to sell the product using communication and information technologies; communicate effectively with the consumer, colleagues, representatives of higher organizations.

In order for foreign language teaching to become effective, it is first necessary to take into account the natural mechanisms of learning the native language in combination with the features that appear when mastering a second or more languages.

This scientific article discusses the effectiveness of communicative methods used in the study of the English language. It was found that the communicative technique has many advantages: it helps to quickly learn a foreign language for communication and actively use speech material, develops not only language and grammatical skills, but also expands knowledge about the culture, traditions, customs of the country, and also makes it possible to conduct a comparative parallel between foreign and native languages.

It is concluded that communication is necessary in the learning process, since it serves to ensure that communication takes place in adequate conditions, such as taking into account the individuality of each student, the speech orientation of the learning process, the functionality of learning, the situational nature of communication, the constant novelty of the learning process.

Key words: *communicative strategies, language, teaching methods, communicative approach, foreign language professional activity.*

Вікторія ЛЮЛЬКА,

orcid.org/0000-0003-4581-6583

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін

Полтавського державного аграрного університету

(Полтава, Україна) viktoriya.lyulka@pdaa.edu.ua

Алла ДЕДУХНО,

orcid.org/0000-0002-9254-3381

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін

Полтавського державного аграрного університету

(Полтава, Україна) dedukhno.alla@pdaa.edu.ua

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В РАМКАХ НАВЧАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

Стаття присвячена стратегіям навчання іноземної мови для провадження професійної діяльності. Дається класифікація навчальних стратегій з урахуванням принципів компетентнісно-модульної організації навчального процесу. Мовні вміння передбачають накопичення спеціальної термінології за фахом; активне освоєння гра-

матичних конструкцій, що характерні для ділового стилю. Комунікативні вміння – це вміння обробляти та інтерпретувати інформацію; володіти мовним етикетом, вести листування англійською; використовувати країнознавчі та культурні фонові знання. Інтегративні вміння полягають у здібностях самостійно знаходити різні джерела інформації іноземною мовою; обробляти, інтерпретувати інформацію; реалізовувати продукт із використанням комунікаційних та інформаційних технологій; ефективно спілкуватися зі споживачем, колегами, представниками вищих організацій.

Для того, щоб навчання іноземної мови стало ефективним, необхідно спочатку враховувати природні механізми навчання рідної мови у поєднанні з особливостями, які виникають при освоєнні другої і більше мов.

У науковій статті розглядається ефективність комунікативних методик, що застосовуються у вивченні англійської мови. Було виявлено, що комунікативна методика має безліч переваг: допомагає швидко засвоїти іноземну мову для спілкування та активно використовувати мовленнєвий матеріал, розвиває не тільки навички володіння мовою та граматичним матеріалом, а й розширює знання про культуру, традиції, звичаї країни, а також дозволяє провести порівняльну паралель між іноземною та рідною мовами.

Зроблено висновок, що комунікативність необхідна у процесі навчання, оскільки служить для того, щоб спілкування відбувалося в адекватних умовах, таких як урахування індивідуальності кожного студента, мовленнєвої спрямованості процесу навчання, функціональності навчання, ситуативності спілкування, постійної новизни процесу навчання.

Ключові слова: комунікативні стратегії, мова, методи навчання, комунікативний підхід, іншомовна професійна діяльність.

Introduction. The intensive development of international cooperation focuses on the targeted training of highly qualified specialists who speak a foreign language as a means of communication, knowledge of linguistic culture and an instrument of intercultural communication. Currently, the system of linguistic education in higher education institutions is determined by social and economic factors that make up the context of the content of education. Learning and teaching a foreign language involves a multifaceted training of specialists for intercultural communication, requires them to know the norms and values, communicative and behavioral qualities of everyday and professional spheres of communication inherent in representatives of a different linguistic community.

In the second half of the 20th century, in parallel with a variety of approaches, theories and teaching technologies, a new subject area began to form in the methodology of teaching a foreign language. The focus is on language teaching strategies aimed at improving the quality of education, at finding more effective ways and means of developing foreign language communication. They become the subject of a lively discussion, based on different criteria for their selection.

The aim of the article is to identify and substantiate the factors of significance in the formation of communicative strategies for learning English in higher educational institutions.

Research analysis. The concepts of communication and learning strategies have become the object of research by many scientists: E. Tarone, K. Faerch, J. Kasper, R. Ellis, L. Selinker, A. Wenden, J. Rubin, J. Richards, A. Chamot, R. Oxford, J.M. O'Malley, W. Ya-Ling, L. Schachter and others.

It is necessary to give some definitions of the term foreign language learning strategy. In the work

of A. Wenden and J. Rubin, a strategy is understood as any set of actions, steps, plans, routines used by a student to obtain, store, access and use information (Wenden & Rubin, 1987); J. Richards, J. Platt and H. Platt interpret the learning strategy as purposeful thinking and behavior in order to memorize and understand new information in the learning process (Richards, Platt & Platt, 1992: 209); Ya-Ling W. talks about strategy as an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in oneself by means of the studied foreign language (Ya-Ling, 2008). It is especially important for us that J. Rubin distinguishes among language learning strategies such types as language learning strategies (directly teaching strategies) and language use strategies (communicative and social strategies).

Modern researchers propose to single out strategies taking into account the activity-based nature of learning:

* activity strategies for teaching a foreign language involve the interaction of a teacher and a student, aimed at the comprehensive development of the student's personality in the process of mastering speech activity, namely, the development of communicative, cognitive, regulatory functions of the student's speech activity, improvement of the emotional-volitional and mental spheres of the personality;

* personal-activity strategies are declared as a way of organizing an ordered interconnected activity of a teacher and a student, as well as students within a group in the process of speech activity;

* interactive strategies aimed at increasing the efficiency and intensity of teaching a foreign language through continuous communication between participants in the educational process, including the use of computer and Internet technologies.

Results and discussion. Based on the available approaches to the description of strategies and the

well-known principles of learning in the competence-modular organization of the educational process (parity, consciousness and responsibility of the student for learning outcomes, individualization of learning), we propose to single out the following strategies for teaching bachelors in English: linguistic, communicative, integrative creative strategies. It should be noted that in the process of teaching English at a university, all the teaching strategies we have identified are professionally oriented. The language strategies used in teaching English for the formation of language competence occupy a leading place in the process of achieving the main goal of teaching a foreign language – the ability to communicate in a foreign language.

It is indisputable that communication is possible only if there is a language competence, which is based on lexical and grammatical skills and abilities. Communicative strategies must be applied in the formation of foreign language communicative competence, that is, attention should be paid not only to the formal side of the grammatical skill, but also to the functional side: certain lexical and grammatical phenomena should be chosen and included in speech adequately to the set communicative tasks. Therefore, the use of language strategies for teaching English is unthinkable without the introduction of communicative strategies, they form a single whole. Integrative creative learning strategies are aimed at the formation of competencies necessary for the independent solution of the tasks (cognitive, practical, and creative), through critical rethinking of the information received and the accumulation of knowledge and skills. The use of these strategies allows students to acquire and apply universal cognitive actions in learning situations through creating an atmosphere of co-creation in communication, by including the student's emotional sphere, personal interest, self-evaluation and self-correction.

The main issues of modern applied linguistics, pedagogy, didactics include the effectiveness of the use of various methods of teaching a foreign language, among which are the methods of communicative, intensive, student-centered learning. These methods are expressed, first of all, in cognitive strategies that students use in the course of vigorous activity, thereby increasing their overall level of development, and in communication strategies that teachers use to increase the effectiveness of learning.

The communicative method refers to the traditional methods of teaching foreign languages. It is based on a communicative approach, which suggests that the learning process should be based on the content side – real communication. To do this, it is necessary to use genuine communicative tasks that are adequate to the goal.

The concept of “personally-oriented learning”, in our opinion, is based on such categories as personality, language personality and communicative personality. In this case, special attention is paid to the subject of speech activity, that is, the linguistic personality, and language as one of the main forms of human cognitive activity and a necessary tool for reflecting reality. The concept of “linguistic personality” is formed by the projection into the field of linguistics of the corresponding interdisciplinary term, in the meaning of which philosophical, sociological and psychological views are refracted on a socially significant set of physical and spiritual properties of a person that make up his qualitative certainty.

In other words, a “linguistic personality” is understood as a person as a native speaker, taken from the side of his ability to speech activity, that is, a complex of psychophysical properties of an individual that allows him to produce and perceive speech works. Also, the “linguistic personality” can be understood as the basic national-cultural prototype of a native speaker of a certain language, fixed mainly in the lexical system, compiled on the basis of worldview attitudes, value priorities and behavioral reactions reflected in the dictionary (Vorkachev, 2002).

It is known that the most common approach used in teaching a foreign language at a university is communicative. Practice has shown that this technique helps students to learn a spoken foreign language quickly and efficiently, and also comprehensively develops students. It should be noted that at first a comparative method of teaching foreign languages appeared, in which a foreign language was studied in comparison with the native one. In the 70s, a communicative method of teaching foreign languages appeared which is still considered one of the most effective ways of teaching a foreign language.

The communicative methodology puts forward the position that communication should be taught only through communication, i.e. communication is the main source of education, knowledge and development. Thus, we can conclude that the communicative method helps to quickly master a foreign language for communication, and also allows students not only to master the language and grammatical material, but the culture, traditions, customs of the country whose language they are learning.

The communicative method has another advantage: from the first lesson, communication in the group is carried out only in the language being studied. This method makes the lesson richer, as each student is constantly involved in the work and has more opportunities for practice. Students get rid of the

stiffness that may appear when speaking in front of an audience. The teacher has the ability to control the speech of each student: correct in time, pay attention to their mistakes, and give recommendations. In addition to working in pairs, there are also role-playing games in the target language. They significantly increase the effectiveness of teaching a foreign language. The communicative approach involves conducting classes entirely in the target language, without using the native language as an intermediary. To learn a foreign language, you need to learn how to think in it, mentally translating words from your native language into the one being studied.

The communicative method includes gestures, facial expressions, which are a factor in memorizing new material. With the increase in the vocabulary of students, the volume of vocabulary used by the teacher in the lesson also increases. Thus, the foreign language is studied without cramming. The purpose of this approach is to teach students to qualitatively use the knowledge and skills that they currently possess through constant live communication, in which the student uses all the available vocabulary. The more independence a student shows, the more effectively the material is absorbed.

Therefore, the communicative method has many positive aspects that should be actively used when working with students. The teacher participates in the formation of the personality of the student through the relationship and development of all types of activities, namely speaking, listening, reading, writing, etc. Communication between the teacher and the student should take place in such a way that students gradually master the speech material.

Thus, the representative of the communicative method of teaching E.I. Passov believed that when applying the communicative method, training should be organized in such a way that, in terms of its main qualities and features, it would be similar to the process of communication (Passov, 1991).

The main feature of the communicative method, aimed at the development of oral communication, is that in it speech activity is considered in a social context, taking into account the topic of conversation, relations between communication partners, place and time of action, taking into account prior knowledge about your interlocutor, which helps to bring the learning process closer to real life.

Of great importance for the successful use of the communicative method is how well the teacher can prepare students for various forms of classes. In this regard, we refer to the following recommendations of L. Schiffler: 1. It is necessary to create an environment that will free students from the fear of public speaking;

2. Teachers should take part in the preparation of the lesson, in which they should identify themselves with the students; 3. The behavior of the teacher must be extremely correct and restrained in any situation, including conflict one; 4. Teachers should show the students that they appreciate and respects them not only in words, but also by giving individual tasks, entrusting them with the independent organization and conduct of various forms of communication; 5. They should organize the work in an interesting and varied way (Schiffler, 1992).

We believe that the use of these rules contributes to the improvement of relations between students and the teacher, since there are conditions for creating a creative environment and maintaining a lively interest; the time for speech practice increases, students express their own opinion more and more often, compared to other forms of education; great opportunities are created for expanding the horizons of students by getting to know the history, culture, traditions and staff of English-speaking countries.

A. Chamot (Chamot, 2005) attaches great importance to communicative games. The scientist is sure that for the successful conduct of any communicative game, it is necessary to correctly select the material and conduct thorough methodological preparation. Communication games teach communication in the form of reproductive and productive spirits. They are situationally determined and associated with the implementation of one or two speech intentions. The presence of roles in these games is optional, although they are not excluded. Most often, imaginary situations are used, which in the English-language methodological literature are usually called simulations. The more students communicate, the more effectively the material is absorbed. Communication between a teacher and a student should be built in such a way that students gradually master the speech material.

Despite the lack of novelty of the communicative approach, today it is one of the most effective ways of teaching English. Thus, we can say with confidence that the communicative method of teaching English is suitable for absolutely everyone, and especially those who already had experience in learning the language from outdated textbooks will appreciate it.

Mastering any language, both native and foreign, from our point of view, requires the involvement of almost all aspects of the individual's subjective experience. In order for foreign language teaching to become effective, it is first necessary to take into account the natural mechanisms of learning the native language in combination with the features that appear when mastering a second or more languages. At the

same time, it is necessary to take into account the personal component in training, which is expressed, first of all, in individual cognitive, communicative strategies and cognitive preferences.

According to T. A. Baytukalov, there are four main stages of learning a foreign language: 1. First acquaintance with the language, using audio materials; 2. Modeling of native speakers on video courses; 3. Media modeling based on films and audio books; 4. Mastering additional vocabulary and getting to know social realities (Baytukalov, 2009).

The first stage is modeling mainly in one modality – auditory one. At this stage, students implement the following cognitive strategies: assimilation of vocabulary from the socio-cultural space (word pick-upping) (O'Malley, 1994), which contributes to the direct expansion of vocabulary; guessing the meanings of words from the context/semantic guess helps to cope with the communicative situation when perceiving the text by ear. A feature of this strategy is that it is productive at any stage of learning English. This strategy is accompanied by another compensatory strategy: the use of synonyms and gestures to convey meaning (Oxford, 1990). The teacher, in turn, uses the strategy of reducing emotional anxiety, overcoming the “language barrier”; memory-related strategies (grouping, imagination, rhyming, physical movement, structured behavior) that contribute to the effective memorization of new educational material.

The second stage involves the inclusion of visual material – video courses. We believe that, in addition to video materials, it is necessary to provide the student with additional material – journalistic articles, excerpts from works of art.

At this stage, teachers pursue their goal – working out and consolidating the studied material, so they should carefully approach the selection of material. The video course should include acting out situations by native speakers. It is desirable that the rate of speech of the actors be slow, but at the same time the natural intonations of colloquial speech should be preserved. And the subtitles will be in the nature of the reference material. Thus, the teacher tries to organize the activities of students so that they can implement several cognitive interaction strategies: both individual, concerning the organization of the experience of one person, and group, which concerns the organization of the experience of several people. In this case, pedagogical strategies for organizing interpersonal interaction are actively used. Students implement a number of universal strategies that are actively used throughout the course of learning a foreign language. These strategies include: strategies

for extracting information about the language; repetition and working out the structures of the studied language.

At the third stage (watching movies, reading fiction, listening to audio books), students actively use the above strategies, communicate in the language, despite the problems that arise due to insufficient language proficiency. The teacher actively uses communicative strategies for recognizing the emotional state of students, realizing personal potential and the strategy of the language game. These strategies motivate and stimulate students to be active, and also contribute to the active use of educational material.

And at the final stage of mastering additional vocabulary and getting to know social realities, the strategies of organizing independent, search and creative activity and the strategy of personal-reflexive awareness of motivation and the development of interrelated skills of introspection prevail among students.

Conclusions. In conclusion, it should be noted that modern methods involve a large number of strategies used in the process of teaching and learning a foreign language, and it can be argued with a certain degree of confidence that these processes can be seriously facilitated if not only the teacher, but also the students are aware of these strategies, will be able to choose the most suitable for themselves and use in the process of working in a group and independent work.

Language skills involve the accumulation of special terminology in the specialty; active development of grammatical structures characteristic of business style. Communication skills are the ability to process and interpret information; own speech etiquette, conduct correspondence in English; use regional and cultural background knowledge. Integrative skills consist in the ability to independently find various sources of information in a foreign language; process, interpret information; to sell the product using communication and information technologies; communicate effectively with the consumer, colleagues, representatives of higher organizations.

The communicative method, despite the lack of “novelty” and “innovative approach”, has many advantages. Today it is undoubtedly the most effective way to learn English. Thus, we can say with confidence: the communicative method of teaching English is suitable for absolutely everyone, and especially those who had a not very pleasant experience of learning a language from old textbooks will appreciate it. The communicative technique is focused on the possibility of communication. Of the four pillars on which any language training rests (reading, writing, speaking and listening comprehension), special attention is paid to

the last two. The communicative method is designed primarily to remove the fear of communication. Communication is manifested in the functionality of learning. Functionality implies that both words and grammatical forms are assimilated immediately in the activity, on the basis of its performance. Based on the foregoing, we can conclude that communication

is necessary in the learning process, since it serves to ensure that communication takes place in adequate conditions, such as taking into account the individuality of each student, the speech orientation of the learning process, the functionality of learning, the situational nature of communication, the constant novelty of the learning process.

BIBLIOGRAPHY

1. Байтукалов Т. А. Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского. М. : РИПОЛ классик. 2009. 160 с.
2. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж, 2002. С. 79–95.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
4. Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25. pp. 112–130.
5. O'Malley J. M., Chamot A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : CUP, 1994. 276 p.
6. Oxford R. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. – New York : Newbury House, 1990. 342 p.
7. Richards J. C., Platt J., & Platt H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman. 1992. 595 p.
8. Schiffler L. *Suggestopedic Methods and Applications*. Routledge. 1992. 196 p.
9. Wenden A., Rubin J. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice/Hall International, 1987. 181 p.
10. Ya-Ling W. Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10(4), 2008. pp. 75–95.

REFERENCES

1. Baytukalov T. A. Byistroe izuchenie inostrannogo yazyika ot angliyskogo do yaponskogo [Rapid Learning of a Foreign Language from English to Japanese]. Moscow : RIPOL classic. 2009. 160 p. [in Russian].
2. Vorkachev S. G. Metodologicheskie osnovaniya lingvokontseptologii [Methodological Foundations of Linguoconceptology]. Theoretical and applied linguistics. Issue 3 : Aspects of Metacommunicative Activity. Voronezh, 2002. pp. 79–95. [in Russian].
3. Passov E. I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniju [The Communicative Method of Teaching of Foreign Language Speaking]. Moscow : Prosvetsheniye, 1991. 223 p. [in Russian].
4. Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25. pp. 112–130.
5. O'Malley J. M., Chamot A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : CUP, 1994. 276 p.
6. Oxford R. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. – New York : Newbury House, 1990. 342 p.
7. Richards J. C., Platt J., & Platt H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman. 1992. 595 p.
8. Schiffler L. *Suggestopedic Methods and Applications*. Routledge. 1992. 196 p.
9. Wenden A., Rubin J. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice/Hall International, 1987. 181 p.
10. Ya-Ling W. Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10(4), 2008. pp. 75–95.

УДК 821.111-31 І. Мак'юен:81'42]165.21-028.16/.22
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-49>

Ірина МАЛИШІВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-5544-5889
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри англійської філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) *iryna.malyshivska@pnu.edu.ua*

Ольга БІЛИК,
orcid.org/0000-0002-3973-0700
кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри англійської філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) *olha.bilyk@pnu.edu.ua*

Наталія ПИЛЯЧИК,
orcid.org/0000-0002-0642-6745
кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри англійської філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) *natalia.pyliachik@pnu.edu.ua*

«АМСТЕРДАМ» ІЄНА МАК'ЮЕНА В КОНТЕКСТІ ЕКФРАЗИСТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Стаття присвячена аналізу екфразису в творі Ієна Мак'юена «Амстердам». Увага зосереджена на функціях, які виконує екфразис у тексті. Екфразис належить до понять зі столітньою історією та класично трактується, як вербальне розкриття ідейно-естетичного змісту мистецьких артефактів. Зважаючи на природу та типологію екфразису було розглянуто різні підходи до його тлумачення. Екфразис, як інтерсеміотичний феномен, передбачає роботу з цюнайменше двома знаковими системами: візуальною та вербальною. Фізичне існування твору мистецтва у реальному світі не є обов'язковою умовою для дослідження екфразису, оскільки вербалізація тексту створеного у невербальній системі знаків може включати об'єкти, які існують тільки у художньому світі літературного твору.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали праці Т. Бовсунівської, Л. Генералюк, К. Кювера, В. Т. Мітчелла, Дж. Хефернена, Я. Юхимук, Т. Якобі. В «Амстердамі» домінуючою формою екфразису є фотографічний. Як різновид візуального екфразису, завдяки унікальній комунікативній природі подачі та сприймання інформації закладеної у фотографію, залучення фотографічного екфразису до художньої тканини твору створює ширше поле для інтерпретації авторських інтенцій.

Предметом фотографічного екфразису в творі є компрометуючі знімки політичного діяча Джуліана Гармоні, які стають джерелом морально-етичного конфлікту між журналістом Верноном Халідейом та його товаришем композитором Клайвом Лінлі. Ієн Мак'юен вдається до детального опису як технічних, базових характеристик фотографій (розмір, якість, освітлення, композиція), так і деталізованої вербалізації зображення, починаючи від виразу обличчя та завершуючи одягом та поставою політика. Для безпосереднього опису зображень, автор використав ряд порівнянь та зворотів, які в першу чергу привертають увагу до контраверсійності та непересічності зображеного. Прикметним є те, що фотографічний екфразис твору виконує дві основні функції, а саме сюжетотворчу та характеротворчу. Оприлюднення фотографії стає каталізатором для подальшого розвитку окремих подій у творі. Реакція героїв на провокативні знімки сприяє повноті розкриття їхніх образів.

Використання фотографічного екфразису, дозволило автору художньо обіграти одну з базових властивостей фотографії – бути доказом, оскільки, те що зафіксувала камера не можливо заперечити, але варто інтерпретувати.

Ключові слова: екфразис, фотографічний екфразис, вербалізація, інтерпретація, Ієн Мак'юен.

Iryna MALYSHIVSKA,
orcid.org/0000-0002-5544-5889
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the English Philology Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) iryna.malyshevskaya@pnu.edu.ua

Olha BILYK,
orcid.org/0000-0002-3973-0700
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the English Philology Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) olha.bilyk@pnu.edu.ua

Natalia PYLIACHYK,
orcid.org/0000-0002-0642-6745
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the English Philology Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) natalia.pyliachik@pnu.edu.ua

IAN MCEWEN'S «AMSTERDAM» IN THE CONTEXT OF EKPHRASIC DISCOURSE

The article is devoted to the analysis of ekphrasis in Ian McEwan's novel «Amsterdam». The main attention is paid to the functions that ekphrasis performs in the text. Ekphrasis is understood as a verbal representation of the ideological and aesthetic content of art works. Considering the nature and typology of ekphrasis, different approaches to its interpretation are considered. Ekphrasis as an intersemiotic phenomenon involves working with at least two sign systems: visual and verbal. The verbalization of a text created in a nonverbal system of signs may include objects that exist not only in the real world but also in the imaginary world of a literary work.

The theoretical works of such scholars as T. Bovsunivska, L. Heneraliuk, C. Clüver, W. J. T. Mitchell, J. Heffernan, Ya. Yukhymuk, T. Yacobi are used in the research. In «Amsterdam», the dominant form of ekphrasis is photographic. As a kind of visual ekphrasis, due to the unique communicative nature of the presentation and perception of information embedded in a photography, the involvement of photographic ekphrasis into the novel creates a wider field for the interpretation of author's intentions. The subject of photographic ekphrasis in the novel is compromising photos of politician Julian Garmony. They cause a conflict between journalist Vernon Halliday and his friend composer Clive Linley. Ian McEwan describes technical, basic characteristics of photographs (size, quality, lighting, composition) and provides a detailed verbalization of the image, from politician's facial expressions to his clothing. For a direct description of the images, the author uses those lexical units, which primarily draw attention to the controversy and uniqueness of the photos. It is noteworthy that the photographic ekphrasis of the novel performs two main functions, namely the plot forming and the character forming. The photographs cause the further development of events in the novel. Heroes' reactions to provocative pictures contribute to the completeness of the disclosure of their characters.

The utilization of photographic ekphrasis allows the author to rely on one of the basic features of a photo – to be a proof, because what has been captured by the camera cannot be denied, but should be interpreted.

Key words: ekphrasis, photographic ekphrasis, verbalization, interpretation, Ian McEwan.

Постановка проблеми. Література завжди була своєрідним маркером культурно-історичних та соціальних коливань у суспільстві. Для того, щоб звучати переконливо, письменники нерідко звертаються до інших мистецтв таких як живопис, скульптура, архітектура тощо, залучаючи мистецькі артефакти до композиційно-сюжетного полотна власних творів. Такий інтеремедіальний діалог, в якому відбувається взаємодія літературного, тобто вербального, та мистецького, тобто візуального, іменується екфразисом.

Мета даної розвідки проаналізувати екфразис у романі відомого британського письменника Ієна Мак'юена «Амстердам» та з'ясувати, які функції може виконувати екфразис у літературному тексті. Ієн Мак'юен належить до тих митців, які однаково цікаві як критикам, так і широкій читацькій аудиторії. Його романи перекладають та екранізують. «Амстердам» у 1998 році був відзначений Букерівською премією. Сайт присвячений творчості автора www.ianmcewan.com налічує кілька десятків наукових праць та досліджень,

проте власне екфразис у романах письменника ще не ставав предметом окремих розвідок.

Аналіз досліджень. Останні десятиліття позначені зростанням кількості наукових праць, які присвячені проблемі аналізу екфразису, зважаючи на його багатокomпонентну структуру та типологію. Зокрема варто згадати праці Т. Бовсунівської, Л. Генералюк, В. Т. Мітчелла, Дж. Хефернена, Я. Юхимук Фотографічний екфразис в свою чергу потребує більш детального опрацювання, зважаючи на унікальну комунікативну природу фотографії, як джерела подачі та інтерпретації інформації. Трактатування екфразису, як «літературної репрезентації візуального мистецтва» (Mitchell, 1995: 151) та «вербальної репрезентації графічної репрезентації» (Heffernan, 1991: 297) авторства В. Т. Мітчелла та Дж. Хефернена відповідно, належать до найбільш цитованих тлумачень даного міжмистецького феномену. Дещо ширше трактування пропонує німецький дослідник Клаус Клювер, який розуміє екфразис як «вербалізацію реального чи вигаданого тексту створеного у невербальній знаковій системі» (Clüver, 1998: 35–36). В свою чергу Тамар Якобі наголошує на тому, що екфразис варто розглядати, як своєрідний «umbrella term» (парасольковий термін), який передбачає кооперацію найрізноманітніших форм перетворення візуального у вербальне, немов би «оживляючи» просторове мистецтво (Yacobi, 1995: 600). Опираючись на те, що екфразис – це перш за все інтерсеміотичний феномен Тамар Якобі виокремлює дві принципові позиції, які варто враховувати при його дослідженні: 1) семіотична двополярність екфразису проявляється у його приналежності до відразу двох медіа (візуального та вербального) чи до двох видів мистецтва (образотворчого та літературного); 2) подекуди достатньо побіжної згадки про мистецький твір, щоб мати підставу говорити про екфразис, адже мінімальність згадки компенсується здатністю мовних засобів до створення численних текстових взаємозв'язків та посилянь (Yacobi, 1999: 93). Зважаючи на повноту вербальної репрезентації у тексті, Валері Робілард поділяє екфразис на зображальний та асоціативний (depictive and associative), де в першому мистецький артефакт представлено максимально детально та чітко, а в другому, присутня тільки згадка про нього (Robillard, 1998). Семіотична природа екфразису, умовне протистояння між візуальним та вербальним, стало основою для виокремлення таких типів екфразису як: атрибутивний (attributive), зображальний (depictive), інтерпретаційний (interpretive), драматичний (dramatic) (Sager, 2008).

Зупинимось детальніше на кожному з них. Так, атрибутивний екфразис – це словесний натяк на певний мистецький твір, без обговорення та опису. Зображальний – передбачає опис, аналіз чи дискусію щодо наявних у тексті мистецьких об'єктів. Інтерпретаційний екфразис, в свою чергу, окрім опису чи безпосереднього обговорення, в контексті літературного твору має здатність набувати додаткового значення та породжувати нові інтерпретаційні ланцюги, які покликані допомогти розгадати авторські інтенції щодо персонажів чи подій у тексті. Драматичний екфразис найбільш концентрований та пізнаваний, адже це той екфразис, в якому мистецький об'єкт є невід'ємною складовою твору, тобто без нього композиційна структура твору була б неповноцінною (Sager, 2008: 45–60). Доповнюючи запропоновану типологію екфразису Manana Rusieshvili-Cartledge та Georgia Rusudan Dolidze, який для точності називають ekphrastic inserts – екфрастичними вставками, апелюють до того, що адекватна інтерпретація екфразису передбачає «співпрацю» трьох сторін, тобто митця, автора та читача (глядача). (Rusieshvili-Cartledge, 2015: 2) Власне саме в такому випадку можемо говорити про екфрастичний дискурс, в якому задіяні вже згадані обов'язкові елементи та сам текст твору з наявним описом реального чи уявного мистецького об'єкту. Екфрастичний дискурс сприймаємо як своєрідну співпрацю між вербальним інструментом – словом та виражальними засобами інших мистецтв, що в перспективі може створювати нові інтермедіальні зв'язки та розширюючи діапазон сприймання як літературних творів, так і творів інших мистецтв.

Продовжуючи згадані міркування, можемо говорити, про так званий поняттєвий трикутник в межах якого існує екфразис та який передбачає співіснування трьох граней: автор, митець, читач, а також трьох вершин: твір, мистецький артефакт, читацька інтерпретація. Забезпечити таку формулу не зіставляє зусиль, якщо мова йде про відтворення словами реально існуючого об'єкту, не залежно від повноти зображення. Проблема ускладнюється, якщо мистецький артефакт – існує виключно на сторінках твору, тобто він є плодом уяви автора. В такому випадку автор твору бере на себе роль митця та прямо чи через персонажів творі апелює до читацької уяви та попереднього досвіду, який би спровокував виникнення схожих з реально існуючим об'єктом асоціацій. Вершини ж зберігають свою попередню позицію.

Окремо варто звернути увагу на те, що семантична структура екфрастичної вставки містить

дві взаємозалежні площини, де перша – це власне вербальне представлення екфразису, а друга – це, той культурно-історичний фон на який опирається екфразис. Саме в другій площині закодована та інформація, яка покликана запуснути інтерпретаційне коло читацьких асоціацій та спонукати до дискусій. Зауважимо, що в такій дуальності проявляється інтертекстуальна природа екфразису, саме тому його декодування може залежати від культурно-історичної обізнаності читача (дослідника). Більше того, Manana Rusieshvili-Cartledge та Georgia Rusudan Dolidze, пропонують розрізнити екфрастичний опис (ekphrastic description), екфрастичну алюзію (ekphrastic allusion), екфрастичне порівняння (ekphrastic simile) (Rusieshvili-Cartledge, 2015: 2-3). Говорячи про екфрастичний опис дослідники зауважують, що хоча з точки зору декодування він є найпростішим та найбільш пізнаваним, адже перед нами перенесення інформації з однієї семіотичної площини в іншу, повнота процесу все одно залежить від фонового культурного знання. В свою чергу екфрастична алюзія та екфрастичне порівняння спонукають до ґрунтовного дослідження як вербального представлення в літературному тексті, так і культурно-історичного періоду в якому був створений мистецький об'єкт. Я. Юхимук наголошує на таких характеристиках екфразису як експресивність, наративність, репрезентативність та імагологічність (Юхимук, 2017), їх наявність дозволяє ідентифікувати екфразис у тексті.

Виклад основного матеріалу. Як було уже зазначено, про екфразис можна говорити не тільки тоді, коли мова йде про реально існуючі твори мистецтва, а й тоді, коли вони є частиною авторського задуму та вплетені в художньо-композиційну структуру тексту виключно як предмет творчості самого автора. Зауважимо, що візуальний екфразис не обмежується творами малярного мистецтва, сюди можна сміливо зараховувати, і архітектурні, і скульптурні твори, а також фотографію. Власне про фотомистецтво та його здатність бути не менш красномовним в контексті екфрастичного дискурсу мова йтиме далі. «Фотографія в добу масового творення ерзац-образів не може не увійти в художній твір на правах об'єкта екфрастичного опису» (Бовсунівська, 2013: 93). Справді завдяки фіксації плинності часу фотографія здатна у тексті створити ефект подвійної реальності, бути джерелом додаткової інформації, слугувати елементом викриття чи навпаки приховування. Використання фотографії у тексті породжує нове, не типові зіткнення між візуальним та вербальним, в якому сприйняття поданої сюжетної інформації залежатиме від бажання

автора спростувати, підтвердити чи викрити події близькі до згаданого фото. Віддаючи належне екфрастичному потенціалу фотографії та розмірковуючи над стосунками між літературою та фото мистецтвом, Джеферсон Гантер зауважує, що вони здатні возвеличити та принизити одне одного, а подекуди їхня умовна співпраця набуває справді вагомому значення, якого жодне з них не досягнуло б поодиночі. (Hunter, 1987). Більше того на відміну від унікальності та статичності традиційного твору візуального мистецтва здатність фотографії до потенційно нескінченне відтворення створюють новий вимір у дослідженнях екфрастичної моделі (Russek, 2015: 9).

Ролан Барт у своєму знаковому дослідженні «Camera Lucida. Коментар до фотографії» наголошує на тому, що фотографія передбачає два рівні сприйняття. Перший, який науковець називає *the studium* апелює до найрізноманітніших соціальних, історичних чи культурних кодів, які можна виокремити шляхом семіотичного аналізу. Іншими словами, фотографія завжди несе на собі відбиток простору та часу в якому вона була створена. Другий рівень сприйняття – *the punctum*, передбачає індивідуально-суб'єктивне прочитання зображення (Barthes, 1982: 25–27). У кожного окремого спостерігача одна й та сама фотографія може викликати різні емоційні коливання, а тригером для таких коливань може бути деталь, яка для однієї особи може бути непомітною, тоді як для іншої слугуватиме пусковим гачком для відтворення найрізноманітніших асоціативних ланцюгів. Власне таке сприйняття може бути притаманне і при спогляданні на картину, проте за фотокарткою криється більше особистісних історій і відповідно розширюється спектр тих емоцій, які вона здатна викликати.

Найважливіше завданням екфразису, незалежно від його виду, змусити читача «побачити» те, що автор описав словами. Фотографічний екфразис здатний впоратись з цим завданням чи не найкраще, оскільки те, що фіксує камера за замовчуванням належить реальному світові, незалежно від того чи ця реальність вигадана чи існує насправді.

У романі «Амстердам», провокативні фотографії, які опиняються у руках журналіста Вернона Галлідея стають одним з джерел конфлікту між ним та його товаришем композитором Клайвом Лінлі. В основі протиріччя лежать різні погляди на те, що вважати морально-етичним, а що ні. Власне «мораль та її поняттєві похідні такі, як моральний вибір, суспільна мораль, особиста мораль, слугують відправною точкою для розу-

міння внутрішнього світу персонажів та проливають світло на мотиви їхніх вчинків» (Малишівська, 2020: 139). Екфразис в даному випадку вплетений у художню структуру твору та є необхідним для розвитку сюжетної лінії. Саме Вернон, який працює редактором газети *The Judge*, даючи настанови своїм співробітникам, висловлює ключову тезу, яку можна трактувати як ознаку фотографічного екфразису «*I want a picture that tells a story*» (McEwan, 2016: 38) Згодом він отримує фотокартки, які не просто розказують історію, а кричать про неї. Після смерті спільної подруги Вернона та Клайва Моллі Лейн, її чоловік Джордж Лейн знаходить компрометуючі фотознімки політичного діяча Джуліана Гармоні та хоче, щоб їх було опубліковано у *The Judge*. Момент оприявлення знімків відбувається у будинку Джорджа, окрім технічних характеристик на кшталт: «*... three ten by eights, glossy blacks and whites, head to foot and tightly cropped, a medium close-up, three-quarter profile...*» (McEwan, 2016: 56), автор ніяк не коментує того, що саме зображено на фотографіях, про вагомість та викривальність свідчить реакція Вернона, який побачивши зображене відчуває: «*...astonishment first, followed by a wild inward hilarity. Suppressing it gave him a sense of levitating from his chair...*» (McEwan, 2016: 56), а згодом у думках доходить висновку, що «*...a man's life or at least his career, was in his hands*» (McEwan, 2016: 56). Не даючи відразу конкретної відповіді на те, що саме на фотографіях має такий разуючий ефект, Мак'юен підсилює читацький інтерес та створює передумови для сенсаційної викривальності, яка буде присутня у наступному описі знімків. Можна відмітити сюжетотворчу функцію екфразису, оскільки саме фотографії стануть тим тригером, що спровокує розвиток наступних подій, вибір – публікувати чи не публікувати знімки стане одним з мірил моральності у творі. Отримавши фотографії, Вернон спішить у будинок свого друга Клайва, щоб почути його думку, а також отримати умовне схвальне рішення щодо публікації цих знімків. У вербалізації зображеного на фотографіях спостерігаємо своєрідну градацію емоційності опису. Спершу перед читачем деталізований опис композиції фотознімка, тобто, хто та як саме зображений на ньому. «*Julian Garmony in a plain three-quarter-length dress, posing cat-walk style, with arms pushing away a little from his body, and one foot set in front of the other, knees slightly crooked*» (McEwan, 2016: 69–70), далі автор привертає увагу до яскравих деталей та описує зовнішність, використовуючи при цьому ряд епітетів, які дозволяють краще візуалізувати

описане «*the false breasts were small, and the edge of one bra strap was visible. The face was made up, but not overly so, for his natural pallor served him well, and lipstick had bestowed a bow of sensuality on the unkind, narrow lips. The hair was distinctively Garmony's, short, wavy and side-parted, so that his appearance was both manicured and dissolute, and faintly bovine*» (McEwan, 2016: 70). В останню чергу автор зосереджує увагу на описі виразу обличчя Гармоні, «*...the strained, self-absorbed expression was that of a man revealed in a sexual state. The strong gaze into the lens was consciously seductive*» (McEwan, 2016: 71). Змалювання зображення наступного знімку відбувається за схожою схемою, тобто спершу автор згадає чітко виражені елементи: «*In this, a head and shoulders shot, Garmony's dress was more silkily feminine. There was a simple line of lace around the high sleeves and neckline*», далі говорить про анатомічні подробиці «*...Molly's artful lightning could not dissolve the jaw bones of a huge head, or the swell of an Adam's apple*» (McEwan, 2016: 71) та завершує згадкою про те, що дисонанс між видимим і бажаним, неможливо приховати від фотокамери: «*How he looked, and how he felt he looked were probably very far apart*» (McEwan, 2016: 71). Опису третьої фотографії приділено тільки кілька слів, зокрема автор концентрує увагу на одязі та погляді Гармоні: «*... in the third of the pictures he wore a boxy Chanel jacket and his gaze was turned downwards*» (McEwan, 2016: 71). Проте такий стислий опис підсилений коментарем щодо того, як інтерпретував знімок Клайв: «*On some mental screen of selfhood he was a demure and feasible woman, but to an outsider what was showed was evasion*» (McEwan, 2016: 71). Читач дивиться на знімки очима Клайва, його думка та його враження важливі для побудови цілісної картини фотографічного екфразису. Саме тому загальне сприйняття фотокарток зі зображенням чоловіка середніх років одягненого у жіночий одяг та з яскравим макіяжем могло б бути смішним, але автор дає змогу читачеві поглянути на такі знімки з зовсім іншого боку. «*They should have been ridiculous, these photographs, they were ridiculous, but Clive was somewhat awed*» (McEwan, 2016: 71). Мак'юен з притаманною йому легкістю обережно підводить до роздумів над досить дражливою темою для сучасного суспільства, ставлення до трансгендерів та транссексуалів, фотоекфразис тут слугує своєрідним інструментом, що руйнує стереотипне сприйняття, адже: «*We know so little about each other...here was a rare sight below the waves, of a man's privacy and turmoil, of his dignity upended*

by the overpowering necessity of pure fantasy, pure thought, by the irreducible human element – mind» (McEwan, 2016: 71).

Демонструючи фотографії Клайву, Вернон чекав на гнівні коментарі, натомість реакція виявилась зовсім іншою. Вербалізація ставлення до зображеного на знімках була здійснена за допомогою таких лексичних одиниць як *manicured, dissolute, bovine, lurking masculinity, pathos, confounded identity, man's privacy and turmoil*. Як підсумок Клайв висловлює вкрай несподівану для Вернона думку: «*If it's OK to be a transvestite, then it's OK for a racist to be one. What's not OK is to be a racist*» (McEwan, 2016: 73). Іншими словами, інтимні вподобання людини – це її особиста справа, яка не має нічого спільного з її соціальною роллю, саме тому увагу потрібно звертати на ту морально-етичну складову, яка націлена на формування існування у суспільстві, а не на ту, яку людина реалізує наодинці з собою. Викривальні фотографії з'явилися на шпальтах *The Judge* і Вернон отримав свою «історію», проте для нього історія виявилась не така як він очікував, оскільки дружина Гармоні зіграла на випередження та у відвертому інтерв'ю підтримала чоловіка та звернулася до Вернона: «*Mr. Halliday, you have the mentality of a blackmailer, and the moral stature of a flea*» (McEwan, 2016: 125).

Висновки. Таким чином фотографічний екфразис в романі «Амстердам» в художній струк-

турі твору не створює дисонансу та не викликає відчуття штучності. Він дозволяє автору звернути увагу читачів на приховану ідентичність персонажів та слугує каталізатором конфліктних ситуацій. Опираючись на теорію взаємопроникності площин існування екфразису, можемо сказати, що у першій площині, тобто у площині вербалізації екфразису були задіяні лексичні одиниці, які в першу чергу характеризували технічні особливості фотографій: розмір, освітлення, композицію. Для безпосереднього опису зображень, автор використав ряд порівнянь та зворотів, які привертають увагу до контраверсійності та непересічності зображеного. Культурно-історичний фон на який опирається екфразис, це в даному випадку стереотипні уявлення щодо того, що вважати морально прийнятним, а що ні. Можемо говорити про дві основні функції, які виконує фотографічний екфразис у тексті твору: сюжетотворчу, оскільки саме довкола фотографій розгортається ряд знакових подій у тексті та характеротворчу, оскільки сприяли кращому розумінню особистостей персонажів. Використання фотографічного екфразису, дозволило автору художньо обіграти одну з базових властивостей фотографії – бути доказом, оскільки, те що зафіксувала камера не можливо заперечити, але варто інтерпретувати.

Перспектива подальших досліджень полягає у дослідженні інших типів екфразису наявних у творях Ієна Мак'юєна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бовсунівська Т. Вербальні образи мистецтва. Київ : Київ. ун-т, 2013. 237 с.
2. Генералюк Л. Екфразис у контексті *correspondence des arts*. *Наук. записки*. Серія : Філол. науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 114. С. 52–77.
3. Малишівська І.В., Майковська Н.В. Проблема моралі та морального вибору в романі Ієна Мак'юєна «Амстердам». *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного університету ім. І. Франка*. 2020. Вип 31. Т. 2. С. 139–147 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/31.213864>
4. Юхимук Я. Поетика та типологія музичного екфразису у прозі другої половини ХХ – початку ХХІ століття (компаративний аспект) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2017. 20 с.
5. Barthes R. *Camera Lucida: Reflections on photography* / R. Howard, Trans.). New York : Hill and Wang, 1982. 119 p.
6. Clüver C. «Quotation, Enargeia, and the Functions of Ekphrasis». *Pictures into Words: Theoretical and Descriptive Approaches to Ekphrasis*, Eds. Valerie Robillard and Els Jongeneel. Amsterdam: Vrije Universiteit UP, 1998. P. 35–52.
7. Hunter J. *Image and Word: The Interaction of Twentieth-Century Photographs and Texts*. Cambridge, MA : Harvard Univ. Press, 1987. 229 p.
8. Heffernan J. Ekphrasis and Representation. *New Literary History*. 1991. V. 22. P. 297–316.
9. McEwan I. Amsterdam. London : Vintage, 2016. 178 p.
10. Mitchell W. J. T. *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation* Chicago: University of Chicago Press, 1995. 445 p.
11. Robillard V. In Pursuit of Ekphrasis (An Intertextual Approach). *Pictures into Words: Theoretical and Descriptive Approaches to Ekphrasis* / edited by V. Robillard and E. Jongeneel. Amsterdam : VU University Press, 1998. P. 53–72.
12. Rusieshvili-Cartledge M., Dolidze R. Ekphrasis and Its Multifaceted Nature: Ways of Its Usage in Literature and Cinematography. *The International Journal of Literary Humanities*. 2015. 13(3). P. 1–8.
13. Russek D. *Textual Exposures: Photography in Twentieth-Century Spanish Narrative Fiction*. Calgary, Alberta : U of Calgary P, 2015. 244 p.
14. Sager L. M. *Writing and Filming the Painting Ekphrasis in Literature and Film Editions*. Amsterdam; New York : Rodopi B.V., 2008. 263 p

15. Yacobi T. The Ekphrastic Figures of Speech: Text and Visuality: Word & Image Interactions. Amsterdam-Atlanta, GA : Rodopi B.V., 1999. P. 93–101.
16. Yacobi T. Pictorial Models and Narrative Ekphrasis. *Poetics Today*. 1995. V. 16. № 4. P. 599–649.

REFERENCES

1. Bovsunivska T. Verbalni obrazy mystetstv [Verbal images of art]. Kyiv : Kyiv University, 2013. 237 p. [in Ukrainian].
2. Heneraliuk L. Ekfrazys u konteksti correspondence des arts. [Ekphrasis in the context of correspondence des arts]. *Nauk. zapysky. Seriiia : Filol. nauky*. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2013. Vyp. 114. S. 52–77 [in Ukrainian].
3. Malyshevskaya I.V., Maikovskaya N.V. Problema morali ta moralnoho vyboru v romani Iiena Makiuena «Amsterdam». [The problem of morality and moral choice in Ian McEwan's novel «Amsterdam»]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuz. zb. nauk. prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka*. 2020. Vyp 31. T. 2. S. 139–147 [in Ukrainian].
4. Yukhymuk Ya. Poetyka ta typolohiia muzychnoho ekfrazysu u prozi druhoi polovyny KhKh – pochatku KhKhI stolittia (komparatyvnyi aspekt) : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk. Kyiv, 2017. 20 s. [in Ukrainian].
5. Barthes R. Camera Lucida: Reflections on photography / R. Howard, Trans.). New York : Hill and Wang, 1982. 119 p.
6. Clüver C. «Quotation, Enargeia, and the Functions of Ekphrasis». *Pictures into Words: Theoretical and Descriptive Approaches to Ekphrasis*, Eds. Valerie Robillard and Els Jongeneel. Amsterdam: Vrije Universiteit UP, 1998. P. 35–52.
7. Hunter J. Image and Word: The Interaction of Twentieth-Century Photographs and Texts. Cambridge, MA : Harvard Univ. Press, 1987. 229 p.
8. Heffernan J. Ekphrasis and Representation. *New Literary History*. 1991. V. 22. P. 297–316.
9. McEwan I. Amsterdam. London : Vintage, 2016. 178 p.
10. Mitchell W. J. T. Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation Chicago: University of Chicago Press, 1995. 445 p.
11. Robillard V. In Pursuit of Ekphrasis (An Intertextual Approach). *Pictures into Words: Theoretical and Descriptive Approaches to Ekphrasis* / edited by V. Robillard and E. Jongeneel. Amsterdam : VU University Press, 1998. P. 53–72.
12. Rusieshvili-Cartledge M., Dolidze R. Ekphrasis and Its Multifaceted Nature: Ways of Its Usage in Literature and Cinematography. *The International Journal of Literary Humanities*. 2015. 13(3). P. 1–8.
13. Russek D. Textual Exposures: Photography in Twentieth-Century Spanish Narrative Fiction. Calgary, Alberta : U of Calgary P, 2015. 244 p.
14. Sager L. M. Writing and Filming the Painting Ekphrasis in Literature and Film Editions. Amsterdam; New York : Rodopi B.V., 2008. 263 p.
15. Yacobi T. The Ekphrastic Figures of Speech: Text and Visuality: Word & Image Interactions. Amsterdam-Atlanta, GA : Rodopi B.V., 1999. P. 93–101.
16. Yacobi T. Pictorial Models and Narrative Ekphrasis. *Poetics Today*. 1995. V. 16. № 4. P. 599–649.

УДК 821.161.2(100).09 Чирський
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-50>

Вікторія МИХАЙЛЕНКО,

orcid.org/0000-0001-6620-0441

кандидат філологічних наук,

викладач кафедри зарубіжної літератури та основ риторики

Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

(Вінниця, Україна) *tory_boiko@ukr.net*

МИКОЛА ЧИРСЬКИЙ – САМОБУТНІЙ МИТЕЦЬ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

У статті досліджено творчий доробок М. Чирського у національному літературному процесі та виявлено особливості його творчої манери, зв'язок із літературно-культурологічною ситуацією «Празької школи».

Із середини 1920-х років у літературу входить нове покоління літераторів, яке сформувалося на теренах Чехословаччини і частково Польщі, яке характеризувалося спільністю ідейно-естетичних засад своєї творчості. Саме ця ідейно-естетична спорідненість (значно більше, ніж територіальний чинник) дає підстави дослідникам об'єднати цих митців міжвоєнного двадцятиріччя (Ю. Дарагана, Є. Маланюка, М. Чирського, Ю. Клена, Н. Лівницьку-Холодну, Ю. Липу, Г. Мазуренку, О. Лятуринську, Л. Мосендза, О. Ольжича, О. Телігу та ін.) в поняття «Празька школа». Микола Чирський – яскравий представник цього літературного угрупування, проте, ґрунтовних досліджень та спогадів про його творчий доробок не так багато.

Однією із найприкметніших рис «пражан», попри високу емоційність і експресивність їх поезії, є високий інтелектуальний рівень їх творчості, закоріненість у здобутки вітчизняної і світової культури. Особливо близькою за духовним змістом, образністю, символікою для представників «Празької школи» була середньовічна культура.

Творчий доробок Миколи Чирського малодосліджений. Заслуговує уваги й дослідження той факт, що свої твори письменник підписував не лише як М. Чирський, відомі також псевдоніми Микола Подоляк, М. Бурлака, Кольченко, Ларіон Ліра, М. Собачкин, М. Юрич, М. Ч., М. Ч-й.

У Кам'янці-Подільському Микола Антонович Чирський організує театр імені Тараса Шевченка, напише цикл публіцистичних статей «Листи до любезних земляків», які оприлюднить на сторінках місцевої української газети «Подолянин». Саме ці листи стануть ледь не єдиним джерелом інформації про письменника.

Заслуговує великої уваги й п'єса «П'яний рейд», яка писалася для гри в театрі, а не для читання як такого.

Ключові слова: література, національний літературний процес, творчий доробок, поет-пражанин, полум'яний патріот, життєпис, пєса «П'яний рейд».

Victoriia MYKHAILENKO,

orcid.org/0000-0001-6620-0441

Candidate of Philological Sciences,

Lecturer at the Department of Foreign Literature and Fundamentals of Rhetoric

Communal Higher Education Institution "Vinnytsia Humanities Pedagogical College"

(Vinnytsia, Ukraine) *tory_boiko@ukr.net*

MYKOLA CHYRSKYI IS AN ORIGINAL ARTIST OF THE UKRAINIAN DIASPORA

The article examines the creative work of M. Chirsky in the national literary process and reveals the features of his creative style, the connection with the literary and cultural situation of the «Prague School».

From the mid-1920s, a new generation of writers entered the literature, which was formed in Czechoslovakia and partly in Poland and which was characterized by a common ideological and aesthetic principles of their work. It is this ideological and aesthetic kinship (much more than the territorial factor) that gives researchers a reason to unite these artists of the interwar twentieth century (Yu. Daragan, E. Malaniuk, M. Chirsky, Yu. Klen, N. Livytska-Kholodna, Yu. Lypa, G. Mazurenko, O. Lyaturynska, L. Mosendza, O. Olzhych, O. Teliga, etc.) in the concept of «Prague School». Mykola Chyrsky is a bright representative of this literary group, however, there are not many memories of his creative work.

One of the most notable features of «Prague», despite the high emotionality and expressiveness of their poetry, is the high intellectual level of their work, rooted in the achievements of national and world culture. Medieval culture was especially close in spiritual content, imagery, and symbolism to the representatives of the Prague School.

Mykola Chyrsky's creative work is poorly studied. The fact that the writer signed his works not only as M. Chirsky, but also the pseudonyms Mykola Podoliak, M. Burlaka, Kolchenko, Larion Lira, M. Sobachkin, M. Yurich, M. Ch., M. Ch. -and.

In Kamianets-Podilskiy, Mykola Antonovych Chyrskyi organizes the Taras Shevchenko Theater and writes a series of journalistic articles, «Letters to Kind Compatriots,» which he will publish in the local Ukrainian newspaper Podolyanyin. These letters will be almost the only source of information about the writer.

The play «Drunk Raid», which was written for acting in the theater, and not for reading as such, also deserves great attention.

Key words: literature, national literary process, creative work, poet-Prague, ardent patriot, biography.

Постановка проблеми та обґрунтування актуальності її розгляду. Говорячи про поетів «Празької школи», варто зазначити, що наукова спільнота не часто згадує ім'я Миколи Чирського. Хоча він таки належить до когорти письменників української діаспори 1920-1930 рр.

Звісно, що Микола Антонович Чирський не залишив по собі ваговиту й цільну творчу спадщину, як, скажімо, його приятель Євген Маланюк.

До того ж, варто врахувати й той факт, що творчість наратора стала відомою широкому загалу у дуже несприятливий час – 1941 року (початок німецько-радянської війни, коли всі, та й сам автор, перейнялися зовсім іншими турботами: що і як буде там, на далекій батьківщині?)

Поза увагою дослідників творчості М. Чирського залишилося чимало матеріалів, які певною мірою допомагають відтворити життєпис письменника. Це й публікації в часописах, листування з друзями, рідними та близькими, анкетні дані.

Проаналізувавши листи, спогади про М. Чирського та анкетні дані, хоча відомості й документи, іноді дають різну інформацію, з упевненістю можна сказати, що достовірної інформації про письменника, на жаль, збереглося небагато. Нині гостро й доцільно постало питання: вивчення творчості й дослідження життєпису М. Чирського.

Аналіз останніх досліджень й публікацій. Вивченням творчості представників «Празької школи» займалися Ю. Бойко, Б. Бойчук, Ю. Войчишин, В. Державин, Д. Донцов, Г. Ільєва, М. Ільницький, І. Качуровський, Ю. Ковалів, Г. Костюк, Н. Миронець, М. Мушинка, М. Неврлий, Б. Рубчак, Т. Салига, Г. Сварник, Б. Червак, Л. Черватенко, Ю. Шерех, І. Фізер та інші. Творчість Миколи Чирського досліджували, І. Руснак, Л. Куценко, Л. Мосендз, С. Николишин, В. Горбатюк, В. Габор та ін.

Формування мети і завдань статті – визначити місце доробку письменника в національному літературному процесі.

Виклад основного матеріалу. Зазначу, що народився Микола Антонович Чирський у Кам'янець-Подільському. Проте, існує декілька версій, щодо дати народження письменника.

У листі від 19 серпня 1941 пише М. Чирський своєму приятелеві таке: «Народився я 5 лютого 1902 в Кам'янці на Поділлі». Із свідчень його брата Олександра, дізнаюся, що народився М. Чирський 5 лютого 1903 році у Кам'янці на Поділлі. С. Николишин, вказує дату 5 лютого 1901. Щодо дати, то тут можна говорити про старий та новий стилі, а от рік? Можливо, фальшивства допустився брат, який дописав два роки, щоб у 1919 році вступити

до війська (Олександр прагнув «вирвати М. Чирського із рук Романа», той був відомим комуністом на Поділлі). Вважаю за доцільне все ж таки, звернутися до особової справи письменника: «*Народився я в Кам'янці на Подоллю 8 лютого 1903. В 1912 я вступив до Кам'янецької гімназії в якій вчився до переходу до 6-ої класи в році 1919. Пізніше я вступив до Української армії, з якої й був інтернований до Польщі. До Чеської Словацької Республіки приїхав я в серпні 1923 та вступив до Господарської Школи в Подєбрадах, в якій вчився на протязі 5 місяців. Виступити з неї я був примушений завдяки неодоженню стипендії. Тепер я вчуся на матуральних курсах при У.Г.А.*» (ЦДАВОВУ, Ф. 3795: 3). Отже, доцільно стверджувати, що Микола Чирський народився 8 лютого 1903 року на Поділлі. Родина проживала на вулиці Довгій 91, на жаль, детальних відомостей про родину письменника не збереглося, можу лише домислити, що батьки мали змогу віддати сина на навчання до гімназії. Леонід Куценко, опираючись на прочитані спогади Євгена Маланюка пише: «Євген Маланюк свідчить зі слів самого Чирського, що останній був шляхетського роду» (Е. М, 1958: 7). В. Горбатюк у статті «Якраз він, Чирський» зазначає, що письменник народився у сім'ї державного урядовця. В. Габор подає такі відомості про М. Чирського: «Походив зі старого священного роду. Його батько Антін, після закінчення семінарії не захотів висвятитися, і став урядовцем (працював у земстві)». С. Николишин, досліджуючи епістолярну спадщину М. Чирського вказує: «Що торкається моїх батьків, то вони народилися там же, хоча рік їх народження мені дуже мало відомо... Мати (народилась С. Н.). Місяць і день знаю добре, бо ми з мамою народились в один день. Старший брат, Володимир, був царським офіцером. Його розстріляли в Гайсині на Поділлі в 1919 році. Інший брат, Роман, був комуністом. Третій брат, Олександр, разом із Миколою воював у лавах Української армії старшиною-кулеметником». Доля чотирьох братів Чирських нагадує новелу Юрія Яновського «Чотири шаблі».

Шлях Миколи Чирського до Праги-Подєбрад був традиційним для української політичної еміграції. Кам'янець-Подільський в часи Української революції був столицею УНР, духовним центром України. Визвольним рухом перейнялося громадянство міста, поповнюючи лави українського війська. Першими ішли до війська молодь та гімназисти. Чирський у той час і був гімназистом, а отже, став борцем війська УНР.

Перебуваючи у Празі, поет прагнув отримати вищу освіту, він намагається вступити на

економічне відділення в 1925 році, але ця спроба була марною. Із особових матеріалів дізнаюся «До Високого Сенату УГА в Ч.С.Р. Ласкаво прошу Високий Сенат Академії про прийняття мене прослухачем Економічного підвідділу Економіко-Кооперативного Відділу Української Господарської Академії в Ч.С.Р. Документи про освіту будуть мною представлені після закінчення матури. До цього додаю :

1. Curriculum vitas.
2. Прохання про стипендію.
3. Зобов'язання коритися правилам У.Г.А.
4. 3 фотографічні картки» (ЦДАВОВУ, Ф. 3795: 5). Проте Миколі Чирському було відмовлено за браком освіти.

Письменник робив спробу стати студентом ще за рік до цього. Принаймі, це свідчить із клопотання Євгена Маланюка до голови Українського громадського комітету в Празі Микити Шаповала: «Високоповажний пане голово! Миколу Чирського, за якого просить Вас М. Тугар-Баранівський, я, зі свого боку можу рекомендувати яко надійного, здібного й талановитого юнака, національно дорослого, працездатного і, коли треба – відчайного. В умілих руках – матеріал найліпший, принаймі з того, який тут маємо. Бажаю Вам сил і здоров'я». (Куценко, 2005: 6).

Перебування у таборах давалося взнаки, лікарі пророкували близьку печальну розв'язку його змагань із туберкульозом. Він зібрав друзів і сказав, що не помре, допоки не побачить матір. Євген Маланюк пізніше згадає про це: «Цей палаючий енергією життя й творчості сухітник, розуміється, не робив собі жадних ілюзій зі стану свого організму. Він знав, що він приречений. Але попри всю свою «легковажність» – мав він одну заповідну ідею-мету: вмерти на Батьківщині і то вмерти в родинній хаті, побачити матір» (Е. М., 1958: 18). У листопаді 1941 року з однією з похідних груп він піде до свого Кам'янця-Подільського.

Історія в поезії пражан набуває обрисів глибокого переосмислення і, власне, перестає бути історією як об'єктивною реальністю, минулим із чіткими просторово-часовими обрисами. Подібне ставлення до історії позначають як історіософізм, або ж, мета історія. Щодо п'єси «П'яний рейд», як відомо, вона писалася для гри в театрі, а не для читання як такого. «П'яний Рейд», як я вже зазначив, є сценічним монтажем з 5-тих образів, з яких кожний написаний в своєму стилі. Цей «еклектизм» не є випадковий. Я хотів таким способом підогріти, розжеврити уяву громадянства, розігнати імлу, якою вже вкривається ця Героїчна Епопея... Мені можуть сказати: «Але при чому

тут еклектизм?» А це той «універсальний ключик» - до кожного серця...» (Куценко, 2005: 1).

Враховуючи ситуацію в театрі, Микола Чирський вважає за доцільне у передмові подати уточнення. «За «нормальних» обставин ця передмова була б зайва. Але в нашій театральній діяльності це не так. Більшість театральних осередків і в краю і скрізь, де доля занесла наших земляків, не мають досвідчених, фахових режисерів, які уміли б надати п'єсі ту чи іншу сценічну форму: «оголито», в ній захований, сценічний «нерв», видобути з п'єси всі нюанси і тонкощі; підкреслити дрібниці, що власне й творить стиль спектакля, який не сміє бути, звичайною собі, «метаморфозою» сценічного твору.

Навіть професійний наш театр не стоїть (і далеко не стоїть) на відповідній височині в цьому розумінні. І таким чином, ясна річ, він не може «давати тону» для театрів аматорських. Наслідок – небезпечні симптоми театального маразму. Попередня моя п'єса (дуже елементарна і легка до поставлення) зазнала найкарколомніших метаморфоз, що на них одначе зовсім не було позначок якогось «шукання», а натомість всі позначки малої сценічної грамотності.

Цей «злий досвід» спонукав його додати до цього монтажу деякі пояснення. Річ у тім, що на сцені запанували дві загрозливі постаті. Це – епігон і дилетант. Старший український драматичний репертуар та його сценічне оформлення, не надихнули діячів театру (Чирський мав на увазі театру над Дніпром, який зі зрозумілих причин: займає в нашій театральній діяльності цілком особливе місце) на творче продовження традиції старого українського театру, а навпаки ніби вбив у них творчу потугу.

Витворився так оцей небезпечний, для розвитку театру, шаблон, до якого скамянілих форм намагаються наші театри силоміць вбгати кожну нову появу. І це замість того, щоб якраз навпаки поновлювати те, що є ще «співзвучне нашій добі» в старому «Українському Репертуарі» (або сценічно «оспівзвучнювати» його) в репертуарі, який є разом із тим невичерпальним джерелом із золотим дном (тільки хотіти і вміти шукати не золото в ньому)...»

«Еклектизм» – (в архітектурі і образотворчих мистецтвах, з'єднання різнорідних художніх елементів; зазвичай має місце в період занепаду великих художніх напрямів), це той «універсальний ключик» до кожного серця. Спробую проаналізувати кожен образ.

Образ перший. Микола Чирський розпочинає цей образ словами Ю Дарагана: «Три старших лицарі стернею продудніли, три старших лицарі

над яром зупинились...». Це тільки прелюдія. Найреальніші події передаються немов в імлі. Всі діалоги у півтонах. Цей образ сприймається зайвим. Драматизм – легкий: наприклад, коли Гартман знаходить свою дружину в обіймах Черногуза, нічого особливого не відбувається, глядач не помічає сцени ревності: «Гартман: ... Люїзо!»... нещирість Люїзи підкреслюється фразою: «Мій Боже, ти так кричиш...» (Чирський, 1938: 10)

Дійові особи: Пальченко, Гармат, Черногуз, Люїза, Валентин.

Образ другий (образок ч. 2). Цей образ характерний тим, що всі дійові особи знаходяться в стані легкого збудження. Весь цей настрій відчувається в кожному реченні, в кожному жесті. Найсерйознішим є Сидок. Навіть його «жест» із револьвером має у собі холодний розрахунок. Доречі, Чирський уникає детальної характеристики образів, лише підкреслює деякі риси: «Праворуч спершись на пліт стоїть замислена із зложеними на грудях руками дівчина. Очі примружила проти сонця, дивиться, не ворухнеться» (Чирський, 1938: 20-21). Таким чином автор залишає більше вільного місця для творчої індивідуальності актора.

Дійові особи: полковник, Гармат, Джура, Черногуз, сотник Садов, Пальченко

Образ третій. (образок 3). Українська душа в певну добу виявляла себе і оформлювалася головню в мистецтві – в пісні, в літературі, в театрі. В цьому останньому приборала навіть більш конкретну форму... Втілювалася в ній. З вибухом 17-того року, Українська Стихія вийшла з «берегів рамни», прорвала штучні перепони і бурхливо розліялася по українській землі, запліднюючи її новим життям, що буйно зросло на ній...

Український театр тоді, немов розширився, охопив далечінь: тисячі акторів вкрили гігантську сцену, де відігравалася величчя містерія Відродження.

І так сталося, що на стилі Української Революції відбився стиль Українського Театру. Про це я й хотів натякнути (а н. н. режисерам треба це підкреслити) в третьому образі... Діяльог і дія відбувається в цьому дусі, спочатку виразніше, – дедалі (як отте нове життя вривається туди) менш виразно, поки не закінчується новим стилем – «стилем Мар'яни» (Чирський, 1938: 12).

Доречі: Мар'яна (в цьому образі) весь час у «масці»; вона «грає» і в сцені з Черногузом, Гартманом і Пальченком; і в сцені з трома вояками (червоноармійцями). Зауважу, що в останній зустрічі з черногузом та під кінець образу стає сама собою, скидає «маску», виявляє «глибини своєї душі», робиться «справжньою» Мар'яною і

разом з тим Мар'яною символічною. Такою вже вона лишається до самого кінця цілої речі взагалі.

Пальченко, найбільш екзальтований, відчув Мар'яну найскоріше й найкраще (тому й став раптом перед нею навколішки, цілуючи край сукні).

Гартман найменш «впадає в тон» Українського Театру (його стилю). Це, думаю, зрозуміле: все ж таки – «чужа кров».

Дійові особи: Черногуз, Пальченко, Гармат, Мар'яна, вояки, дядько Андрій, Арсен, полковник, козаки.

Образ четвертий. «Ви нас мало і погано затуркали», – слова М. Грива, які стали епіграфом до цього образу. Початок образу знаходить 359 героїв – мучеників, які виявляють «берег своїх душ». Тільки «берег» реагує на фізичні страждання голоду, холоду, страху за своє існування. Автор вводить прийом своєрідного порівняння, порівнюючи душі людей із морськими хвилями, коли настає справжній шторм, лише тоді хвилі починають підійматися. Це своєрідний натяк на ситуацію в Україні

Дійові особи: полковник, комісар, чекісти, козаки.

Образ п'ятий. У цьому образі з'являється новий чинник, це той незримий персонаж, довкола якого розгортається ціла дія. Ми бачимо «образ кашкета з тризубом», який стає, мабуть, головним у цьому образі. Цей символ ніби кидає світло довкола себе, і в цьому світлі всі реальні особи, вчинки згортаються містичним сяйвом.

Дійові особи: дядько Андрій, тітка Степанія, Мар'яна, Черногуз, Гармат, Пальченко, Арсен, парубки-колядники.

П'еса закінчується словами Мар'яни: «Боже наш... Боже наш великий і справедливий. Пошли їм щасливу дорогу, щоб живі і здорові дісталися де їм треба – й безпечно. Та, щоб нас не забули...» (Чирський, 1938: 43). Саме через систему образів та гру в театрі Микола Чирський передає усю суть.

Висновки. Перебування у таборах давалося в знаки, лікарі пророкували близьку печальну розв'язку змагань М. Чирського із туберкульозом. 26 лютого 1942 року Микола Антонович Чирський відійшов у вічність.

Микола Чирський вів усамітнений спосіб життя, часто перебував у санаторіях, де намагався покращити здоров'я.

Він, Мамай-Чирський, з невтішним діагнозом у роки війни повернувся до рідного міста, він повертається і сьогодні, щоб залишитися у пам'яті навечно.

Безумовно, п'еса «П'яний рейд» є вершиною його творчості. У передмові Микола Чирський напише: «Пускаючи у світ (а може у світло рампи)

цей «сценічний монтаж» вважаю потрібним підперти його деякими заввагами. Вживаю цього слова «підперти», маючи на увазі не «пересічного читача», а «майбутніх режисерів» і «майбутніх рецензентів» (Чирський, 1938: 2).

Письменник натякне на недосконалість тогочасного театрального мистецтва «За «нормальних» обставин ця передмова була б мабуть зайвою. Але в нашій театральній діяльності це не так.

Більшість театральних осередків і в краю і скрізь, де доля занесла наших земляків, не мають досвідчених, фахових режисерів, які уміли б надати писі ту чи іншу сценічну форму: «оголити», в ній захований, сценічний «нерв», видобути з п'єси всі нюанси і тонкощі; підкреслити дрібниці, що власне й творить стиль спектакля, який не сміє бути, звичайною собі «метаморфозою» сценічного твору» (Чирський, 1938: 2).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Е. М. Листи до лютезних земляків. *Вісник*. Нью-Йорк, 1958. № 4. 19 с.
2. Куценко Л. Дон Кіхот із Кам'янця – Подільського. Микола Чирський. Літературний портрет. Київ: ТОВ «Імекс – ЛТД», 2005. 48 с.
3. Центральний державний архів вищих органів влади в Україні. Ф. 3795. Оп.1. Спр. 2170.
5. Чирський М. «П'яний рейд» [драматичні твори]. Львів. Видавництво «Дешева книжка», 1938. 43 с.

REFERENCES

1. E. M (1958). *Lysty do liuteznykh zemliakiv* [Letters to loyal compatriots]. Kyiv: TOV « Imeks – LTD». p. 19. [in Ukrainian].
2. Kutsenko L. (2005). *Don Kikhot iz Kamiansia – Podilschkoho*. Mykola Chyrskiy. *Literaturnyi portret*. [Don Quixote from Kamianets-Podilskyi. Mykola Chirsky. Vignette]. Kyiv: TOV « Imeks – LTD». p. 48 [in Ukrainian].
3. *Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchych orhaniv vlady v Ukraini*. [Central State Archive of the highest authorities in Ukraine.] F. 3795.- Op.1. Spr. 2170. [in Ukrainian].
4. Chyrskiy M. (1938) «*Pianyi reid*» [dramatychni tvory]. [«Drunk Raid» [dramatic works].] Lviv. Vydavnytstvo «Desheva knyzhka». p. 43 [in Ukrainian].

Любов МИРОШНИЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-1959-5564

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

(Дніпро, Україна) *m0939127700@gmail.com*

СВОЄРІДНІСТЬ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У ЗБІРЦІ «РУКИ І ДУША» МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ

У статті досліджено своєрідність розкриття образу жінки в збірці «Руки і душа та інші невігдані жіночі історії» сучасного українського письменника Мирослава Дочинця, розглянуто дискурс образу жінки в українській літературно-критичній думці. З'ясовано специфіку творення жіночого характеру в аналізованій збірці, розкрито типологію жіночих образів, охарактеризовано їх своєрідність авторської інтерпретації.

Творчість М. Дочинця – яскрава сторінка історії сучасної української літератури, яка заслуговує детального аналізу й вивчення, адже несе в собі заряд людської мудрості й морально-етичних істин, осмислених митцем. У збірці «Руки і душа та інші невігдані жіночі історії» центральним образом усіх творів є жінка. Книгу складають дев'ятнадцять оповідань із промовистими назвами, які є наскрізним стрижнем ідейно-тематичної, проблемної площини творів, деякі з них виносять на перший план образи головних героїнь. Це своєрідна авторська енциклопедія жіночих долі і характерів, також глибоко особистий зріз людської душі.

Сучасне літературознавство потребує наукових розвідок, у яких творчий доробок цього письменника був би оцінений на фаховому рівні, адже Мирослав Іванович Дочинець належить до митців, творчість яких збагачує і формує художньо-естетичні засади сучасної української літератури. Прозаїк, філософ, публіцист, член Національної спілки письменників України та Асоціації українських письменників, автор близько двадцяти книг, із них «Многі літа. Благі літа» увійшла до шістки найпопулярніших видань за рейтингом «Книжка року-2010», а також «Вічник. Сповідь на перевалі духу» (2012), висунута Національною спілкою письменників України на здобуття премії Т. Г. Шевченка. Його проза перекладена російською, угорською, словацькою, румунською, польською, французькою, італійською, англійською, японською мовами. За плідну й самобутню творчу діяльність Мирослав Іванович відзначений низкою літературних премій, удостоєний найвищою державною нагородою в Україні за вагомий внесок у розвиток культури та мистецтва – Національної премії імені Т. Г. Шевченка. Книги М. Дочинця викликають усе більший читацький інтерес.

Ключові слова: образ жінки, характер героїнь, авторська інтерпретація.

Lyubov MIROSHNICHENKO,

orcid.org/0000-0002-1959-5564

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities

Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

(Dnipro, Ukraine) *m0939127700@gmail.com*

PECULIARITY OF FEMALE IMAGES IN THE COLLECTION “HANDS AND SOUL” BY MYROSLAV DOCHYNETS

The article examines the originality of the disclosure of the image of women in the collection "Hands and Soul and other unimagined women's stories" by contemporary Ukrainian writer Myroslav Dochynets, discusses the discourse of the image of women in Ukrainian literary criticism. The specifics of the creation of female character in the analyzed collection are clarified, the typology of female images is revealed, their originality of the author's interpretation is characterized.

The work of M. Dochynets is a bright page in the history of modern Ukrainian literature, which deserves detailed analysis and study, because it carries a charge of human wisdom and moral and ethical truths, conceived by the artist. In the collection "Hands and Soul and Other Unimagined Women's Stories" the central image of all works is a woman. The book consists of nineteen stories with eloquent titles, which are the central core of the ideological and thematic, problematic plane of the works, some of which bring to the fore the images of the main characters. This is a kind of author's encyclopedia of women's destinies and characters, as well as a deeply personal slice of the human soul.

Modern literary studies requires scientific research, in which the creative work of this writer would be evaluated at the professional level, because Myroslav Ivanovych Dochynets is one of the artists whose work enriches and forms the artistic and aesthetic foundations of modern Ukrainian literature. Prose writer, philosopher, publicist, member of the National

Union of Writers of Ukraine and the Association of Ukrainian Writers, author of about twenty books, including "Many summers. "Good Summer" was included in the six most popular publications in the rating "Book of the Year 2010", as well as "Eternal". Confession on the Pass of the Spirit" (2012), nominated by the National Union of Writers of Ukraine for the Taras Shevchenko Prize. His prose has been translated into Russian, Hungarian, Slovak, Romanian, Polish, French, Italian, English and Japanese. For fruitful and original creative activity Myroslav Ivanovych was awarded a number of literary prizes, awarded the highest state award in Ukraine for significant contribution to the development of culture and art - the Taras Shevchenko National Prize. M. Dochynets' books are of growing interest to readers.

Key words: image of a woman, character of heroines, author's interpretation.

Постановка проблеми. Зацікавлення літературно-мистецьким доробком письменника активізує осмислення основних аспектів його творчості. Однак на сьогодні критичні зауваги обмежуються схвальними відгуками й рецензіями. Усі вони зібрані до купи на офіційній сторінці митця. У статті зроблено аналіз збірки оповідань Мирослава Дочинця «Руки і душа та інші невігадані жіночі історії», видана у 2011 році. На звороті книги автор зазначає, що це «невігадані історії про жінок духовного пошуку, складних і цікавих доль, які змогли піднятися над лиховісними обставинами свого життя та історії. Кожна з цих оповідей захоплююча і повчальна. Колись ці героїні самі гралися в ляльки. А потім життя жорстоко почало гратися з ними. І вони прийняли цю гру. І перемогли» (Дочинець, 2012: 5). Відтак центральним образом усіх творів збірки є жінка.

Аналіз досліджень. Вивченню образу жінки в літературі присвячено чимало критичних праць. В українському літературознавстві ця проблема представлена в дослідженнях таких науковців, як О. Бажан, Т. Бикова, Н. Білоус, М. Демедюк, Л. Демська-Будзуляк, Н. Зборовська, Г. Кошарська, О. Кривоший, Н. Ляшов, О. Міщенко, С. Олійник, С. Павличко, О. Пастушенко, Я. Поліщук, К. Савич, Г. Сокол, Х. Стельмах, О. Теліга, С. Філоненко, Н. Хмельюк, Т. Шарова, О. Яблонська та інших, що свідчить про особливу актуальність цієї проблеми, але широкого аналізу образу головних героїнь збірки «Руки і душа» М. Дочинця наразі немає.

Мета статті – розглянути ключовий образ жінки у збірці «Руки і душа», дослідити художню парадигму жіночих характерів, специфіку авторської інтерпретації образу жінки.

Виклад основного матеріалу. Образи-персонажі дуже часто мають прототипів, однак, щоб реальну людину перетворити на художній образ, треба узагальнити, осягти, що саме об'єднує її з іншими людьми, а що робить неповторною. Якщо говорити про типологію жіночих характерів у збірці М. Дочинця «Руки і душа», то сам автор підказує читачеві шляхи їх трактування: «Це реальні історії про реальних жінок. Історії духовного пошуку, а нерідко й духовного подвигу.

Немає загадки долі. Немає загадки таланту і щастя. Є загадка любові. І ці жінки все життя розгадували її. Цілителька, масажистка, остання аристократка, арештантка, художниця, золотошубка, виноградарка, бізнес-вумен мимоволі, черниця, атеїстка, жінка, що споряджає в останню дорогу небіжчиків...» (Дочинець, 2012: 15). Відтворюючи життєву долю своїх персонажів, митець показує, з одного боку, типове, зумовлене конкретними обставинами, а з іншого – кожна розповідь особлива, усі зображені жінки виразно індивідуалізовані. Вони яскраві й непересічні особистості, їхнє життя – це фізична чи духовна боротьба із невіддільними людині силами, часто непомітний для оточуючих, але величний подвиг над собою.

У збірці М. Дочинця «Руки і душа» помітно, що письменник долю кожної з героїнь пропускає через власну душу, захоплюється їхніми вчинками, внутрішньою силою, витримкою. Автор розповідає про жінок із великої літери, вони мають свої таємниці, нерідко – життєві драми, про це зокрема сказано в одному з оповідань так: «Мабуть, справді Бог випробовує найдостойніших» (Дочинець, 2012: 30). Невеликий обсяг творів змушує загострити увагу на найважливішому, найприкметнішому в розповіді про людину. Особливу роль у характеристиці образів героїнь відведено наратору – літературному суб'єкту, від імені якого автор оповідає про події та людей. Його враження й оцінки насичені мовною експресією, визначають пафос, певну концепцію й погляд на дійсність.

У збірці М. Дочинця «Руки і душа» оповідь ведеться від першої особи, тип наратора – персональний: «Наратор використовує ролі кореспондента, спостерігача, свідка» (Коваленко, 2012: 48). Він задає емоційну тональність оповіді від початку до кінця, його насичені глибокою чуттєвістю й образністю вислови часто є своєрідним обрамленням історії життя персонажів. Наприклад, в оповіданні «Руки і душа» вступ і завершення оповіді пронизані лейтмотивними образами: «...Ніколи не забуду того передвеликоднього дня. Зненацька налетіла гроза, жбурнувши в шибку жмень крупного, як горох, граду. Затріщала по дахах.

Гриміло і блискало, на тлі фіранки стояла жінка з одухотворено-тривожним обличчям. Вона навіть не звернула уваги на моє привітання. Вона молилася (Дочинець, 2012: 26); «...Ніколи не забуду оту передвеликодню грозу і жінку, що самозречено молилася біля вікна. У лагідних очах поволі гасли блискавиці...» (Дочинець, 2012: 33).

При знайомстві з героїнею М. Дочинець обов'язково подає штрихи до її портрету як один із засобів характеротворення, типізації та індивідуалізації персонажа. Пильна увага до портрету героїні ґрунтується на загальній закономірності, згідно з якою внутрішні психічні стани людей відображаються в міміці, рухах усього тіла, динаміці мовлення, що допомагає глибше розуміти внутрішній світ. Портрети персонажів бувають докладними, розгорнутими або фрагментарними, неповними. В оповіданнях М. Дочинця це можуть бути документальні свідчення-спогади із вуст знайомих, як, наприклад, про Анну Михайлівну Римарук («Уроки її любові») згадує Володимир Пацюрко: «...була веселою, життєрадісною жінкою, гарно співала, бралася за будь-яку роботу, особливо значення надавала науково-духовній літературі. Усмішка, здається, ніколи не сходила з її лица. Не рекламувала свого хисту, хоч багато її зцілень дивовижні й неймовірні. Ба більше, вона рішуче відмежовувалася від екстрасенсів та магів, запевняла, що зцілити людину можна тільки через Бога. І шукати причину тієї чи іншої хвороби треба в душі людини, а не в її тілі» (Дочинець, 2012: 5). Анна Михайлівна лікує людей від хвороб специфічним, нетрадиційним способом: «Основний лікувальний засіб її практики – молитва» (Дочинець, 2012: 6). У своїх небесних покровителів, святих Йоанна Хрестителя та Павла, жінка вчиться праведному життю, самовдосконаленню. Невипадково обрана назва оповідання – «Уроки її любові» – адже текст твору укладений оповідачем саме як практичні поради, мудрі життєві настанови Анни Михайлівни, якими вона прагне поділитися з кожним:

- «1) припини дратуватися з будь-якого приводу;
- 2) не нарікати на життя, на інших людей;
- 3) радіти всьому тому, що довкола нас;
- 4) не відповідати злом на зло, навчитися пробачати ближньому (це дуже важливо);
- 5) бути простим (не гордим) у спілкуванні з іншими, вміти часто прикушувати язика...» (Дочинець, 2012: 11). та інші, а всього їх тринадцять.

Крім того, цілителька наводить власні роздуми про хвороби та їх причини: «Хвороба – це блокування неправильної поведінки й мислення. Людина може жити довше, якщо слідкуватиме

за своїми емоціями, словами, аналізуватиме свої вчинки. А не чинить так – значить, скорочує собі життя й іншим» (Дочинець, 2012: 16). Найважливіше в тексті письменник виділяє графічно – жирним шрифтом, ніби підкреслює вислови, насичені особливою афористичністю: «Нещасна та людина, яка не розуміє змісту життя на землі, навіщо вона тут живе, і такий дорогоцінний час витрачає на своє вічне падіння, а не вічне спасіння» (Дочинець, 2012: 13). Головна героїня глибоко переконана, що в основі всього має лежати любов, віра, добро, тоді людина і її оточення будуть по-справжньому здорові та щасливі.

М. Дочинець може подавати портрет персонажа, обмежений акцентом на чомусь конкретному, що робить власницю не такою, як усі, наділеною особливим даром. Такою портретною деталлю охарактеризовано Чайку Ілону Іванівну, героїню оповідання «Руки і душа». Жінка за фахом масажистка, але не звичайна. Вона глибоко переконана, що масаж – «справа тонка і складна. Якщо це справді масаж, а не курортні пощипування й рубання долонями по плечах. Масаж – це заклинання тіла, це поступове вигнання з організму зайвої, хворої речовини, це переливання енергії з однієї субстанції в іншу. Це контакт двох кресал, що викресують іскру життя. Це магія рук і душі» (Дочинець, 2012: 26). Письменник підкреслює в тексті руки жінки з рухливими пальцями, оповідає про них шанобливо, із сакраментальними інтонаціями, адже місця масажиста – «розчистити животворні канали, захарашені всяким мотлохом нашого існування, брудом довколишнього світу і брудом власних думок. Теплі пружкі пальці незбагненним чином проникають під шкіру і кістки, занурюються в суглоби, перебирають жмути м'язів, оксамитовим метеликом облітають чутливі хребці. Буває, вони спотикаються в дорозі на сольових заметах чи вузлах, такі місця обробляються з особливою ретельністю. Ці пальці зрячі. Більше – вони віщуни, бо знають, яка хвороблива біда може спіткати тебе в тому чи іншому місці через роки. Масаж – як вино. Спочатку збуджує, потім п'янить, затим розморює» (Дочинець, 2012: 28). Оповідач виразно персоніфікує руки головної героїні, наділяє їх душею, вони ніби живуть власним життям, при цьому невіддільні від своєї мудрої власниці. Ілона Іванівна переконана, що «ліки в цьому житті лише одні – робота, праведне життя і молитва. І, звичайно, масаж» (Дочинець, 2012: 29). Проводячи сеанс із черговим відвідувачем, із її тіла переливається в хвору плоть енергія, а з душі – молитва. Усе це мав змогу відчутти на собі сам оповідач. Під час відвідин він

дізнався драматичну історію життя жінки: вона віджила хворе тіло чоловіка, якому поставили смертельний діагноз – закупорення нервів. «Сина теж створила своїми руками і своєю душею» (Дочинець, 2012: 30), адже від народження мав бронхіальну астму. Такі обставини виявили в ній рідкісне обдарування, силу віри в Бога й молитву. Ілона Іванівна у свої сімдесят років також вразила оповідача розумом, ерудованістю, широким кругозором: «Година масажу – година змістовної розмови. Про що, здавалося б, можна говорити з літньою сестрою милосердя? Виявляється, багато про що. Про національні та релігійні особливості людей. Про політику і політиканство, про головування і галасування. Про кухні різних народів. Навіть про історію Риму» (Дочинець, 2012: 33). Враження й оцінки наратора, безперечно, виявляють не тільки професійний інтерес, а й особисте захоплення непересічною особистістю.

В оповіданні «Остання аристократка» портрету героїні надана особлива композиційно-смілова роль. Твір починається описом фотографії, точніше зображеної на ній молодої дівчини: «Уявляю, як торжествувала душа професіонала, коли вона завмерла перед вічком камери... Цей шляхетний вигин голівки, цей сміливий кучерик, ця витонченість губ і променистість оксамитових очей» (Дочинець, 2012: 34). Тим більшим є контраст із теперішнім зовнішнім виглядом героїні – жінки поважного віку: «...стара дама за столом знічено потирає суглоби, на блідій шкірі благородного лица проступає дівочий рум'янець» (Дочинець, 2012: 34). Автор відтворює образ-тип жінки-аристократки, тому ретельно добирає необхідні слова й художні засоби, щоб наголосити на рисах аристократизму в портреті, проводить асоціативні паралелі із добою лицарів і шляхетних воїнів: «...Старий пергамент схожий на шкіру її рук, а темні лінії на ньому – на її вени. Тремкий палець повзе цими лініями все далі й далі – у сиву дрімучість історії, де брязкіт шабель, шерех атласних суконь по бруківці, скрип гусячого пера над віршами...» (Дочинець, 2012: 34).

Георгіна Іванівна по батьківській лінії належить до роду Духновичів, по материній – Сільваїв. Обидва мають представників, якими варто пишатися. М. Дочинець, на прикладі долі героїні, торкається розкриття проблеми нищення інтелектуального та інтелігентного квіту української нації радянською владою: приниження, цькування, репресії, заслання («...кровожерлива машина, клацаючи залізними щелепами, сунула далі» (Дочинець, 2012: 42)). Проте «...голуба, талановита кров, як її не переक्रивай, не спускай, не проціджуй, рано чи

пізно прорветься, очиститься і зашумує в жилах нових поколінь» (Дочинець, 2012: 40). Жінці довелося носити на собі клеймо ворога народу, що позбавляло її будь-яких засобів до існування. Зрештою сама вона отримала шість років таборів і три роки уявлення в правах за критику влади. Розповідь про перебування в табірній імперії на Вологодщині (22 зони пройшла) подана у вигляді щиро-особистого діалогу-інтерв'ю, в якому героїня зізнається, що врятували її в часи найбільшої скрути Бог, віра й молитва. Не дозволяють забути пережите кошмарні сни, постійний страх, що все ще може повернутися. За життя Георгіна Іванівна встигла видати книгу спогадів про свою «пекельну планіду» (Дочинець, 2012: 46), 8 жовтня 2002 року після гострого серцевого нападу її не стало. «Великі серця – не кам'яні серця» (Дочинець, 2012: 46), – підсумовує оповідач, завершуючи розповідь.

Портрет Анни Швалагин, головної героїні оповідання «Куполи любові», має в собі трагічну подробицю, яка вплинула на долю жінки: «... вона була вродлива, ясноока, туга коса, на серовську «незнайомку» схожа. І краса та затьмарювала вроджену ваду – скороченість ноги. Кривенька качечка. Точніше – лебідочка» (Дочинець, 2012: 68). В Анну був закоханий молодий музикант, навіть пісню для неї склав. Коли він удостоївся натішитися її красою, делікатно натякнув на потребу виправити ваду. Це поставило героїню перед вибором – жіночність чи материнство. Анна обрала останнє, і в той момент прийшло трагічне усвідомлення: «...в цьому житті завжди треба чимось жертвувати» (Дочинець, 2012: 68). Музикант покинув її, поспішно одружився на іншій, однак це був лише початок життєвих випробувань.

Нещастя в особистому житті переслідувало її: друге й третє кохання перервала смерть. «Тридцятка наближалася» (Дочинець, 2012: 70), а жінці хотілося одного – мати дитину, знайти щастя хоча б у материнстві. Автор влучною метафорою підкреслює трагічні обставини, які судилося стерпіти й пережити Анні: після одруження з нелюбом, вона «кинулася сторчма головою в ополонку долі» (Дочинець, 2012: 71). «Солом'яний жених» виявився п'яницею й гультьєм, однак подарував їй найбажаніше – сина Віталіка. Дитина вирізнялася спокійним норомом, серйозністю і незвичайною для свого віку побожністю. Від другого шлюбу з художником-любителем Анна народила ще одного синочка – Мішу. Коли відправила Віталіка на канікули в село, наснився лихий сон, материнське серце віщувало велику біду. Смерть улюбленого первістка передрікали містичні знамення: «Тоді в серванті несподівано чашка роз-

кололася навпід, наче бритвою її перетяли, і дерево в дворі впало від вітру... За чверть на п'яту зупинився годинник на стіні, над його ліжком дома. Тенькнув і зупинився. Чоловік взяв його в руки і годинник знову пішов. Мати кинулася до телефону, на тому кінці дроту сказали: «Ваш син тільки що...» (Дочинець, 2012: 74).

Характерно, що в оповіданні історію Анни читає сприймає крізь призму свідомості оповідача. Це підсилює напруження й трагізм зображеного, відчувається глибоке переживання за долю головної героїні. М. Дочинець активно використовує засоби психологізації образу жінки для відтворення внутрішнього світу: детального аналізу думок, емоцій і почуттів, переживань. Митець залучає психологічне авторське зображення, послуговується прийомом сну, марень. Після загибелі сина Анина віра в Бога похитнулася, в «розпалену розпукою голову» (Дочинець, 2012: 74) почали приходити дивні сни. У них Віталік заспокоював її, обіцяв, що скоро він сам повернеться до неї, в її життя все налагодиться, тато кине пиячити. Так і сталося: народився Сашко «точно в час і в день народження і смерті Віталіка» (Дочинець, 2012: 75). зовні справжнісінька його копія. Анна заприсяглася побудувати церкву на місці, де загинув її син, із сімома куполами, бо стільки йому тоді було років. Цей храм став символом її всеосяжної, незглибимої материнської любові, великої віри в Бога.

Зацікавлення викликає ще одне оповідання – «Історія Льолі». У портретній характеристиці жінки підкреслено дві домінанти: одяг як виразник зовнішнього вигляду й очі, які є дзеркалом внутрішнього світу людини. Наратор уперше знайомить читача з Льолею в незвичній обстановці: на весіллі в «розпал безалкогольного шабашу» (Дочинець, 2012: 77). Ця таємнича жінка, яка була відповідальна за проведення заходів у Будинку культури, порушила загальну понуру атмосферу: «...в сірому платті, геть бідньому й недоречному на такому торжестві. Вона сіла за рояль – і холодна зала з холодними сухими склянками ожила. Люди прокинулися, заблищали очима без вина. Потім читала вірші московських поетів, довго і лінкувато похитуючись у такт. І все обмерло довкола, жодна виделка не дзенькнула... А далі танцювала, вхопивши з-за столу першого вуйка, плавно і величаво, наче графиня. І це заворожило людей ще більше, підвело з місць і повело на танцмайданчик» (Дочинець, 2012: 78).

Зацікавлення викликає ще одне оповідання, де спостерігається відмінна похмура тональність оповіді у творі М. Дочинця «Чорний ангел». Він починається словами: «Будь-яка діяльність невло-

вимою тінню кладе на людину свій відбиток» (Дочинець, 2012: 90). Зовнішність баби Ержіки, головної героїні, є відображенням її специфічного ремесла, якому «і назви немає. Хоча воно таке ж древнє, як і людство. Вона споряджає людей в останню путь» (Дочинець, 2012: 90). Чи ж не від того у неї «важкі, наче олов'яні, очі, випиті баченим за довге життя», обличчя «темне, нерухоме, відчужене. А руки – на них лячно дивитися: вузлувато сплетені на животі, з пергаментною цупкою шкірою, набряклою на долонях від частого стикання з водою» (Дочинець, 2012: 90). В аналізованій цитаті портрет є виразником внутрішнього стану людини, на чому акцентує автор: «І цей крижаний, лінивий спокій. Немає чуда, щоб потривожило його. Воно так, коли людина довго дивиться в безодню, безодня починає вдвлятися в неї» (Дочинець, 2012: 90).

Історія Ержіки якісно доповнює галерею образів незвичайних жінок у збірці «Руки і душа». З одного боку, вона нічим особливим не вирізнялася: «Шістдесят вісім років, самотня – чоловік загинув «по п'янці», діти розбрелися по світах і тюрмах. Усе життя санітарилла по лікарнях. Живе в старенькій хижці під замком» (Дочинець, 2012: 90). А з іншого – постійна візія смерті, звання до неї, як до явища цілком буденного, наклали свій відбиток на сприйняття й розуміння світу, істин людського буття.

Перше прозріння прийшло до жінки, коли споряджала в останню путь чоловіка. Душа померлого тривожила її своєю присутністю, доки Ержіка не пробачила йому всі провини за життя: «Впала чоловікові на груди і проплакала до ранку» (Дочинець, 2012: 93). Ці спостереження повторилися, коли споряджала другого небіжчика. Тоді вона порадила рідним помолитися і з полегшенням серцем попроситися з померлим, щоб його душа відійшла з миром.

Оповідач щиро захоплюється, як напівписьменна мукачівка на практиці дійшла до знань і розуміння того, чому, наприклад, київська вчена-геолог Зоя Митрофанівна Гречишнікова присвятила десятиліття досліджень і спостережень над біополем людини в момент смерті й після неї. Ержіка по-своєму пізнала велике таїнство смерті й дещо з цього відкрила наратору. Існує в народі повір'я, коли людина відійшла в інший світ з добром і легко, то ця полегкість передається близьким. Якщо ж навпаки, тоді й похорони гнітючі, складні, і рідним потім у домі не таланить. Головна героїня за сприянням мерців допомагала вдовицям і розлученим. На думку автора, є безліч повір'їв, пов'язаних із деталями похоронної цере-

монії: «Одним словом, смерть багатьом вигідна. І декому покращує життя» (Дочинець, 2012: 97). Це ціла, непізнана для непосвячених, культура взаємодії смерті й життя: «...де грань переходу одного в інше?!» (Дочинець, 2012: 94). За спостереженням Ержіки, похорони також пов'язані з різними дивацтвами: «Мертві однакові всі, зате які різні коло них живі» (Дочинець, 2012: 97). У «Чорному ангелі», як і в оповіданні «Руки і душа», М. Дочинець підкреслює образ-символ руки. Руки Ержіки «спочивають, сплетені на животі, вузлуваті, подагричні», вони «знайшли застосування в цьому строкатому світі» (Дочинець, 2012: 99). Образ-символ руки у збірці оповідань «Руки і душа» багатозначний, не випадково винесений у назву книги, щоб підкреслити своєрідний гармонійний тандем тіла й душі.

Висновки. Отже, художня цілісність задуму М. Дочинця – відтворити яскраві характери непе-

ресічних жінок і їхні життєві історії – немовби пронизана й всебічно висвітлена за допомогою портретів персонажів. Письменник через портретні деталі, їхню динаміку передає сутність людини, її внутрішній світ, а читач, сприймаючи їх, засвоює авторську візію людини, своєрідну концепцію особистості. У нашому дослідженні ми зробили тільки перші кроки до осмислення творчого доробку талановитого письменника М. Дочинця: проаналізували ключовий образ жінки у збірці «Руки і душа», дослідили художню парадигму жіночих характерів, специфіку авторської інтерпретації образу жінки. На сьогодні більш ґрунтовного аналізу потребує жанрова своєрідність оповідань, засоби психологізації образів головних героїнь, історичні реалії в художньому тексті тощо. Тож дослідження творчості М. Дочинця, зокрема збірки «Руки і душа», не втрачає своєї актуальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дочинець М. Руки і душа та інші невигадані жіночі історії. Мукачево: Карпатська вежа, 2012. 171 с.
2. Коваленко К. Типи нараторів і види нарації у прозових творах А. П. Чехова («Моє життя», «Розповідь невідомої людини»). Філологічні науки. 2012. Вип. 10. С. 46 – 50.

REFERENCES

1. Dochynets M. Ruky i dusha ta inshi nevyhadani zhinochi istorii [Hands and Soul and other unimagined women's stories]. Mukachevo: Carpathian Tower, 2012. 171 p. [in Ukraine].
2. Kovalenko K. Typy naratoriv i vydy naratsii u prozovykh tvorakh A. P. Chekhova («Moie zhyttia», «Rozpovid nevidomoi liudyny») [Types of narrators and types of narration in the prose works of AP Chekhov ("My Life", "The Story of an Unknown Man")]. Philological sciences. 2012. Vip. 10. pp. 46 - 50 [in Ukraine].

UDC 811'111'373.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-52>

Yevhenia NIKIFOROVA,

orcid.org/0000-0001-6249-9781

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English Philology and Intercultural Communication

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) ye.nikiforova@knu.ua

Olena POPIVNIAK,

orcid.org/0000-0002-7998-7965

Candidate of Philological Sciences,

Assistant Professor at the Department of English Philology and Intercultural Communication

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) olenapopivniak@ukr.net

Elizaveta GALITSKA,

orcid.org/0000-0002-0859-1322

Candidate of Philological Sciences,

Teacher of English

Kyiv Gymnasium № 86 "Consul"

(Kyiv, Ukraine) liza-g@ukr.net

SEMANTIC SPACE OF THE PERFUME AND COSMETIC NAMES

*The target of this article is to draw out the peculiarities of semantic space as a component of perfume and cosmetic names. The semantic space of these goods names may be modeled using the notion of a multifocuser. The prefix **multi-** indicates the polyvector functions of the focuser itself. The focuser is a semantic component – device of the perfume or cosmetic naming unit emphasizing the individual goods characteristics. Taking into consideration the properties of such goods as perfumes, powders, lipsticks the focusers emphasize substance characteristics of goods. These characteristics are subdivided into quality and quantity subgroups. Perfumes and make-up belong to consumer goods. Being the commodities these goods are characterized with their naming units. These units contain the focusers which emphasize consumer properties. These properties are subdivided into gender, age, and social stratification subgroups. The focuser itself may be the whole naming unit when the naming unit is a word (lexeme). The focuser may be embodied as a part, fragment, or a component of the naming unit if the naming unit is a word combination (phrase). The focuser is a functional semantic bearer which participates in the process of focusing the attention of potential consumers, users of the goods on the certain characteristics of commodities. The focusing process may be characterized from the quantity aspect as singular, double, triple according to the number of content words involved for the creation of perfume and cosmetic names. Content words are associated with seams. From another point of view the focusing process may be described in the aspect of degrees (stages). This aspect has a certain cognitive shade and is connected with the stages of understanding the goods properties. The surface understanding is connected with the primary degree and a lexeme of the naming unit is the bearer of denotative meaning. The secondary degree reflects the understanding when the dictionary definition is involved. The meaning becomes clear using the dictionary definition containing an individual seam. The tertiary one requires the usage of seam chain for understanding the naming unit. In the case of tertiary degree the first dictionary definition is not sufficient and the dictionary definition of the seam, identified on the level of the secondary degree, is used for the final and sufficient understanding. The system of seams as content words established in the perfume and cosmetic names provides the process of focusing and transforms these names into focusers. These structures provide the effective navigation for the potential consumers in the vast plains of perfume and make-up goods.*

Key words: *content word, focuser, seam, semantics, perfume and cosmetic goods.*

Євгенія НІКІФОРОВА,

orcid.org/0000-0001-6249-9781

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) ye.nikiforova@knu.ua**Олена ПОПІВНЯК,**

orcid.org/0000-0002-7998-7965

кандидат філологічних наук,

асистент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) olenaporivniak@ukr.net**Єлизавета ГАЛИЦЬКА,**

orcid.org/0000-0002-0859-1322

кандидат філологічних наук,

вчителька англійської мови

Київської гімназії № 86 «Консул»

(Київ, Україна) liza-g@ukr.net

СЕМАНТИЧНИЙ ПРОСТІР ПАРФУМЕРНО-КОСМЕТИЧНИХ НАЗВ

Стаття покликана окреслити особливості структури семантичного простору як складника парфумерно-косметичних назв. Семантичний простір цих товарних назв може бути змодульований, залучаючи поняття мультифокусувача. Префікс **мульти-** вказує на багатовекторні функції фокусувача самого по собі. Фокусувач є семантичним компонентом парфумерно-косметичної номінативної одиниці, що підсилює, виокремлює індивідуальні товарні характеристики. Беручи до уваги властивості таких товарів як парфуми, пудри, зубні помади, фокусувачі підкреслюють речовинні характеристики товарів. Ці характеристики розмежовуються на якісну та кількісну підгрупи. Парфумерно-косметичні вироби належать до споживчих товарів. Будучи споживчими ці товари описуються за допомогою номінативних одиниць. Ці одиниці містять фокусувачі, що і підкреслюють споживчі характеристики. У свою чергу ці характеристики розмежовуються на гендерні, вікові, соціальної стратифікації. Фокусувач сам по собі може бути цілою номінативною одиницею, коли ця одиниця є словом (лексемою). Фокусувач може бути втілений як частина, фрагмент, компонент номінативної одиниці, якщо номінативна одиниця є словосполученням (фраземою). Фокусувач є функціональним семантичним носієм, що бере участь у процесі фокусування, зосередження уваги потенційних споживачів, користувачів на відповідних споживчих характеристиках. Процес фокусування може бути схарактеризований в кількісному аспекті як одинарний, подвійний або потрійний відповідно до кількості змістовних слів, що задіяні у формуванні парфумерно-косметичних назв. Змістовні слова асоціюються із семами. З іншої точки зору процес фокусування може бути описаний в аспекті ступенів (рівнів). Цей аспект має певне когнітивне забарвлення і пов'язаний із стадіями розуміння товарних властивостей. Поверхнєве розуміння пов'язане з первинним ступенем, і лексема номінативної одиниці є носієм денотативного значення. Другий ступінь віддзеркалює розуміння, коли залучається словникова дефініція, щоб значення стало зрозумілим. Третинний ступінь потребує використання низки послідовних сем для розуміння номінативної одиниці. У випадку третинного ступеня перша словникова дефініція виявляється недостатньою, і вже словникова дефініція семи, що була ідентифікована на рівні другого ступеня, використовується як остаточний чинник, що є достатнім для розуміння. Система сем як змістовних слів, що представлені в парфумерно-косметичних назвах, забезпечує процес фокусування і трансформує ці назви у фокусувачі. Ці структури забезпечують ефективну навігацію для потенційних споживачів у безмежному розмаїтті парфумерно-косметичних товарів.

Ключові слова: змістовне слово, парфумерно-косметичні товари, сема, семантика, фокусувач.

Introduction. Perfume and make-up goods names are used for representing, describing these commodities. These names make clear the usage, goods classification, chemical composition, and chemical compounds, specific and individual properties. Functioning as bearers of vast informational varieties these names may have quite a complicated semantic space which reflects the integrated information grasped within the goods names. Perfumes and

make-up are very refined, exquisite goods which are chosen individually and demanded in impulsive way. The main difficulty of naming these goods is the problem of smell, aroma, odour, fragrance nomination. Perfume and make-up naming involves associative images which create potential consumers' positive mood and emotions. Perfume and cosmetic naming is called for reflecting olfactory and colour preferences of the potential consumers, buyers.

The purpose of the research is to study semantic space as a component of naming complex in the perfume and cosmetic goods names. The investigation of naming space and the details of its structure, organization and basic units is a challenging task which needs the thorough, careful, accurate analysis of the nominative units, which stipulates the topicality of the article. The scientific novelty of the research arises from the investigation which aims at revealing semantic space features in the goods names. The object of the investigation is a set of perfume and cosmetic names which represent corresponding goods on the consumer market. The subject of the investigation is semantic specification and the structure of semantic space as a common property of these goods names.

Literature review. Approaches to the investigation of goods nomination grasping perfumes and make-up in the aspect of their semantics look rather odd and uncoordinated, inefficient. Separate and heterogeneous data are collected and their selection seems rather vague and indistinct. Attempts of analyzing the semantic aspect of goods names functioning on the present day perfume market are connected with the market pyramidal shape. Consumers' values seem to have been changed under the pressure of megabrands and the introduction of new patterns of beauty (Jones, 2011: 889-901). Consumer goods such as perfumes, eau-de-Cologne are known to be characterized with the tendency of strong aroma resemblance which is described as "tyranny of identity" (Dixit, 2009: 14-16). Artistic perfumes are associated with the renewal of old fragrances and recipes. The making of new and renewal of old fragrances are the alternative way of "sad", "plain", "common" smells of consumer goods (Noppeney, 2012: 682-684). The superior, extra quality (artistic, premium, selective) perfumes have no direct advertisement in traditional way and preference is given mostly to the internet resources (Walker, 2012: 26). The leading manufacturer in the field of perfumery *Guerlain* was founded in 1828 and started his activity producing cosmetic goods and only later *Guerlain's* perfumery was created as a separate subbranch (Brion, 2007: 72). The brand destruction and its transition into the ordinary consumer goods may be caused with the process of myth creation. During the decade (1968-1978) perfume *Chanel N° 5* was being sold everywhere in the USA even in the drug-stores (Jones, 2011: 898). As any brand name belongs to the consumers' memory this name should be very easy for pronunciation, remembering and have some sense (Petty, 2008: 194). Having some sense the name of goods enables customers to remember and recognize brand (Jones, 2011: 915).

A brand name should be connected, associated, identified with the class and category of goods. The brand name should create any mental image in the consumers' brains (Chernatony, 2011: 197). The research of lipstick brand names was provided from the textual aspect. In the process of investigation 14 classification groups were selected and separated (Merskin, 2007: 596-597). That result demonstrates the integrated and complex specification of make-up naming units. Harrison puts forward the idea that perfume consumers are abandoned for creating their own image situations, using linguistic associations as sense of direction (Harrison, 2010: 8). The aspect of social stratification reflection in the perfume and cosmetic naming units was investigated; but the semantic components were involved into analyzing only partly (Galitska, 2016). The semantic peculiarities of perfume and cosmetic naming units need special attention as these units may function as multifocusers representing primary, secondary and tertiary meaning simultaneously providing singular, double, or even triple focusing.

Results and discussion. The semantic space of perfume and cosmetic names demonstrates a very complicated structure which may be revealed only applying the modelling method using the structural division of that obscure and complex linguistic object. These goods names are the reflection of corresponding marketing and advertisement strategies, social needs which appear under the necessity of naming the vast amount of perfumes and make-up goods. If goods names function as the bearers of information which is necessary for potential buyers, these names are able to focus essential information on the consumers. It comes to the supposition that the semantic space (or even sphere) may be described and structured applying the stage modelling method. The semantic filling of goods names is likely to be formed involving the lexical units with specific semantics. They lay out information description of corresponding perfume or cosmetic substances. The first stage of semantic space modelling requires the establishment of a distinguishable unit. It may be recognized as a naming unit of corresponding perfumes or make-up. The naming unit corresponds to the goods names. It represents the definite type of goods and helps to recognize the perfume or any make-up within the varieties of consumer commodities. All goods have their individual naming units which are represented in their goods names: *Hypnose Poison (eau de parfum)*, *The Dreamer (eau de toilette)*, *Bulgari Man (eau de cologne)*, *Baby doll (mascara)*, *Summer collection (eye pencil)*, *Eye and brow maestro (brow defining pencil)*, *Champagne crème (eye shadow)*, *Pure*

Color Envy Shine (sculpting shine lipstick), Shining Pastel (nail polish), Perfection and lightness (face foundation), Blackberries (sparkling body powder), Forever (light creator gel-cream), Pure Color (blush), Miss Dior (silky soap).

These patterns demonstrate the fact that goods names are the bearers of naming units; and naming units correspond to semantic component. The second stage of modelling needs more detailed and deeper penetration into the semantic sphere of naming units. Naming units have their position in goods names; but these names are embodied in a lexeme (word), when the naming unit is a word. More developed embodiment is connected with a phraseme (word combination) when the naming unit is a word combination, phrase. The most developed embodiment is realized involving a proposeme (sentence) when the naming unit is represented in the form of sentence. If the place of naming unit existence is associated with lexeme, phraseme, or proposeme, the investigation of its semantic component should clear up the structure of the semantic space. The perfume or cosmetic naming unit – lexeme contains one word which coincides with a semantic component. The simplest words are monolexeme root structures. Mostly they are common for the Germanic languages (in particular Nouns: *beat, surf, summer, wish, wings, woman, ice, fire, air, wizard, game, sun*; Adjectives: *happy, still, red, black*; Numerals: *first, one*). This group of words is partly connected with borrowings from the Romanic languages and Greek. These words came to English from French passing some assimilation for better rooting in English vocabulary (*rouge, nude, fantasy, curious, chance, eden, euphoria, poison, navy, tabu, passion, molecule, miracle, hypnose, poeme, mystery, casual, portfolio, design, elixir*). Some lexemes were not assimilated; they belong to astronomical terminology (*aquarius, virgo, gemini, taurus, aries, capricorn*). Within the naming units there is a group of suffix derivatives (*princess, the original, idealist, futurist, perfectionist, womanity, iridescence, inflorescence, sexy, velvety, beautiful, retropical, lovely, glamorous, exclamation, obsession, imagination, declaration, exploration, dreamer, joker, signature, eternity*). Compounding was used for naming unit formation too (*timberline, sunflowers, weekend, spotlight, gentleman, blackberries, waterproof*). The process of qualitative changes were used too (apocope: *allure < allurement, chrome < chromium*; syncope: *genics < genetics*; telescoping: *ecobeauty < ecological beauty, ecollagen < ecological collagen, cellintegrity < cellular integrity*).

Naming units – phrases are also involved into the process of goods name creation. Semantic space of perfume and cosmetic names may be modelled in

the frames of phraseme. Having whole nomination, object correlation, sense purposefulness and unity of grammatical function, naming units of structural type *Hypnotic Poison, Ageless Bloom, Secret Fantasy* correspond to the functional status of a word. It means that nomination wholeness dominates over structural discreteness: distinction of object cognitive features is subordinated to its whole predestination. In the process of goods name creation the nomination wholeness starts its domination over the initial formal discreteness. The semantic unity of the whole naming unit and the goods name itself are recognized by consumers-recipient as the whole naming-lexical unit. Domination of compound naming units may be explained with the general tendency to analytisation in Modern English where complex notions are expressed with combining the words. It is aspiration for representing a lot of denotate possible features using compound naming units. Compound naming units – phrases are likely to have been created with the quasiprefixation involving noun as a basic unit – representative of the extra linguistic object (*bloom, lily, silk, seduction*) of substantive or adjective component functioning as a differential marker. It means that the naming unit has structures N_2N_1 (*Noun₂ Noun₁*) or *AN* (*Adjective Noun*). Quasiprefixation is not a traditional prefixation and it is used for naming the process when the underlining of the element feature position is more essential than its functional entity. Components N_2 and N_1 are of Indo-European origin (Germanic or borrowed from Romanic). Their combination creates a new concept with specific feature which is reflected in perfume and cosmetic names. According to the syntactical structure these names are substantive word combinations containing two, three, and sporadically four or five lexemes. They are mostly nuclear structures because these phrases are word groups with the subordinate grammatical relation where one component dominates another. This dominant component in the middle of the word group is the nucleus (**N**) of group and it is not in subordinate relation to any other component of word group. According to the direction of dependence all nuclear word combinations are divided into regressive (with the left side dependent component) and progressive (with the right side dependent component) according to the nucleus. Perfume and cosmetic names – phrases are only regressive word combinations. As nuclear phrases are associated with inner subordination, all of them are subordinate. Subordinate word combinations are always twofold, if they are separated into smaller components on every level of division, every time they are separated into two main components – Nucleus (**N**) and Adjunct (**A**). Both components may

be extended (*Purifying tea tree and cucumber; very irresistible Givenchy*). They may be reflected in different models. The nucleus is formed grasping abstract, personal (proper), concrete, material nouns (*Legend, Dior, Minerals*). The adjunct has complex or subordinate features (*Very irresistible; Little black; Full speed*). Some adjuncts are represented with a derivative-suffixal stem (*Ageless, Hypnotic, Protecting, Guided*). Concerning the compound name structures they are varied according to the form of adjunct and nucleus. They are mostly represented with twofold structures. Before starting the research of nuclear word combinations and their structural types it is necessary to pay some attention to a small group of perfume and cosmetic names of non-nuclear type. There is a relation of coordination between their components which are represented with nouns (proper, abstract, concrete). Within this non-nuclear type there is a subgroup formed with reduplication of proper noun (personal name) (*Anais Anais; Lou Lou; Ricci Ricci*) or reduplication of abstract noun (*Soul 2 Soul; Couture Couture*). Non-nuclear (coordinate) word combinations may be formed with two nouns (*Iris Tuberosa; Maser Corrector*) or nouns may be connected with conjunctions (*Love and Glamour; Dolce & Gabbana; Jasmin and Bergamote; Kiss and Blush*). The non-nuclear feature of these word combinations is reflected in the coordinate relation of words. These words are independent of each other demonstrating non-nuclear structural type of word combinations. It may be described with two variants: *Noun + Noun (N + N); Noun + Conjunction + Noun (N conj N)*. Nuclear or subordinate word combinations always contain Nucleus *N* and Adjunct *A*. They are the main constituents of these phrases. The first nuclear structural type is associated with the nominal word combination which includes a substance noun (*N*) and adjective (*A*) as an Adjunct. It corresponds to the formula $A_{(A)} + N_{(N)}$ (*Yellow Diamond, Hypnotic Poison*). Attribute restricts, concretizes the meaning of denotatum with indicating one of its recognative feature. This model $A_{(A)} + N_{(N)}$ is the leading type for creating perfume and cosmetic names. This type may be recognized as a basic model combining Adjective + Noun. It is used for creating all perfume and cosmetic goods (eau de parfum: *Pink Sugar; Cool Water; Red Door; Beautiful Life*; eau de toilette: *Lovely Garden; Old Spice; Royal Copenhagen; Fresh Rose; Purple Lilac*; eau de cologne: *English Leather; British Sterling; Grey Flannel*; mascara: *Double wear; Sexy Pulp*; eye shadow: *Pure Color; Professional Bronze*; lipstick: *Red Apple*; lip gloss: *Golden Peach; 24k Golden Gloss*; nail wear: *Black Diamond; French Manicure; High Performance*; liquid foundation:

Ideal Shade; Fresh Air; Luminous Silk; Ageless Elixir; powder: *White Linen*; color corrector cream: *Flawless Perfection; Perfect Body*; nourishing face cream: *Dry Skin; Gentle Peeling; Black Pine*). This model is not used for creating blush, rouge names.

The leading, basic word combination model has nine complicated variants. Complication is connected with the process when Adjective is substituted with other parts of speech in the position of Adjunct. Another complication is connected with the nucleus which is transformed into a phrase itself. The first variant of complicated model $A_{(Ving)} + N$ contains a suffix derivative subordinate component which is represented with Participle I (*Ving*) (*Smouldering Silver; Protecting Pomegranate; Calming Effect; Moisturising Vanilla*). Participle I adjectivisation is the process of gradual collecting adjectival meanings which are slowly turning into the component with stable and constant feature – attribute. In the given examples $A_{(Ving)}$ indicates the meaning of agentive action, tendency of providing certain actions. In fact the first variant of complicated model may be represented as a word combination: $A_{(Participle I)} + N_{(Noun)} = A_{(Ving)} + N_{(N)} = Ving + N$ (*Sparkling Amethyst; Sparkling Coral; Gleaming Gold; Mattifying Ivory; Lasting Performance; Replumping Serum; Defining Blush; Blushing Fabric*). The second variant of complicated model $A_{(Ved)} + N$ with the Adjunct represented with Participle II shows the meaning relations between components (*Gilded Velvet; Sophisticated Violets*) of this phrase model. These relations are based on the categorial meaning of Adjunct “quality”. The suffix *-ed* creating the Participle in the past form gives the meaning of possessing some quality. This variant may be described with formal structures: $A_{(Participle II)} + N_{(Noun)} = A_{(Ved)} + N_{(N)} = Ved + N$ (*Chromed Cocoa; Sunkissed Effect; Whipped Cream*).

Variant 3 of the complicated model contains the Adjunct – Possessive pronoun $A_{(I)}$ + *N* (*Her Secret*) and it declares possessiveness, belonging (*My Red; My Gold; My Name; My Land*). This variant may be represented with a chain of formal structures $A_{(Possessive pronoun)} + N_{(Noun)} = A_{(I)} + N_{(N)} = I + N$. Within this model there are some further complicated structural constituents (*Our Story for Her; Our Story for Him; A_{(I)} + N_{(N)} + prep A_{(I)} = I + N prep I; Very Me York A_{(D+I)} + N_{(N)} = D + I + N*). There are two Adjuncts-Pronouns in post and pre-positions. It is possible to identify the chain-variants of related complicated models: 4. $A_{(A+A)} + N_{(N)}$; 5. $A_{(A+N)} + N_{(N)}$; 6. $A_{(N+A)} + N_{(N)}$; 7. $A_{(D+A)} + N_{(N)}$. In these structures compound Adjectives are characterized with a certain combinations of stems: (a) two Adjectives which give qualitative integrated description of size, colour

(*Little Black Dress; Little White Dress; Little Red Dress; Retropical Blue Lagoon; Pure Color Crystal; Indivisible Fluid Make-up; Sensitive Botanical Day*); (b) Adjective and Substantive Stems (*Secret Fantasy Kiss; Urban Edge Nights; White Diamonds Lustre; Sexiest Fantasies Fireworks; False Lash Wings; Pure Color Envy; Color Fever Shine; Color Fever Gloss; Double Fever Light; Flawless Finish Fluid; Perfect Tone Night*); (c) Substantive and Adjective Stems (*Summer White Sunset; Cigar Black Wood; Mandarin Fruity Jelly*); (d) Adverbial and Adjective Stems (*Very Irresistible Givenchy*) where the Adverbial component has emphatic effect underlining qualitative description of denotate. Involvement of complex Adjectives broadens the scale of denotative quality representation. The existence of definite and constant non-variable models with strict classification and boundaries would contradict the existence of intermediate models between nuclear and non-nuclear word combinations in the system of perfume and cosmetic names. Precursors of these free models are some intermediate models containing free word combinations.

Variant 8 of the complicated model $A_{(Ving)} + N_{(N conj N)}$ represents a non-nuclear word combination as a nuclear component. It exists as a combination of two substantive stems (*Nourishing milk and Honey; Hydrating Peach and Cotton*). Substantive elements connected with conjunctions may change their position without distorting the name semantics. The Adjective component is common for both substantive elements and the Adjective component spreads its basic attributive effect on both substantive ones.

Variant 9 of the complicated model has a very well developed nuclear structure $A_{(Ving)} + N_{(N2+N1...conj N)}$. It contains three substantive components, two of them form a nucleus word combination. This word combination is an element of free phrases, and it is an independent substantive component (*Purifying Tea Tree and Cucumber*). If the order of components is different (*Cucumber and Tea Tree*), it does not distort the name semantics.

The second nuclear structural type is associated with the model where both Adjunct and Nucleus are represented with nouns $A_{(N)} + N_{(N)}$. This model may be represented with the shorter way to underline the nature of constituents. It may be shown as $N_2 + N_1$ combining the substantive components. The substantive component N_1 functions as a nucleus and the component N_2 without losing its substantive semantics and specification functions as the Adjunct. The simplest model is represented in naming units reflecting different and rather odd ideas of nominators (*Skin Caviar; Miss Dior; Summer Fragrance; Doll*

Eyes; City Rush; Ballroom Beauty; Nail Experts; Cherry Blossom). The distinguished basic model of the second structural type (as the basic model of the first structural type $A_{(A)} + N_{(N)}$) also forms names of practically all perfumes and cosmetic goods. The most variable are names of eau de parfum (*Animale Love; Love Pulse; Fantasy Midnight; Gap Sunshine; London Beat*), eau de toilette (*Summer Collection; Pear Caramel; Cherry Bloom*), eau de cologne (*Euphoria Gold; Berlin playboy; Mustang Sport; Star Wars*). There are names of mascara (*Baby doll*), eye shadow (*Soho Chic*), lipstick (*Lip color; Lip maestro*), lip gloss (*Lip lover; Summer collection*), nail polish (*Nail Lacquer*), face foundation (*Skin flesh; Country Mist; Maestro Eraser*), powder (*Spring Song*), cream (*Rose heart; Platinum night; Nature Secret; Winter Night*). The simplest model may be complicated in different ways creating eight variants of the complicated model. Variants 1, 2, 3 of the complicated model are characterized with the complicated Adjunct. Variant 1 of the complicated model $N_2_{(N+N)} + N_1$ (*Lady Gaga Fame*) is completely formed with substantive components. Variant 2 of the complicated model $N_2_{(A+N)} + N_2$ is characterized with Adjective components (*Full Speed Adrenaline; Full Speed Intense; Black Cat Eyes*). Variant 3 of the complicated model $N_2_{(N prep N)} + N_1$ involves the preposition as a part of Adjunct (*Top to Toe Wash*). Prepositions are features of models belonging to the second structural type. It may be explained with the domination of substantive elements in the word combinations. The simplest is variant 4 of the complicated model $N_1 prep N_2$ (*Garden of Eden; Flower in the Air; Diamonds for Men; Stars in the Sky*). Variant 5 of the complicated model demonstrates the case when the material nature of goods is represented in details $N_1 prep N_{(N+N)}$ (*Extract of Skin Caviar*). Variant 6 of the complicated model demonstrates the nucleus formed with combining two substantive components $N_2 + N_1_{(N+N)}$ (*Glycerine Hand and Nails*). As in the case of the first structural type and as in the case of the second structural type models there are intermediate models between nuclear and non-nuclear word combinations. They are connected with complicated Adjuncts, in particular variant 7 ($N_{(N+N)} conj N$) (*Gold Amber and Tuberose; Sugar Plump and Vanilla*) and variant 8 ($N_{(A+N)} conj N$) (*Oriental Orchid and Raspberry*).

The third type of naming units in the system of perfume and cosmetic names are sentences. These naming units are embodied in proposemes (sentences). According to the purpose of utterance these naming units are divided into imperative (*Make no mistakes. Glaze'N Go. ²⁴Live another day. ²⁴Live*

another night. Kiss' N Fly. Live without regrets. Slip into... Love to the Fullest. Be delicious. Catch... me.), declarative (*Tigress captivates. Love's Vanilla pop. Love's Sheer Petals. Love's Rain Scent. Love's Baby Soft. Love's White Vanilla*). The last ones may be recognized as sentences if the shortened form *Love's* is transformed into *Love is*, and it is not recognized as a possessive case of unliving being. Exclamatory sentences of elliptical form belong to the third type of naming units too (*Funny! Miracle so Magic!*). These three types of sentences function as naming units because they occupy the position of goods names identifying corresponding perfume or powder. Naming units – sentences demonstrate the tendency of broadening the naming inventory devices. It occurs when the limits of words and word combinations (they are recognized as leading naming units) are exceeded and they approach the units of propositic (sentential) level. Three groups of sentences (imperative, declarative, and exclamatory) are on the very edge where the gradual change of traditional naming units (words and word combinations) into the more complex structures (sentences – naming units) takes place. These sentences as naming units are out of traditional understanding as within the sentence all components have their own semantics.

The second stage of modelling the semantic space in the field of perfume and cosmetic names is finished with separation such a unit which may be distinguished and recognized as a content word. The content word is associated with a lexical unit incorporated into the body of naming units – words, word combinations and sentences. The content word is the leading and significant bearer of essential information about perfumes or make-up. The content word is a lexeme with specific semantics attracting the attention of potential consumers-buyers in the process of informational reception in the naming units – corresponding goods names. The content words are recognized as social focal, main points in the programme of naming unit reception. Content words may be distinguished as local, separate, discrete components that have got (in the naming units – goods names) speech embodiment and arrangement. Content words provide basic or supplementary information about goods. In the frame of speech aspect these words indicate definite semantic-structural and content-narrative manifestation of semantic space. Being spread in all variants of naming units as their components these words provide semantic navigation in the set of naming units.

The third stage of modelling is the last one in the initial (structural) phase of modelling the semantic space. Providing the navigation content words get

the quality of a focuser. The focuser correlates with the content word in the case of providing relevant information about goods to the potential consumers-buyers.

The initial phase of modelling the semantic space includes three stages reflecting the transformation of a distinguishable unit as a chain of transfiguration (1. naming unit – semantic component, 2. content word, 3. focuser = polyvector). These phases and stages are represented in Table 1. The focuser itself attracts the attention of buyers on the individual features of perfumes or make-up which are hidden in goods names – naming units. Goods individual characteristics are divided into substance and consumers' features. Substance features indicate quality and quantity of corresponding goods which are connected with chemicals, materials, ingredients used for producing perfumes or make-up. From another point of view quantity aspect may be reflected in the focuser when ingredients are enumerated or even weight, volume, or concentration of components are indicated. Quality aspect of substance characteristics is represented in the naming units using focusers which may be recognized as an individual word (lexeme) forming the whole naming unit (*Jasmine*). The focuser may be a lexeme as a component of the naming unit (*Lotus Flower; Naturals face nourishing milk and honey*). The focusers may form the whole naming unit which is a phrase enumerating all the substances in the perfume or make-up (*Rose Geranium and Organic Camellia seed oil*). The focuser itself may be associated with a content word or a combination of content words representing, emphasizing definite piece of information about goods grasping variety of perfumes and make-up (*Body Fantasies Sugar Apple; Naturals body strawberry moisturizing; Pomegranate Satin Hand; Care Glycerine hand and nail; Men Fresh aloe vera; Foot beauty Care organic lavender; fluoride tooth paste; Fun Water; Black Orchid; Naturals face protecting green tea and olive leaf*). Within these naming units focusers are chemical lexemes connected with the terminology of organic and inorganic chemistry (*water, fluoride, glycerine*). Other focusers are connected with food products (*sugar, milk, honey, oil*) or belong to botanical terminology (*apple, strawberry, aloe vera, lavender, jasmine, lotus, geranium, camellia*). Focusers may indicate quantitative aspect of substance characteristics, indicating substances, components in weight measure, liquid measure (*100 ml e with collagen and elastan; 75 ml e with lemon grass and cucumber extract; 125 ml e energizing peach and almond; 500 ml e awakening citrus with relaxing lavender and fig*). Quantity may be indicated with

enumerating or calculating the components without measure (*2-in-1 tooth gel with mouth wash beads; purifying micellar water 2-in-1*). Focusers of quantity substance characteristics (*100 ml e, 500 ml e, 75 ml e, 2-in-1*) coexist with focusers of quality substance characteristics (*lemongrass, cucumber, collagen, elasthan, peach, almond, citrus, lavender, fig*) making naming units more saturated, concentrated in informative aspect. The focuser which is connected with substance characteristics demonstrates the feature of polyvector as it has two different targets with different directions. These directions are quality and quantity specification of perfume and make-up represented in their naming units with a system of content words. In the case of substance characteristics the polyvector looks like twofold structure.

This is another focuser which is connected with consumers' characteristics. They are connected with gender differentiations reflected in naming units. Using these focusers the potential consumers-buyers may choose corresponding goods according to gender (sex) variations. These focusers help to provide selection on the primary level according to the biological sex of consumers. Gender focusers make easier the navigation among different perfume or cosmetic goods (*Men's Collection Dark Wood; 212 VIP men; Cool water women; Bulgari Man in Black; Versace Man; Armani Code for Woman; The Bulgari men collection; The Bulgari women collection*). Here the focusers are represented with ordinary content words *man, woman*. They are definite gender markers. Another characteristic is connected with consumers' age (*Lucky Girl; Baby Doll; Bod Man Fresh Guy*). Focusers – content words (*girl, baby, guy*) indicate the relevant age of potential users of perfumes or make-up.

The most remarkable is a group of focusers indicating consumers' social status. Focusers – content words may indicate profession, entertainment (*On duty men sport; On duty women light bloom; Bod man Warrior; Sport for women; Dior Homme Sport*). Social status may be represented with titles or ranks (*Elite Gentleman; Eau De Royal Secret; Royal Aqua; Killer Queen; Disney Princess; Lady Million Eau my Gold*). The focuser associated with consumers' characteristics also demonstrates the feature of polyvector as it has three different targets with different directions. They are gender, age, and social status specifications – recommendations for choosing corresponding perfumes and make-up. In the case of consumers' characteristics the polyvector looks like threefold structure. Specifications of polyvectors are represented in Table 1.

The fourth stage is connected with the modelling of focusing as a process trying to reveal its mechanism.

This stage elucidates functional peculiarities of focusing. Features of focusing as a gradual process of semantic space recognition are established in quantity aspect. The distinguishable unit – content word – focuser – polyvector being the source and “building material” for naming units – goods names may occur in the naming unit only once. In this case focusing is recognized as singular (*Republic of Women; Pour Femme; Dior Homme Parfum; Bulgari Man in Black*). Lexical units – gender indicators (*women, femme, home, man*) represent specification (in explicit way) and represent (in implicit way) age differentiation. Singular focusing also takes place in naming units (*Gentlemen only intense; Berlin playboy; Prince Matchabelli; L'imperatrice; Royal Aqua*) where lexical units – content words (*gentlemen, prince, l'imperatrice, royal*) are connected with social status. Simultaneously, these content words show the gender difference. Double focusing occurs when naming units contain two content words within one structure (*Bod Man Warrior; Bod Man Player; on duty women; sport for women; Elite Gentleman*). Naming units contain gender indicators (*man, women, gentleman*) and indicators of profession or entertainment (*player, warrior, duty, sport*). Double focusing occurs in the case when components are enumerated in the naming units (*White jasmine and rose; naturals face protecting green tea and olive leaf; 75 ml e with lemon grass and cucumber extract; 100 ml e with collagen and elasthan*). These ingredients create indivisible units of individual recipe (*jasmine – rose, tea – olive, lemon grass – cucumber, collagen – elasthan*). Triple focusing takes place when naming units contain three significant content words (*500 ml e awakening citrus with relaxing lavender and fig; Moisturising Raspberry, Mango and Ginger*).

The fifth stage also elucidates functional features of focusing. Semantic space reconstruction is established here in the degree of understanding aspect. This stage is based on the content word comprehension or content word semantic limpidity. Degree of understanding the content words which are the components of naming units starts with primary degree. It means that the content word itself is understandable and does not need any further explanation and dictionary definitions. These content words are connected with substance characteristics. Content words may create naming units on their own or in word combinations (*Thailand Lotus Flower; Mediterranean Olive Oil; Japanese Sake, and Rice; Dahlia Noir; Pomegranate and Mango; Juicy Watermelon; Rich Ginger; Herbals; Mon Jasmin Noir*). Botanical terminology is preferable here (*Loving Lavander; Carnation; Lily of the Valley; Violet and Lychee; Cherry Blossom;*

Beautiful lavender; Rose – Gardenia, Jasmine) and floral names dominate. Dendronames occur here too (*Sandalwood, Cedarwood*). Names of fruit and vegetables happen sporadically (*Peach and Almond Milk; Moisturising Raspberry; Mango and Ginger; Apricot Mystery; Rich Ginger; Strawberry and Guava; Green Apple*). Mixed naming units grasp content words of different groups (*Tea Tree and Cucumber; Mango and Ginger; Mediterranean Olive Oil with Orange Flower Cream; Raspberry and Hibiscus; Green Tea and Olive leaf; Oriental Orchid and Raspberry*).

The secondary degree of understanding requires the usage of content word dictionary definition. Content words – focusers connected with consumers' characteristics, in particular, social status, needs further information obtained from the dictionary definition of these lexical units. Using the method of dictionary definitions helps to identify these goods with corresponding social rank or status of potential consumers even if this correlation is only the marketing trick. Adjective *Royal* is distinguished in naming units: *Eau de Royal Secret; Cuba Royal; Royal Copenhagen; Royal Aqua; Royal Velvet*. Its dictionary definition demonstrates the connection of that lexical unit with the highest social levels: "relating to or belonging to a king or queen, (informal) a member of a royal family" (Longman, 2006: 1436). These are some semantically related content words in naming units: *Killer Queen; Prince Matchabeli French Musk; Disney Princess; L'imperatrice*. All of them belong to the status lexico-semantic group. Dictionary definitions clarify their lexical meaning: *Queen* "the female ruler of a country; the wife of a king" (Longman, 2006: 1342); *Prince* "the son of a king, queen or prince; a male ruler of a small country or a state" (Longman, 2006: 1300); *Princess* "a close female relation of a king and queen especially a daughter; the wife of a prince" (Longman, 2006: 1301). Lexeme – content word *Gentleman* occurs in naming units: *Elite Gentleman; Gentleman only; Gentleman only intense*. Semantics of this lexical unit demonstrates its belonging to the status lexicon: *Gentleman* "a polite word for a man used especially talking to or about a man you do not know; a man who is always polite, has good manners, and treats other people; (old-fashioned) a man from a high social class, especially one whose family owns a lot of property" (Longman, 2006: 672). The definition of adjective *Elite* being the component of the naming unit *Elite Gentleman* shows its connection with the status lexicon: "(n) a group of people who have a lot of power and influence because they have money, knowledge, or special skills; (adj) an elite group

contains the best, most skilled or most experienced people or members of a larger group" (Longman, 2006: 508-509).

The tertiary degree of understanding is connected with the involvement of chain of dictionary definitions. This chain appears because the symbolism is used here. It is recognized as a process of abstract concept representation using any real object. Symbols which are used for creating naming units function as the representative – association of certain social relations. Implicit symbols – focusers of social status have connotative meaning. Within this group the most remarkable are content words indicating precious metals and stones. Lexeme *Gold* has a leading position and is used in naming units: *Euphoria Gold; Honey Gold; Golden Peach; Precious Gold; Rare Gold*. "Gold is symbolic of all that is superior, the glorified. Everything golden or made of gold tends to pass on quality of superior to its utilitarian function. Gold is also the essential element in the symbolism of the hidden or elusive treasure which is illustration of the fruits of the spirit and of supreme illumination" (Cirlot, 2001: 120). Naming unit *Glitter mascara Silver* shows that content word *Silver* functions in the same way "As a bright, precious metal silver belongs to the classical gods only less insistently than gold. Apollo is particular associated with a silver bow; "silverbow" is the title of his in the Iliad" (Ferber, 1999: 196). Lexeme *Diamond* is the attribute of nobility, high social levels; it is used as a component of some naming units: *White Diamonds Lustre; White Diamonds; Yellow Diamond; Versace Yellow Diamond; Diamonds for men; Black Diamond*. The definition of this lexeme emphasizes price and value: "Like all precious stones, it partakes of the general symbolism of treasures and riches, that is moral and intellectual knowledge" (Cirlot 2001: 81). Symbols of social status are lexemes where features of social segmentation are recognized in implicit way. Definitions of these lexemes demonstrate the indirect representation of social status features.

Conclusion. Perfume and cosmetic names being the naming units of specific class of goods have a very complex, many-sided, versatile semantic space structure. This structure may be revealed and understood using the process of modelling which includes several stages. The first stage is connected with the identification of semantic components within all possible naming units or goods names. These names are embodied in a single word, a word combination or the whole sentence. Semantic components are connected with a content word. The second stage is based on the assumption that a content word is a representative of a semantic component. The content word may create the whole naming unit when the goods name functions as a single word. The content

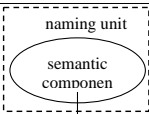


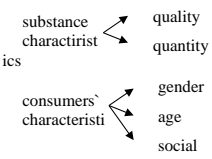
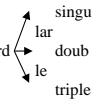
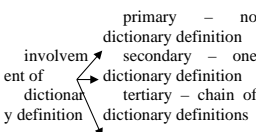
word may be the part of goods names if these names are phrases or sentences. The third stage of modelling the semantic space involves the main function of goods names. These names are focused on the potential buyers giving them essential pieces of information about perfumes and make-up. It means that the content word functions as a focuser attracting the attention of potential buyers on the individual features of perfumes or make-up which are hidden in the goods names. The focuser acts as a polyvector with two different directions. The first direction is aimed at substance characteristics of named goods. They are divided into quality and quantity. The second direction is connected with consumers' characteristics. They grasp gender, age, and social status of potential buyers. The third stage of the semantic space modelling represents this space as a dense network of focusers – content words with polyvector targeting which are the components of perfume and cosmetic names. The first, second, and third stages create the initial phase of semantic space modelling. This phase is structural indicating, recognizing the initial semantic unit that is an elementary

structural component of the semantic space. The final phase includes several stages too, but they are connected with the functional nature of focusers. In reality they are multifocusers. Focusers – content words ensure the effective function of perfume and content names. This function is recognized as a process of focusing. In a formal way focusing has twofold shape that gives the possibility of further modelling the semantic space including additional stages. The fourth stage enables to model the process of focusing in the quantity aspect. According to the number of content words – focusers used in the perfume and cosmetic names the process of focusing may be singular, double, or triple. The fifth stage shows the degree of understanding aspect. This stage represents the usage of dictionary definition, selecting the seams. The primary degree indicates the case when the focuser – content word does not need any dictionary definition because the meaning of focuser is clear. Meaning is understood from the lexeme. The second degree needs the involvement of dictionary definition containing some seams which correspond to the optimal level of understanding. The tertiary degree

occurs when the dictionary definition seams correspond to inadequate, insufficient level. In this case seams of the first dictionary definition need further explanation using their dictionary definitions as the additional source of meaning. The meaning becomes clear from the consistent, logical chain of seams. Initial and final phrases demonstrate the polyphase mechanism of revealing the semantic space hidden in the structures of perfume and cosmetic goods names. If the focuser has polyvector properties, its function has twofold shape. Their mutual correlation indicates the complex nature of semantic space which is based on the pragmatic background of goods dealing. All phases and stages of the semantic space modelling are represented in Table 1. Phases and stages of semantic modelling may be compared with the process of removing a cover from the bearers of information. The removing itself reveals the inner structure of the semantic component, indicating simultaneously its place and specification of existence. Focusing reflects the mechanism of semantic representation in naming units. The semantic representation is connected with two aspects (quantity and degree of understanding). All grades of research demonstrate multilevel organization of semantic sphere which is connected with naming units of perfumes and make-up.

Table 1

The modelling of semantic space in the perfume and cosmetic goods names

Phase of modelling	Stage of modelling	Distinguishable unit	Place of existence	Specification of existence
initial (structural)	1		goods name	
	2		lexeme (word) phraseme (word combination) proposeme (sentence)	
	3		-/-	
final (functional)	4	focusing		
	5	focusing	degree of understanding aspect =	
		Process undergone the modelling		Specification of process

BIBLIOGRAPHY

1. Briot E. Fashion Sprayed and Displayed: The Market for Perfumery in Nineteenth Century Paris. *Proceedings of the Economic History Society Annual Conference*. Exeter Publishing University of Exeter, 2007. Pp. 69-72.
2. Chernatony L. de, Donald Mc. M., Wallace E. Creating Powerful Brands. L.: Taylor and Francis, 2011. 249 p.
3. Cirlot J. E. A dictionary of symbols. L.: Routledge Taylor and Francis, 2001. 398 p.
4. Dixit S. Fragrance Business Trends. *Chemical Business*. 2009. № 23 (6). Pp. 11-26.
5. Ferber M. Dictionary of Literature Symbols. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 342 p.
6. Galitska E. A. Social factor verbalisation in the perfume and cosmetic naming. *Science and Education. A New Dimension. Philology*. 2016. IV (25). Issue 105. Pp. 20-23.
7. Harrison M. E. The Scented Word: Context, Intrigue, and the Problem of Olfactory Literacy. *Fragrances. Supplement to Household and Personal Care Today*. 2010. № 1. Pp. 6-10.
8. Jones G. Globalization and Beauty: A Historical and Firm Perspective. *EURAMERICA*. 2010. № 41 (4). Pp. 885-916.
9. Longman dictionary of contemporary English. Harlow: Pearson Longman, 2006. 1950 p.
10. Merskin D. Truly Toffee and Raisin Hell: A Textual Analysis of Lipstick Names. *Sex Roles*. 2007. № 56. Pp. 591-600.
11. Noppeney C., Endrissat N., Lzicar R. Consistent, Authentic and Emotional: design-based innovation in Artistic Perfumery. *Leading Innovation through Design Proceedings of the DMI 2012 International Research Conference*. Pp. 681-691.
12. Petty R. D. Naming names: Trademark Strategy and Beyond: Part one. Selecting a Brand Name. *Journal of Brand Management*. 2008. № 15. Pp. 190-197.
13. Walker R. A Challenging Global Climate for Fragrances. *Global Cosmetic International*. 2012. November. Pp. 26-29.

REFERENCES

1. Briot E. (2007). Fashion Sprayed and Displayed: The Market for Perfumery in Nineteenth Century Paris. *Proceedings of the Economic History Society Annual Conference*. Exeter Publishing University of Exeter, pp. 69-72.
2. Chernatony L. de, Donald Mc. M., Wallace E. (2011). Creating Powerful Brands. L.: Taylor and Francis. 249 p.
3. Cirlot J. E. (2001). A dictionary of symbols. L.: Routledge Taylor and Francis. 398 p.
4. Dixit S. (2009). Fragrance Business Trends. *Chemical Business*. № 23 (6), pp. 11-26.
5. Ferber M. (1999). Dictionary of Literature Symbols. Cambridge: Cambridge University Press. 342 p.
6. Galitska E. A. (2016). Social factor verbalisation in the perfume and cosmetic naming. *Science and Education. A New Dimension. Philology*. IV (25). Issue 105, pp. 20-23.
7. Harrison M. E. (2010). The Scented Word: Context, Intrigue, and the Problem of Olfactory Literacy. *Fragrances. Supplement to Household and Personal Care Today*, № 1, pp. 6-10.
8. Jones G. (2010). Globalization and Beauty: A Historical and Firm Perspective. *EURAMERICA*, № 41 (4), pp. 885-916.
9. Longman (2006). Longman dictionary of contemporary English. Harlow: Pearson Longman. 1950 p.
10. Merskin D. (2007). Truly Toffee and Raisin Hell: A Textual Analysis of Lipstick Names. *Sex Roles*, № 56, pp. 591-600.
11. Noppeney C., Endrissat N., Lzicar R. (2012). Consistent, Authentic and Emotional: design-based innovation in Artistic Perfumery. *Leading Innovation through Design Proceedings of the DMI 2012 International Research Conference*, pp. 681-691.
12. Petty R. D. (2008). Naming names: Trademark Strategy and Beyond: Part one. Selecting a Brand Name. *Journal of Brand Management*, № 15, pp. 190-197.
13. Walker R. (2012). A Challenging Global Climate for Fragrances. *Global Cosmetic International*, November, pp. 26-29.

УДК 342.392:81'23:37.035:908(477)Шевченко
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-53>

Наталія ПАВЛИК,
orcid.org/0000-0003-1769-9690
старший науковий співробітник науково-дослідного відділу «Музей
Заповіту Т.Г. Шевченка»
Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав»
(Переяслав, Київська область, Україна) pavliknatasha@ukr.net

ОБРАЗ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА В ПРОЄКЦІЯХ НЕГАТИВУ

Вивчення шевченкознавчого дискурсу в умовах сучасного соціально-політичного процесу сьогодні є важливою та актуальною задачею в літературознавчій сфері. Явище шевченкофобії в час російсько-української війни деструктивно працює на ідеологічному фронті путінської Росії, адже шевченкофобія є різновидом українофобії. Відтак, доцільним й актуальним для нас є показати, як досліджувалось виникнення й поширення такого явища, як шевченкофобія, проаналізувати зразки її прояву в різних жанрах мистецтва та в сучасному повсякденні.

У статті на зрізі різних часових площин досліджено способи й методи орієнтування на негативне сприйняття образу Т.Г. Шевченка. Показано, як шукачі цікавих історій здатні копіюватися в житті поета, щоб віднайти якийсь побутовий факт і зробити з нього сенсацію, досягнувши затаєної мети – дискредитувати, очорнити генія Т.Г. Шевченка. Частково проаналізовано розкриття вітчизняними літературознавцями антишевченківських аспектів у роботах закордонних та вітчизняних критиків. Стереотипізувавши думки про поета, актуалізувавши їх на потребу дня, тим імпліцитно посприяли шаблону у вивченні творчості та життєвого шляху Кобзаря.

У шевченкознавчих студіях прогностичним мисленням десь канонізували постать Т.Г. Шевченка, але в окремих випадках вивчення життєвих чи творчих проблем митця відбувалось без дотримання естетики стилістичного викладу, що й призвело до різних інсинуацій. За відсутності культури інтерпретації сталося знецінення національно пріоритетних ідеалів Т. Г. Шевченка й утвердження в суспільній свідомості нового – сфальшованого стереотипу «міфотворця» та «космополіта».

Експлікований негативізм призвів до радикальної зміни образу Т.Г. Шевченка й поширення його в різних сферах соціокультурного життя. Така нівеляція спроектована на послаблення націєзахисної спрямованості творчості Кобзаря, сприяє перенесенню смислових акцентів в інтерпретації біографічних фактів із життя митця.

Ключові слова: Т.Г. Шевченко, негатив, шевченкофобія, образ, національний, український, Кобзар.

Natalia PAVLYK,
orcid.org/0000-0003-1769-9690
Senior Researcher of the Research Department "Taras Shevchenko's Testament Museum of"
National Historical and Ethnographic Reserve "Pereiaslav"
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) pavliknatasha@ukr.net

THE IMAGE OF TARAS SHEVCHENKO IN THE PROJECTIONS OF THE NEGATIVE

The study of Shevchenko discourse in the modern socio-political process today is an important and urgent task in the field of literature. The phenomenon of Shevchenkophobia during the Russian-Ukrainian war works destructively on the ideological front of Putin's Russia, because Shevchenkophobia is a kind of Ukrainophobia. Therefore it is expedient and relevant for us to show how the origin and spread of such a phenomenon as Shevchenkophobia was studied, to analyze the examples of its manifestation in different genres of art and in modern everyday life.

In the article on the section of different time planes the ways and methods of orientation on negative perception of T. G. Shevchenko 's image are investigated. It is shown how seekers of interesting stories are able to copy in the life of the poet to find some household fact and make it a sensation, achieving the hidden goal - to discredit, denigrate the genius of Taras Shevchenko. The disclosure of anti-Shevchenko aspects in the works of foreign and national critics by national literary critics is partially analyzed. By stereotyping thoughts about the poet, actualizing them for the needs of the day, they implicitly contributed to the pattern in the study of creativity and life of Kobzar.

In Shevchenko studies the figure of Taras Shevchenko was canonized somewhere by prognostic thinking, but in some cases the study of the artist's life or creative problems took place without observing the aesthetics of stylistic presentation, which led to various insinuations. In the absence of a culture of interpretation, Taras Shevchenko's national priority ideals were devalued and a new, falsified stereotype of the "myth-maker" and "cosmopolitan" was established in the public consciousness.

Explicit negativism led to a radical change in the image of Taras Shevchenko and its spread in various spheres of socio-cultural life. This leveling is directed to weaken the national defense orientation of Kobzar's creation, contributes to the transfer of semantic accents in the interpretation of biographical facts from the poet's life.

Key words: T. G. Shevchenko, negative, Shevchenkophobia, image, national, Ukrainian, Kobzar.

Постановка проблеми. Сприйняття образу Т. Шевченка та його творчості було проблемним завжди. Поляризоване ставлення до Т. Шевченка в діапазоні позитив – негатив проявив академік І. М. Дзюба: «У Шевченка не було, нема, і, мабуть, ніколи не буде звичайних читачів. Його або люблять, як свого речника, своє альтер-его і тоді хочуть знати про нього все чи якомога більше, або ж потай чи одкровенно ненавидять, і тоді дошукуються чогось такого, що могло б його змалити, знизити, скомпрометувати, або домислюють таке на міру власної нищості» (Дзюба, 2007: 9).

Щоб дистанціювати образ Т. Г. Шевченка від ідеологічно-побутовістських «налипань», витіснити еклектику й одіозність різних домислів та інсинуацій, треба наповнити духовний простір позитивом, показати інформаційні локації зосередження негативізму щодо потрактування образу Т. Г. Шевченка.

У ході студіювання робіт антишевченківського спрямування проведемо їх частковий історіографічний огляд, торкнемося теми відчуження та маргіналізації образу Т. Г. Шевченка в соціокультурному просторі.

Аналіз досліджень. Наявні окремі праці та статті, в яких частково розроблені питання сприйняття образу Т. Г. Шевченка в проєкціях негативу. 1914 р. С. Єфремов у своїй збірці «Шевченко» опублікував статтю «Клерикали проти Шевченка». Історію виникнення й поширення шевченкофобії на початку ХХІ ст. фундаментально проаналізував І. М. Дзюба у своїй роботі «Шевченкофобія в сучасній Україні» (2006). Розв'язання цієї проблематики дослідником започатковано в статті «Алергія на Шевченка», що вийшла друком у г. «День» (2000). Опосередковано тему рецепції образу Т. Шевченка в проявах негації висвітлювали: П. В. Іванишин у монографії «Вульгарний «неоміфологізм»: від інтерпритації до фальсифікації Т. Шевченка», І. Г. Шпиталь у тритомнику «Україна перед Богом і перед світом» (2019).

Мета роботи. Дослідити зразки проєкції негативу щодо образу Т. Г. Шевченка як у повсякденному житті, так і в різних жанрах мистецтва – кіно, епістолярії, критиці, публіцистиці тощо. На прикладах показати способи та методи фальшування образу українського генія. Дати історіографічний огляд найважливіших праць із проблематики вивчення шевченкофобії.

Виклад основного матеріалу. У рецепції образу надважливим є дзеркальне «Я» Т. Шевченка, тобто людське «Я», що відкривається через реакцію інших людей. Тому свідоме транслювання не підтверджених документально фактів із

життя митця, або тенденційно інтерпретованих із проєкцією негативу закидають у свідомість та чуттєву сферу необізнаних людей апатичне ставлення до Т. Шевченка як до людини, цим відбираючи право в митця на істинність його поглядів та переконань. Така інтенція закладена в методичку шевченкофобії, що взяла свій початок ще при житті Кобзаря. Цитований В. Белінський є індикатором російського шовінізму в ХІХ ст.: «Но здравый смысл в Шевченке должен видеть осла, дурака и пошлеца, а сверх того, горького пьяницу, любителя горелки по патриотизму хохлацкому. Этот хохлацкий радикал написал два пасквиля – один на государя императора, другой – на государыню императрицу... Я не читал этих пасквилей, и никто из моих знакомых их не читал... Шевченку послали на Кавказ солдатом. Мне не жаль его, будь я его судьей, я сделал бы не меньше» (Белинский, 1956: 441).

У ХХІ ст. зріс новий «неистовый» – наступник В. Белінського О. Бузина. У стилістично іншому прояві він розкрив свій жорсткий, особистісний ресентимент до Т. Шевченка. «Я питаю личную вражду к такого рода либералам» (Белинский, 1956: 441) – ці програмні слова В. Белінського О. Бузина реалізував у книзі «Вурдалак Тарас Шевченко», де приховано локалізує свою власну ідеологічну тенденцію цінності «руського міра», руйнівником якого був Т. Шевченко на рівні національної духоенергії.

Підступність цього опусу в тому, що О. Бузина манкірує: бере дійсні й незаперечні біографічні факти з життя Т. Шевченка й моделює «примітивно-абсурдні ескапади» (Іванишин, 2001: 6). Маємо справу не стільки з некерованими емоціями, скільки з усвідомленим інспіруванням негативу в масову аудиторію, де обивательські й побутові чинники в пріоритеті при визначенні цінності особистісних якостей творчої натури, якою був Т. Шевченко. Так запускався алгоритм негації, формувалася світоглядна концепція негативізму щодо Т. Шевченка, щоб поставити його в рамки приватних стосунків, і цим відволікти, відбити бажання пізнати генія з акцентуванням на національних проявах творчості. Слова П. А. В'яземського, що йти слідком за Белінським може тільки закінчений дурень, якраз і вказують на персоналію вже в іншому столітті, яка скористалася демократичними свободами України, визволеної з-під імперської Росії також і потужним словом Т. Шевченка.

«Присуд історії відомий: геніальний «мужик» український у своєму простому кожусі й смушевій шапці зайняв уже признане місце в пантеоні

невмирущих геніїв, де зібрано найкращих заступників людського духу. І не огидним напасникам зіпхнути його з того заслуженого місця...» (Єфремов, 1914: 43).

«Одне з двох: або Шевченко є культурне непорозуміння, філологічний курйоз та раритет...; або ж Шевченко є закономірне й характеристичне явище, яке розвивається, симптом чогось прийдешнього...» (Жаботинський, 2018: 9). Бінарно поляризовані висловлювання В. Жаботинського, де проєкція негативу щодо Т. Шевченка подається як підсилюючий фактор позиційно вирашного емпатійного твердження, мають свої ризики й застороги. Перше твердження може стати домінантним в рецепції образу Т. Шевченка залежно від попереднього життєвого досвіду, інтелектуального розвитку, політичної орієнтації, національної приналежності реципієнта тощо. На стадії сприйняття висловлювання перцепція може перейти в стійку апперцепцію й стати переконанням, що нівелюватимуть наступну позитивну думку. Тому стилістично сильні висловлювання в напрямку негачії можуть спрацьовувати як контроверсійно, так і на утвердження припущення, яке вибірково вважатиметься істинним – «Шевченко є культурне непорозуміння, філологічний курйоз та раритет» (Жаботинський, 2018: 9). І такими висловами, вирваними з контексту, часто свідомо оперують у досягненні дискримінаційної мети – вивести образ Т. Шевченка із силового поля його національно потужного впливу. Маємо справу з неусвідомленим зразком інспірування негативу, що ліг у твердження В. Жаботинського через стилістичну вправність автора.

Приховані орієнтири на негатив щодо постаті Т. Шевченка можна виокремити із сюжету художньо-документального фільму «Шевченко. 200 років самотності» (сценарій Наталії Ковальової, режисери – Володимир Ніколаєць та Оксана Струтинська), прем'єра якого відбулася 9 березня 2014 року до 200-річчя від дня народження українського класика. В Інтернеті подали цікаву преамбулу: всі документальні фільми, які раніше знімалися про Тараса Шевченка, зводилися до перерахування біографічних фактів – більш-менш скандальних. Але досі ніхто не розповідав історію життя Т. Шевченка з позиції, чому він так чинив. Отже оприявлено, по-перше, що за основу взято скандальне із життя поета, по-друге, наголошено, що оскандалене в бутті митця буде інтерпретоване на свій лад. Це вказує на намір знехтувати об'єктивним й не дотримуватися незаперечних біографічних фактів.

Перше, що розділяє фільм навпіл – ведучі Ганна Гомонай і Сергій Дорофєєв та частина

експертів говорять впереміш російською й українською мовами, при цьому російський контент переважає в декілька разів. Мотивувати, що українці добре розуміють російську, не доводиться, адже молоде покоління поч. XXI ст. більш зорієнтоване на англійську мову, й російськомовний текст фільму ними сприйматиметься ускладнено, що веде до втрати цільової аудиторії.

Прорахунок деяких моментів у фільмі в тому, що стилістика висловлювання окремих експертів приховано спрацьовує на нездоровий інтерес до особи Т. Шевченка. Шевченкознавець О. Боронькидає фразу: «І не треба робити з нього маніяка (YouTube, 2014), що дає посыл для сумніву, чи не був справді Т. Шевченко таким, коли це хтось заперечує. Проєкція усвідомленої негачії проявилася й при твердженнях ведучого О. Дорофєєва, що вірш «Слава» Т. Шевченко написав, провівши перед тим ніч у борделі. Питання психології творчості мають розкривати літературознавці, психологи, адже процес зародження й визрівання твору до кінця відомі хіба що самому автору. Таке претензійне твердження ведучогодесь розраховане на сенсацію, але зводиться до спрощеного розуміння психоемоційних проявів митця, всю аксіологію твору скеровує на фрейдівський висновок про сублимацію сексуальної енергії у творчу. Необдумане потрактування гарно лягає на сучасний запит на «малинку», але дуже й дуже далеко від пояснення глибин психології творчості Т. Шевченка, роль асоціативного, а не фізіологічного у творчому процесі.

Два акценти у фільмі мають явну, більше всього добре усвідомлену направленість на затінення постаті Т. Шевченка. Працівник архіву, що показує в телеоб'єктив книгу розходів родини царя Миколи I, коментує запис про витрати на купівлю картини К. Брюллова так: «Запись... свидетельствует о роли императорской фамилии в спасении человеческой жизни, жизни великого украинского поэта и художника Тараса Григорьевича Шевченка» (YouTube, 2014). Наголошується, що вперше в Російській імперії царська родина долучилася до викупу кріпака (пояснюється, що це була для неї така розвага), який відплатив невдячністю – комічно описав царську родину в поемі «Сон» і якраз за це був покараний засланням у солдати. Чому б не подати у фільмі позицію В. Яцюка, який досить чітко прояснив проблематику: коли члени царської родини купляли лотерейні квитки, то вони платили не за викуп Т. Шевченка, а за портрет поета В. Жуковського (вихователя спадкоємця престолу), тобто за роботу пензля К. Брюллова. Лотерея – просто форма про-

дажу, то виходячи з цього можна дійти до умовиводу, що під таким прикриттям Т. Шевченка розіграли в лотерею. Не подано жодним штрихом, що цар-самодержець утримував кріпацтво як форму рабства в імперській Росії, і цим надавав право купляти людину як товар, що зрештою й відбулось із Т. Шевченком. Поета викупили в поміщика П. Енгельгардта, який на перемовинах О. Венеціанову відповів, що його цікавлять гроші й тільки гроші, і назвав свою шкурну ціну – 2500 рублів (простий кріпак коштував від 3 карбованців і більше).

Інше викривлення, яке поширюється у фільмі: цар Микола I заслав у солдати Т. Шевченка за карикатурне зображення цариці. Якщо була образа честі й гідності особи, то подають до суду. Суду над поетом не було. Микола I на полях донесення начальника III відділення, шефа жандармів О. Орлова про результати слідчих дій по Україно-Славянському товариству (таку назву вживали в слідчих документах щодо Кирило-Мефодіївського братства) біля абзацу про Т. Шевченка власноруч додав: «Под строжайший надзор и с запрещением писать и рисовать» (Тарас Шевченко, 1982: 130). Заборона стосувалася й малювання, але ж художник Т. Шевченко карикатур на царську родину не продукував. Не озвучено режимом, що для нього страшно за наслідками впливу на свідомість читачів були рядки з комедії «Сон»: «Це той Перший, що розпинав // Нашу Україну, // А Вторая доконала // Вдову сиротину. // Кати! кати! людодіди!» (Шевченко, 1987: 197). Ось за це й був покараний поет, але в стрічці про справжню причину вироку не йдеться навіть побіжно. Тож лицемірну мотивацію особистісної образи царя «протягнуто» у фільмі, тим поету затаєно вкотре підкинуто звинувачення в невдячності, опущено пояснення справжньої причини найжорстокішого покарання Т. Шевченку з усіх заарештованих членів Кирило-Мефодіївського братства, поетового членства до якого так і не було доведено слідчими.

Є два моменти у фільмі, що не сприяють позитивному сприйняттю особистості Кобзаря: стверджується, що Т. Шевченко кидає навчання в Академії мистецтв у Петербурзі й вирушає на прогулянку в Україну, погостювати, за висловом ведучого, у «сучасних олігархів». Виводять на обзир явну неправду, що Т. Шевченко – недочинений студент, опускаючи факти. 27 листопада 1846 р. Т. Шевченко подав лист-прохання попечителю Київського учбового округу О. С. Траскіну про призначення його вчителем малювання, який розпочав так: «Окончив курс учения в императорской Академии художеств в классе профессора

истории Карла Брюллова...» (Тарас Шевченко, 1982: 83). 21 лютого 1847 року міністр народної освіти С. С. Уваров відправив листа О. С. Траскіну про призначення Т. Шевченка на посаду вчителя малювання Київського університету: «Представляю вам сделать распоряжение об определении исправляющим эту должность некласного художника Шевченко в виде опыта на один год. Для удостоверения в его способностях, если по истребовании документов его из Академии художеств... не встретится к тому препятствия (Тарас Шевченко, 1982: 87–88). Перепон, як бачимо, не було. 15 березня С. С. Уваров писав до київського генерал-губернатора Д. Г. Бібікова про призначення Т. Шевченка на посаду вчителя малювання: «В должности учителя назначен мною художник Шевченко, которого просьба доставлена ко мне при отношении вашем от 21 декабря прошлого года за № 10116» (Тарас Шевченко, 1982: 92).

До того ж, Т. Шевченко ще з 1845 р. як професіонал-художник працював у штаті Київської археографічної комісії (що ще раз підтверджує наявність освітнього цензу – закінчив Академію мистецтв зі званням «некласного вільного художника»), але у зв'язку з призначенням на посаду був виключений з її складу.

У кінострічці дрібно, малозначиме з біографічних фактів життя Т. Шевченка піднесене в ранг найактуальнішої проблематики, що нівелює національно корпоративну емпатію україноцентричного глядача, заводить на манівці побутивізму, щоб вихолостити серцевину Шевченкової творчості – національну наснаженість історичної правди.

«Вже той галас навіжений, що кругом його великого наймення зняли останнім часом наймити темряви, вже він показує, що живий і досі дух його поезії і влучає в болоче місце сучасності» (Єфремов, 2014: 44). Ці слова С. Єфремова, писані в 1911 році, засвідчують, що іде постійна боротьба за справжнє ім'я поета.

Ставлення до Т. Шевченка виступає критерієм наявності національної самосвідомості. Показовим у цьому плані є факт із повсякденності, коли в Переяславі-Хмельницькому підпиляли голову Т. Шевченку на пам'ятному знаку В. Шишова, встановленому на честь написання «Заповіту» Кобзарем у Переяславі 1845 року.

16 вересня 2015 р. акт вандалізму здійснили вночі, а вдень мала бути по Переяславу-Хмельницькому хода «За мир у всьому світі», що підтверджувало політично вмотивоване замовлення, а не просто побутове хуліганство. Як діаметрально протилежний вияв ставлення до особис-

тості українського генія та до вшанування його пам'яті, були вчинені дії представниками патріотично налаштованої референтної групи. На початку травня 2017 р. на підніжжі постаменту, внизу гранітної плити з повністю вигравіруваним рукописом вірша «Як умру, то поховайте...» по центру нанесено зображення тризуба, а по боках нього – синій та жовтий контури ластівок. Реакція шовіністично налаштованих осіб поширилась у соцмережах: сердите невдоволення, осуд – мовляв, не мають права самочинно щось домальовувати без авторської згоди. Абсолютно правильне з правової точки зору зауваження, але, мотивація негативного ставлення до вчиненого прихована в бажанні блокувати емпатійне ставлення до генія українського народу. Таким способом хтось інший, протилежний вандалу висловив свою патріотичну позицію й до Т. Шевченка, й до реалій сьогодення. Акція протидії не оправдує вчинок, але підтверджує долання когнітивного дисонансу індивідуальністю заради державності України.

Така опозиційна боротьба щодо пам'ятника молодому Т. Шевченку почалась приховано, за часів В. Януковича мала підтримку адептів «руського міра». 2010 року невідомі звалили скульптуру з постаменту, а чиновники дали розпорядження поставити її в кутку майстерні Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав», де хтось на голову, зображеного скульптурно Кобзаря, надів російський військовий кашкет й притулив до губ цигарку. Побачивши таку наругу, переяславський письменник О. Князенко написав замітку в місцеву газету «Діловий Переяслав» із вимогою поставити скульптуру на місце. Звернення адміністрація НІЕЗ «Переяслав» проігнорувала. І тільки на месидж через г. «Літературна Україна» до міністра культури України 2013 р. звернути увагу, як готуються в Переяславі-Хмельницькому до відзначення 200-річчя від дня народження Т. Шевченка, була реакція – пам'ятний знак відновили.

23 червня 2021 р. по Українському родіо прозвучала інформація, що у Копенгагені перед футбольним матчем Росія – Данія в рамках 3-го туру групового етапу Євро - 2020 вандали розмалювали пам'ятник Т. Шевченку в кольори російського прапора. У соцмережах блискавично появились дотепні коментарі з відтінком симпатії як до особистості Т. Шевченка, так і до вшанування його пам'яті: то Шевченко помстився росіянам (вони програли матч 1:4), Пушкіна треба пофарбувати в жовтоблакітні кольори тощо.

У Фейсбучі 2021 року з'явилася інформація, що в Україні більшість продавців землі не хочуть спла-

чувати податки, передбачені законодавством. Про це під час вебінару повідомив голова Державної служби України з питань геодезії, картографії та кадастру, фахівець із земельних відносин Д. Башлак. А до чого тут Т. Шевченко? Справа в тому, що до цього повідомлення було прикріплено картинку, де зображено гаманець, із якого виглядає шмат землі й дві купюри номіналом 200 та 100 гривень. Відповідно на стогривневій купюрі зображення Т. Шевченка, але воно «адаптоване» до інформаційного повідомлення. Т. Шевченка змальовано карикатурно, спотворено риси обличчя, що на автопортреті 1840 р. Зображення – із тими емоціями, які виявляють небажаючі платити податки – невдоволення, підозра, агресія. Така умовна переадресація показує нахабне використання авторитету українського генія у своїх цілях, оминаючи естетику подання сакралізованих моментів життя митця, натякаючи на радикальність його поглядів – за реформою 1861 року віддати землю селянам. Це зразок симулякру, до якого призвела обставина, що на стогривневій купюрі зображення репродукції автопортрета Т. Шевченка – генія українського народу. Такого тиражування не додумалась зробити жодна нація у світі. Наприклад, росіяни Пушкіна, чи поляки Міцкевича не вчепили на банкноту, адже геній і суто прагматична функція грошей не поєднані. Це упущення використав О. Бузина, зробивши далекоглядні висновки, ідентифікувавши образ Т. Шевченка так: «...провінціальний маляр с мутними от сивухи глазами – тоць в тоць такой, как изображен сегодня на стогривневой купюре» [Бузина, 2000: 4].

Можна вказати й на зразки продуманого, свідомо продукованого негативізму в образотворчому мистецтві, що спорадично з'являються в сучасному соціокультурному просторі.

Сумнозвісна презентація на станції метро «Тарас Шевченко» виставки О. Грехова «Квантовий стрибок Шевченка», де українського генія подано в образах Фріди Кало, Джека Горобця, Людини-павука, Дарта Вейдера та інших фетишів поп-культури, завершилася її руйнуванням, що засвідчило психологічне відторгнення, заперечення негачії щодо Т. Шевченка.

Співробітниця Національного музею Тараса Шевченка Анастасія Аболешева, де 2018 р. експонувались роботи, вмотивувала їх появу, вважаючи, що подібні виставки – один із ключових механізмів, які можуть повернути інтерес до постаті Тараса Шевченка. Адже у більшості, як було зазначено музейним працівником, ставлення до нього було травмовано шкільними уроками української літератури. Посадова особа вишукує претензійне

оправдання, щоб хайповим методом долучити дітей із не цілком сформованим світоглядом і вразливою психікою до явного збиткування над суто зовнішнім виглядом митця: зображення з висолопленим язиком, із рогами чи гулями, з обґрунтованим павутинням обличчям і тому подібне. На підтримку О. Грехова Леся Мазаник створила серію ілюстрацій в образах масової культури, за аналогією з поп-артівським Кобзарем. Слідом за нею Влад Корнюк продукував аналогічні зображення з Іваном Франком («Квантовий стрибок Шевченка» нікого не залишила байдужим). Така солідарність свідчить не про художнє бачення образу, а епатаж з метою привернути увагу, засвітити своє ім'я в обширах соцмереж, інтелектуально паразитуючи на імені всесвітньо відомої людини. Таке осучаснення виглядає як естетична наруга.

Не доводиться говорити й про художній рівень картини О. Ройтбурта із серії «Якщо в країні немає води», де Т. Шевченка подано в образі єврея – у штраймлі з пейсами, у руках з «Кобзарем» на ідиш і т. п. Така довільна травестія ніяк не наблизить глядача до розуміння Шевченкового поетичного екскурсу в історію україно-єврейських відносин XVIII століття. Намагання насильного примирення проглядається в авторському задумі, і ще більше виводить мислення в площину історії, де Шевченко і єврейство – проблематика не стільки міжнаціональна, скільки соціальна. У такому строї поет смішний, він би його ніколи не одягнув при житті, а О. Ройтбурт – алогічний у художньому вирішенні намірів знайти хоч якусь спорідненість двох національно різновекторних величин.

Найбільш підступні, руйнівні для свідомості інтелектуалів є псевдонаукові аспекти літературознавчо-філософських робіт професора Гарвардського університету Г. Грабовича «Поет як міфотворець. Семантика символів у творчості Тараса Шевченка» (1991) та кандидата філософських наук О. Забужко «Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу» (1997). Національно знесіблений Т. Шевченко показаний у сучасному шевченкознавстві посередництвом нового методологічно напрямку – вульгарного «неоміфологізму», етапи якого від інтерпретації до фальсифікації розкрив П. Іванишин, аналізуючи «специфіку демоліберальної (постмодерної) фальсифікації поезії Т. Шевченка Г. Грабовичем», зазначав при цьому, що «Основні аспекти «неоміфологічної» надінтерпретації дискурсу Кобзаря О. Забужко виводяться із схожих аспектів Грабовичевого міфу» (Іванишин, 2001: 122). «Дискурсивна модель «неоміфологічних» праць цілком відповідає дискурсивній моделі політич-

ної пропаганди» (Іванишин, 2001: 121). Науковець висновки підсумував такими положеннями: у Грабовича «текстуальна постать поета постає перед реципієнтом у наступному вигляді: Шевченко – «шизофренік», «шаман», «анархіст», «популіст», «антиреволюціонер», «фемініст», «богоборець» і, найголовніше, – «космополіт»... визначальними у метадискурсі дослідниці (О. Забужко – прим. автора) стають фальсифікуючі Кобзаря міфеми (міфологеми): Шевченко – «міфотворець», «шаман-християнин», «упир», «заложний мрець», «ненаціональний», «панетист», «деполітизатор», «антиреволюціонер», а перед усім – «універсаліст»-«загальнолюди», «космополіт» (Іванишин, 2001: 122). При цьому П. Іванишин зазначає про контroversійність ідентифікацій О. Забужко, яка бачить Шевченка до того ж і національним пророком, і борцем за Україну, і націотворцем. Дослідником також розгорнута думка про наявність абсурдних політичних міфологем у роботах відомих західних шевченкознавців В. Плюща та Ю. Шевельова.

Монографія «Вульгарний «неоміфологізм»: від інтерпретації до фальсифікації Т. Шевченка» П. Іванишина на поч. XXI ст. є найорієнтованішою аналітикою в сучасному шевченкознавстві, де автор підвів підсумки методології новітнього фальшування образу Т. Шевченка, й розставив акценти: така нівеляція утверджує «інтелегібельні поняття та символи» (Іванишин, 2001: 123), що часто мають «антинаціональну імперську сутність» (Іванишин, 2001: 124). П. Іванишин показав приклади науково змодифікованого симулякру постаті Т. Шевченка й визначив напрямок нейтралізації псевдонаукових сурогатів – «Творчість Т. Шевченка доцільно розглядати саме як націоналістичну, яка моделюється на основі національної ідеї» (Іванишин, 2001: 123).

«Хочеться сподіватися, що глибинна орієнтація самих психологічних і структурно-поетичних основ творчості Шевченка на стародавні й могутні фольклорні традиції ще зіграє в Інтернеті роль стабілізаційного фактора, «вірусного редактора», який вимете із сайтів зображення Шевченка й Івана Франка, які стоять поряд із пістолетами в руках, Шевченка з катаною, ротним кулеметом або на тлі роллс-ройса, причому не зрозуміти, чи то молодий Тарас перед тобою, чи Елвіс Преслі» (Росовецький, 2020: 448). Така стурбованість і сподівання С. Росовецького оприлюдненні в його книзі «Шевченко. Сучасна біографія», що засвідчує реакцію несприйняття сакралізованого образу Т. Шевченка в супермодній обкладинці сьогодення й спроможність озвучити незгоду з профа-

нованим інспіруванням імені українського генія хайповими методами.

Висновки. Нами експліковано кілька прикладів прояву негативізму щодо імені Т. Г. Шевченка, що дає підстави для визначення методів свідомого фальшування образу Т. Шевченка та проявів його творчої натури: манкірування, перебільшення тих або інших подій і фактів, поширення суперечливих повідомлень, знецінення літературної та малярської творчості як національно пріоритетних, ігнорування ролі підсвідомого у творчому процесі, зміщення або підміна понять, що потребують чіткого розмежування, перенесення смислових акцентів тощо. Здавалося б, що це махровий радикалізм, і його руйнівна сила мінімальна, але вмонтований у політичні світоглядні концепції, він працює на деградацію національної свідомості, виведення Шевченкових ідейних засад націоналізму з домінанти його творчих імперативів.

У прагненні пізнати справжнього Т. Шевченка дійшли до радикальної зміни образу генія, поро-

дивши аберації та негативізм щодо нього в різних сферах соціокультурного життя. Нігілізм, як спосіб прояву негативу стосовно Т. Шевченка, просочив повсякденність, десакралізував національно правдиві прояви натури Кобзаря. Сукупно всі негації призвели до психологічного відторгнення, до заперечення величних творів, що мають національно протестний дух, а звідти й націєзахисну направленість.

Із панорамно поданого фактологічного матеріалу бачимо, що рецептивна естетика в проєкціях негативу щодо Т. Г. Шевченка базується на емпіричній апперцепції й веде до спотворення первісного образу генія, цим вирішуючи певні завдання політичних доктрин протягом другої половини ХІХ – поч. ХХІ століть. Даний контент-аналіз має спрацювати на випередження при рецепції образу Т. Шевченка, пояснити й застерегти про завуальовані проєкції негативу в різновекторному потрактуванні проблемних моментів життя й творчості українського генія.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бузина О. О. Вурдалак Тарас Шевченко : інтелектуальний триллер. Київ : Прометей, 2000. 126 с.
2. Єфремов С. О. Шевченко : збірка. Київ, 1914 р. 263 с.
3. Жаботинський В. Є. Наука з Шевченкового ювілею. *Літературна Україна*. 2018. № 22 (5755). С. 9.
4. З криниці літ. У 3 т. Т. 3. Літературні портрети; Дніпровський меридіан; Зі спогадів. / Дзюба І. М. К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 896 с.
5. Іванишин П. В. Вульгарний «неоміфологізм»: від інтерпритації до фальсифікації Т. Шевченка: монографія. Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 2001. 174 с.
6. «Квантовий стрибок Шевченка» нікого не залишила байдужим. URL: <https://www.culturepartnership.eu>.
7. Полное собрание сочинений. В 13 т. Т. 12. Письма 1841–1848 / Белинский В. Г. Москва, 1956. 596 с.
8. Росовецький С. К. Шевченко. Сучасна біографія. Київ : Дух і Літера, 2020. 472 с.
9. Спогади про Тараса Шевченка / Бородин В. С., Павлюк М. М., Боронь О. В., Смілянська В. Л. Київ : Дніпро, 2010. 608 с.
10. Тарас Шевченко: Документи та матеріали до біографії. 1814–1861 / за ред. Є. П. Кирилюка. Київ : Вища школа, 1982. 432 с.
11. Шевченко Т. Г. Кобзар. Київ : Радянська школа, 1987. 608 с.
12. Шевченко. 200 років самотності. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2xwhkJx8LaE>.

REFERENCES

1. Buzyna O. O. Vurdalak Taras Shevchenko : intellektualnyi tryller.[Ghoul Taras Shevchenko: intellectual thriller]. Kiev : Prometei, 2000. 126 s. [in Russian].
2. Yefremov S. O. Shevchenko : zbirka.[Shevchenko: collection.]. Kyiv, 1914 r. 263 s. [in Ukrainian].
3. Zhabotynskiy V. Ye. Nauka z Shevchenkovoho yuvileiu. [Science from Shevchenko's anniversary]. Literary Ukraine. 2018. № 22 (5755). S. 9. [in Ukrainian].
4. Z krynytsi lit. U 3 t. T. 3. Literaturni portrety; Dniprovskiy merydian; Zi spohadiv. / Dziuba I. M. K. : [Literary portraits; Dnieper meridian; From memories]. publishing house «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2007. 896 s. [in Ukrainian].
5. Ivanyshyn P. V. Vulharnyi «neomifolohizm»: vid interpyratsii do falsyfikatsii T. Shevchenka : [monohrafiia]. [Vulgar «neomythologism»: from interpretation to falsification of Taras Shevchenko: monograph] Drohobych : Publishing company «Vidrodzhennia», 2001. 174 s. [in Ukrainian].
6. «Kvantovyi strybok Shevchenka» nikoho ne zalyshyv baiduzhym [«Quantum Leap of Shevchenko» left no one indifferent]. URL: <https://www.culturepartnership.eu>. [in Ukrainian].
7. Polnoe sobranie sochynenyi. V 13 t. T. 12. Pisma 1841–1848 / Belynskiy V. H. [Full composition of writings. In 13 vols. T. 12. Letters 1841–1848]. Moskva, 1956. 596 s. [in Russian].
8. Rosovetskiy S. K. Shevchenko. Suchasna biohrafia. [Shevchenko. Modern biography]. Kyiv : Spirit and Letter , 2020. 472 s. [in Ukrainian].
9. Spohady pro Tarasa Shevchenka / Borodin V. S., Pavliuk M. M., Boron O. V., Smilianska V. L. [Memoirs of Taras Shevchenko]. Kyiv : Dnipro, 2010. 608 s. [in Ukrainian].
10. Taras Shevchenko: Dokumenty ta materialy do biohrafii. 1814–1861 / za red. Ye. P. Kyryliuka. [Taras Shevchenko: Documents and materials for the biography. 1814–1861]. Kyiv : High school, 1982. 432 s. [in Ukrainian].
11. Shevchenko T. H. Kobzar. [Shevchenko T. H. Kobzar]. Kyiv : Soviet school, 1987. 608 s. [in Ukrainian].
12. Shevchenko. 200 rokiv samotnosti. [Shevchenko. 200 years of loneliness]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2xwhkJx8LaE>. [in Ukrainian].

Валентина СОТНИКОВА,

orcid.org/0000-0002-3195-8399

*аспірантка кафедри української літератури, компаративістики і гринченкознавства
Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) sotnykova.v@gmail.com*

АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ МИТЦЯ І МИСТЕЦТВА ЗА ВОЛОДИМИРОМ БАЗИЛЕВСЬКИМ

У статті представлено авторську концепцію митця і мистецтва за Володимиром Базилевським. На основі аналізу публічних висловлювань автора, визначено трактування автором наступних категорій: творчість, мистецтво, митець, поет. Відзначається, що письменник постійно рефлексує з приводу подій та явищ, а особливо з приводу того, як розвивається літературна традиція в українській культурі, як формується літературний канон. Постійне звернення до саморефлексії змушує В. Базилевського аналізувати власний творчий шлях, а також співвідносити свої досягнення із тією високою планкою, яку він задає «великій» літературі.

В. Базилевський формулює ряд тверджень, які окреслюють митця і його роль у суспільстві. Ця концепція ґрунтується на поєднанні сильної громадянської позиції із духовною цілісністю митця. За орієнтир письменник бере поетів-неокласиків, які трактували поезію як зодчество й оспівували класиків попередніх епох. Однак, неокласики близькі В. Базилевському не тільки в художніх підходах до творчості, а й у стратегії взаємодії з владою: письменник раз у раз повертається до традиції елітарної поезії, яка через суспільно-історичні процеси формувалась не завдяки, а всупереч державній політиці.

Стаття містить компаративний аналіз авторських концепцій митця та мистецтва у творчості Л. Костенко та В. Базилевського як представників одного творчого покоління. Зазначається, що спільним для письменників є вимога до митців відповідати високим ідеалам духовності, яка наближає їх до вищих сил. Проекція цих ідеалів на власні життєві принципи та художні методи робить обох митців дуже вимогливими до себе і своєї творчої спадщини. Розбіжності у поглядах Л. Костенко та В. Базилевського позначені більшою фаталістичністю останнього: письменник вважає митців приреченими на самотність та страждання від буття поза соціумом, натомість Л. Костенко вважає, що геніальність митців компенсує дисонанс у взаємодії із суспільством.

Висновки містять міркування щодо подальшої перспективи дослідження авторської концепції митця і мистецтва за В. Базилевським, зокрема на матеріалі ліричного доробку письменника як художньої репрезентації концепції.

Ключові слова: *концепція митця і мистецтва, творча рефлексія, елітарна поезія, інтелектуальний ідеал, Володимир Базилевський, Ліна Костенко.*

Valentyna SOTNYKOVA,

orcid.org/0000-0002-3195-8399

*Postgraduate student at the Department of Ukrainian Literature,
Comparative Studies and Grinchenko Studies
Institute of Philology of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) sotnykova.v@gmail.com*

AUTHOR'S CONCEPT OF ARTIST AND ART BY VOLODYMYR BAZYLEVSKYI

The article presents the author's concept of the artist and art by Volodymyr Bazylevskiy. Based on the analysis of the author's public statements, the author's interpretation of the following categories is determined: creativity, art, artist, poet. It is noted that the writer constantly reflects on events and facts, and especially on how the literary tradition develops in Ukrainian culture, and how the literary canon is formed. Constant recourse to self-reflection forces V. Bazylevskiy to analyze his own creative path, as well as to correlate his achievements with the high requirements he set for the "great" literature.

V. Bazylevskiy formulates his thoughts on the artist and his role in society in several statements. This concept is based on a combination of a strong civic position with the spiritual integrity of the artist. The writer takes as a reference the neoclassical poets who interpreted poetry as craft and glorified the classics of previous eras. However, the neoclassicists are close to V. Bazylevskiy not only in artistic approaches to art, but also in the strategy of interaction with the authorities: the writer repeatedly returns to the tradition of elite poetry, which was formed through socio-historical processes not due to but contrary to public policy.

The article contains a comparative analysis of the author's concepts of the artist and art in the works of L. Kostenko and V. Bazylevskiy as representatives of one creative generation. It is noted that common to writers is the requirement for artists to meet the high ideals of spirituality, which brings them closer to God. The projection of these ideals on their own life principles and artistic methods makes both artists very demanding of themselves and their creative heritage.

Differences in the views of L. Kostenko and V. Bazylevskiy are marked by greater fatalism of the latter: the writer considers artists doomed to loneliness and suffering from being out of society, while L. Kostenko believes that the genius of artists compensates for dissonance in interaction with society.

The conclusions contain considerations on the further perspective of the study of the author's concept of the artist and art according to V. Bazylevskiy, in particular on the material of the lyrical work of the writer as an artistic representation of the concept.

Key words: *concept of artist and art, creative reflection, elite poetry, intellectual ideal, Volodymyr Bazylevskiy, Lina Kostenko.*

Постановка проблеми. Питання художньої авторефлексії, металітературності в сучасному літературознавстві опрацьовуються і на теоретичному рівні, і на рівні аналізу практичних виявів цього явища. Проте, як зазначає дослідниця Л. Артеменко, в українському літературознавстві опрацювання проблем художньої поетології все ще знаходиться на початковому етапі та здебільшого репрезентоване зразками аналізу часткових її виявів у творчості окремих українських або зарубіжних митців (Артеменко, 2015: 21). Поетична творчість В. Базилевського є яскравим зразком транспозитивної лірики: письменник продовжує традицію неокласиків, але з орієнтацією на реалії його сьогодення. В. Базилевський розпочинає свій творчий шлях у 60-х рр. ХХ ст., водночас із Л. Костенко, М. Вінграновським, П. Осадчуком та багатьма іншими митцями. Всі виклики, перед якими постало покоління шістдесятників, актуалізували питання самоідентифікації митців, авторефлексії щодо власної творчості. Передовсім порушувалась проблема існування митця в умовах тоталітарної держави, в якій інакшість була заборонена не тільки на рівні закону, а й на рівні сприйняття в суспільстві. З огляду на ці суспільно-політичні обставини важливо визначити, якою є концепція митця та мистецтва за В. Базилевським, які сенси він вкладає у ці поняття, а також провести компаративний аналіз і визначити спільне та відмінне у концепціях В. Базилевського і Л. Костенко як представників покоління шістдесятників.

Аналіз досліджень. Дослідження авторських концепцій мистецтва у творчості письменників є однією з актуальних тем літературознавчих досліджень. Підставою для такого твердження є значна кількість наукових розвідок, у яких ці питання аргументовано досліджуються (праці О. Башкирової (Башкирова, 2015), Л. Артеменко (Артеменко, 2015), К. Дюжевої (Дюжева, 2014), О. Рисака (Рисак, 1999)). О. Гальчук досліджувала античні обриси образної парадигми поета у ліриці В. Базилевського (Гальчук, 2017), проте окремого дослідження концепції митця та мистецтва за В. Базилевським досі не було проведено.

Мета. Метою даної розвідки є: 1) визначити домінанти авторської концепції митця та

мистецтва за В. Базилевським; 2) окреслити взаємозв'язок авторської концепції із концепціями попередніх поколінь письменників; 3) провести компаративний аналіз концепцій В. Базилевського та Л. Костенко.

Виклад основного матеріалу. В. Базилевський є поетом рефлексії, який багато часу приділяє міркуванням про свою діяльність, творчий шлях та результати багаторічної праці. Складається враження, що поет намагається зрозуміти свою роль у сучасному літературному каноні, роздивитись, хто входить до нього, як і чому вони опинилися там. Відданість високим переконанням і служіння ідеалам інтелектуалізму сформували у В. Базилевського скепсис щодо готовності сучасників до сприйняття і розуміння складних текстів: «Література ієрархічна, як і будь-яка інша галузь. Є в ній таланти різних, за Михайлом Орестом, поверхів. У нас їх стрижуть під один гребінець. Так, це хвороба. Наслідок естетичної глухоти. Вилікувати глухого проблематично» (Базилевський, 2021а).

У своїх філософських шуканнях сенсу творчості поет завжди спирається на приклади визначних митців, чий життєвий шлях стають для В. Базилевського зразком для наслідування і джерелом натхнення і сили водночас. Постійний внутрішній діалог із попередниками та сучасниками спричиняє повне занурення поета у мистецький дискурс, який почасти диктує мотиви для майбутніх ліричних текстів. Проблема буття митця у В. Базилевського вирішується на перетині естетикологічних та екзистенційних принципів, адже його ідеал митця увібрав у себе і любов до чистого мистецтва, і стоїчні принципи готовності до випробувань, і постійний самоаналіз, і активну громадянську позицію. Така багатокomпонентна комбінація дає В. Базилевському широкий простір для міркувань про актуальність і затребуваність справжнього митця в сучасну добу.

Концепція митця за В. Базилевським ґрунтується на таких твердженнях: 1) естетизм та інтелектуалізм є домінантними категоріями творчості; 2) взаємодія митця з суспільством завжди є складною; 3) наближеність митця до вищих сил надає йому особливих знань; 4) справжній митець завжди перебуває в опозиції до влади.

Л. Новиченко у вступній статті до збірки В. Базилевського «Вибране» 1997 року (статтю було продубльовано в збірці «Вертеп» 2004 року) наголошував на значній ролі рефлексії у творчості В. Базилевського: «Без рефлексії просто неможливе самоформування особистості, її вимогливості до себе, вироблення відповідального ставлення до життя. У Базилевського вона зустрічається часто і має головним чином психологічний характер, стосуючись найчастіше «години й негоди» в духовному самопочутті ліричного героя, а отже, і його внутрішньої боротьби за максимум позитивної, творчої настроєності в мінливих потоках щоденності» (Базилевський, 2004: 7).

Рефлексування щодо власних здобутків у В. Базилевського нерозривно пов'язане із критичним ставленням до себе як митця, бажанням бути гідним високого звання Поета. На думку самого автора, бути поетом – це унікальний стан душі, який дозволяє поетові за видимим побачити невидиме, за зовнішнім розгледіти внутрішнє (Базилевський, 2021b). В. Базилевський визнає, що багато його думок з цього приводу відображені у його творах. Як можна зрозуміти з наведеної цитати, В. Базилевський вбачає у митцях людей із особливими здібностями, тих, хто має дар заглядати вглиб речей, розуміти їхні суть та єство. Творення нових сенсів та художніх світів можливе лише за умов невинної праці та самовдосконалення, яке, безумовно, неможливе без розуміння самих себе.

Орієнтація на естетичні та інтелектуальні ідеали у творчості вмотивовані світоглядною позицією самого автора. Постійне перебування сам на сам із книжками (бібліотека В. Базилевського на сьогодні складає три частини: у київській квартирі, на дачі в Київській області та у бібліотечному фонді, переданому Державному архіву Кіровоградської області) створило умови для художнього переосмислення прочитаного. Тож, традиція насичення текстів образами зі світової культури, яку поет майстерно продовжив за неокласиками, стала однією зі складових концепції митця. Л. Хворост зазначає: «В. Базилевський – традиціоналіст і експериментатор водночас: у його особі маємо зворушливий взірць лицаря і митця старої школи, спадкоємця Рильського і Плужника, вихованого на класичних цінностях і готового їх обстоювати, – і при цьому він сміливий інтелектуальний завойовник, який і «вічні» питання вміє висвітлити по-новому, суто по-своєму» (Хворост, 2012). Усі функції мистецтва для В. Базилевського є важливими та необхідними, однак вони є вторинними по відношенню до найважливішої функції – бути мистецтвом.

Бути поетом – це щоденна виснажлива праця, яка, за поглядами В. Базилевського, наближає митців до Бога. Природу творчості автор визначає так: «Творчість – це робота. Бо вона, як і лексема праця є синонімом твору. Робота виснажлива і не без ейфорії, цебто натхнення. До цього ж схиляє і слово творець у його загальному вжитку. Та досить написати його з великої літери і слово стає Богом. Творцем. Будівничим» (Базилевський, 2021b). Про зв'язок митців із трансцендентними вишніми вимірами розмірковує В. Агеева і формує таку тезу: «Існує зв'язок, у якому митець добровільно визнає себе залежним від *іншого* (курсив збережено). Коли ж його підпорядковує через тиск і примус якась земна сила, то тим самим він втрачає зв'язок із інстанцією вищого порядку» (Агеева, 2016: 230). Перетин із тезою В. Агееви відбувається у розумінні зв'язків митців із владою земною і небесною, адже В. Базилевський послідовно висловлюється проти оспівування поетами тиранів та можновладців, звертаючись до духовних джерел (Біблії, античних покровителів мистецтв, класиків літератури). В. Базилевський простежує подібність митців та божественних сил на основі спільних рис, а саме: творенні нових світів, володінні істиною (знаннями), самозреченню заради вищої мети. На думку В. Базилевського: «Велика [у значенні справжня, якісна] література духовна за своєю суттю» (Базилевський, 2010). Звернення саме до античного інтертексту вмотивоване повторюваною проблемою співіснування митця і суспільства, про яку почали писати ще античні поети.

Об'єктом творення митців є не тільки художні тексти, які приносять естетичне задоволення реципієнтам, а й нові ідеї, символи та, що найважливіше для В. Базилевського, національна ідентичність українця. Політизація поезії важлива тоді, коли суспільство не має чітких сформованих цінностей, не усвідомлює себе як націю, а відтак не може вважатись повноцінним, нормальним. Тому, на думку В. Базилевського, у таких ненормальних суспільствах поет незрідка змушений виконувати функції санітара чи й асенізатора. А це означає, що так чи інак, але він змушений займатися політикою. Має дбати про екологію свідомості свого народу, доступитися до його розуму і серця (Базилевський, 2020). Такі переконання формують особливі вимоги до творчості, у першу чергу, до самого себе як поета. Залишатись осторонь у часи змін та непевності вже не дозволяє сама концепція поета, а тому виникає обов'язок висловлюватись з приводу всіх процесів у державі: історичних, суспільно-політичних, культурних.

Такої ж відданості благородній справі – служіння власному народу – В. Базилевський вимагає й від своїх колег-письменників. У його художній парадигмі усі справжні митці, якими захоплюється сам автор, є активними учасниками процесу державотворення, більше того, вони ж є і першими жертвами тих імперій та режимів, які прагнуть зруйнувати усі результати національної боротьби. Та зі здобуттям незалежності ця функція митців, на думку В. Базилевського, не стала менш затребуваною, оскільки тепер вони мають вказувати вектор розвитку: «Сьогодні ми розбудуємо наші молоді демократичні держави, де в ідеалі – дуже в це хочеться вірити – восторжествують принципи добра і справедливості. Але це зовсім не означає, що літератор, поет втратив своє значення, як резонатор суспільства. Навпаки. Роль його зростає і безмірно ускладнюється у зв'язку з суперечливістю тих процесів, які відбуваються сьогодні в світі» (Базилевський, 2020).

Своє призначення як поета В. Базилевський вбачає у пошуках правди, власне, це і є його щоденним покликком: «[на плаву тримає] дошукування якихось своїх правд, але це вже прийшло набагато пізніше. Дошукування з ризиком підміни жанру: поезія як філософема, з відповідними здобутками і втратами» (Базилевський, 2014). Сила тієї правди, яку знаходять, а потім ретранслюють суспільству митці, прирівнюється до грізної і випробуваної зброї. Художнє слово є одним із найдієвіших засобів впливу на уми і серця людей, як вважає В. Базилевський (Базилевський, 2020), та для досягнення такого результату митець повинен бути наділений особливим хистом.

Цитати В. Базилевського розкривають глибину трагізму, яким просякнуте самосприйняття автора: «У підсумку – драма українського інтелегента, якому випало доживати віку в епоху безоглядного споживацтва і підміни цінностей, які ще донедавна вважалися фундаментальними» (Базилевський, 2014). Справжній митець, за концепцією В. Базилевського, не може вписатись у норми суспільства, в якому він знаходиться: попри активну участь у суспільному житті, він залишається осторонь від проблем буденності, а саме суспільство воліє не помічати митця: «Письменника у наш час убивають теж. Непомічанням. Він став непотрібним. Це, їй-право, страшніше за фізичне знищення. І трагедія ця більша, ніж трагедія окремого письменника» (Базилевський, 2010). Л. Хворост визначає однією з найгостріших проблем у творчості В. Базилевського проблему виправдання поета. Поет як такий собі химерник, відлюдник, жрець, котрий зрікся живого життя,

віддавши всього себе спогляданню, гонитві за міражами (Хворост, 2012). Тож, митець свідомо обирає такий непростий шлях мученика за правду, дає невимовну згоду на життя, сповнене випробувань: «Є індивідуальності як носії шляхетного начала. Але на тлі загальному вони одинаки-сироти. Винятки з правил» (Базилевський, 2010).

В. Базилевський 30 років творив у тоталітарній державі, яка не визнавала право на інакомислення, утверджувала єдиний літературний стиль – соцреалізм. Однак, до на початку ХХ ст. українська культура зазнала періоду небувалого розквіту різних літературних течій, чії паростки із часом проросли у творчості наступних поколінь. В. Базилевському особливо близькі неокласики, які, за твердженням Г. Церної, одним із головних чинників творчої праці вважали духовну гармонію митця (Церна, 2002). Досягнення найвищого рівня володіння художнім словом було одним із принципів творчості неокласиків, вони розуміли поезію як зодчество, при цьому зодчим європейської поезії поставав образ Данте Аліґ'єрі (Черевченко, 2012). Прагнення поєднати красу внутрішню із красою зовнішньою, досягнути ідеалу калокатії – ці ідеї неокласики транслювали через свої тексти, оспівуючи класиків античної літератури, поетів-парнасців, а також письменників ХІХ ст, які вже встигли стати класиками за життя (Діккенс, Малларме, Мопассан). Відчуття гармонії можливе лише за умови повної свободи духу, яка йшла в розріз із більшовицькою манією примітивізації мистецтва. Становище неокласиків у суспільстві було ускладнене тим, що їхні підходи до якості мистецьких творів йшли у розріз із тогочасним прагненням прогресу. Модерні віяння і тенденції авангардного мистецтва були звернені до майбутнього, в той час як неокласики вдивлялись у глиб століть, орієнтуючись на традиції та зразки попередніх епох. Для неокласиків справжнім мистецтвом були естетичні та інтелектуальні твори, а коло тих, хто міг їх сприйняти й осягнути було значно вузьким, за коло тих, хто сприймав масове мистецтво.

Неокласики у своїх художніх текстах послідовно виступали проти насильницького спрощення мистецтва та позбавлення творчої самостійності митця, закликали владу до збалансованого представництва інтелектуальної та пролетаріатської літератури в суспільстві. Однак, відповіддю на такі заклики ставали лише замовні критичні статті та сумнівні висловлювання провладних митців, що мали на меті знищити авторитет неокласиків. Так українська інтелектуальна еліта вкотре постала перед вибором стратегії взаємодії із владою: чи

стати частиною організму, що продукує лише пропаганду, чи залишитись при своїх принципах, але без можливості повноцінного життя в суспільстві. В. Базилевський, оглядаючись на історію української літератури, відзначає: «У нас не витворилася стійка традиція елітарної поезії. Вона й не могла витворитися у нації, яка зрікається власної мови» (Базилевський, 2010).

Не можна служити водночас і музам, і агітпропу, слухати музику вищих сфер, і вказівки партійного ідеолога. Ця очевидна теза підтверджується біографіями чи не всіх видатних митців, найнятих на радянську (зрештою, не лише радянську) державну службу. Мова підпорядкованого не може бути мовою поезії. Аксиома, що майже не знає винятків. Творчість – це завжди індивідуальний чин (Агеєва, 2016: 230). Для неокласиків вибір правильного шляху був очевидним, оскільки вони орієнтувались на служіння чистому мистецтву. Відтак, основною проблемою буття митців у творчості неокласиків була проблема їхнього виживання та взаємодії із владою.

На початку 60-х рр., коли В. Базилевський почав друкувати свої перші вірші, пам'ять про культурний ренесанс початку ХХ ст. була ще свіжою, але відсутність текстів для ознайомлення і фізичне знищення носіїв слова призвело до тимчасового уповільнення розвитку українського мистецтва. Про двійництво українських поетів тих радянських часів В. Агеєва зауважить: «У спадщині найвидатніших наших письменників можна попросту часом вирізнити, навіть протиставити тексти, написані українським або радянським автором. І то в межах однієї поетичної збірки» (Агеєва, 2016: 217). Проте у позбавленому свободи і різноманіття суспільстві все ж з'явилась ціла плеяда митців, які мали сміливість на самовираження і національну ідентифікацію – шістдесятники. Їхнє становище творців нових ідей та відродження питома українських традицій у країні з диктатурою та цензурою провокує багато міркувань про джерела поетичних одкровенень, пошуки авторського стилю.

Феномен шістдесятництва продовжує бути у полі уваги сучасних літературознавців, оскільки відкриття архівів дає можливість ґрунтовніше дослідити взаємозв'язки, а відповідно, і взаємовпливи, митців цього періоду. Окремо хотілось би відзначити постать Ліни Костенко, якій, на думку Л. Тарнашинської «судилося стати предтечею цілої когорти шістдесятників, того покоління української творчої інтелігенції, яке в період десталінізації й “потепління” радянського режиму у своєму спраглому пориванні до перемін намагалось

порвати ідеологічні ланцюги, вирватися з-під гніту соцреалістичної опіки й повернути українському мистецтву, зокрема літературі, його художньо-естетичний вимір» (Тарнашинська, 2010: 25-26).

Результатом заглибленості в мистецьку тематику стали поезії Л. Костенко, у яких ліричними героями є різні представники класичної культури: Ф. Ліст, Г. Аполлінер, Мікеланджело, Т. Шевченко. Поетеса робить спробу зануритись у внутрішній світ переживань ліричних героїв, щоб досягнути таїну їхнього життя та творчості. В. Саєнко зазначає: «Образи культури, наділені значимістю й прикметністю кожної з персоналій, зітканих із поетичного проникнення в сутність непересічних індивідуальностей відомих у світі митців, набувають точності звучання, починаючи від біографічних фактів до їх творчої долі, не тільки згадок якихось характеристичних деталей, але й аналізу колористики чи полотен, коли мовиться про силуєт художника, або найважливіших рис манери письменника, парсуна якого окреслюється на тлі епохи чи мистецького напрямку» (Саєнко, 2004). Такі уважність до деталей і бажання створити багатовимірний образ митця як носія нових знань та ідей слугують основній меті культурологічних поезій Л. Костенко – збудити і поглибити інтерес до духовності як запоруки прогресу людини і суспільства. За таких умов на митця покладено відповідальну місію: стати для народу провідником у світ духовний (тобто, мистецький).

Спільним для Л. Костенко і В. Базилевського є бачення митців, поетів, як тих, хто вивищується над часом, адже має місію, важливішу за щоденні складнощі. Л. Костенко аналізує індивідуальності митця і непересічну долю людини Покликання, якій під силу змінити на краще вітальні закони буття і прокласти нові шляхи втечі від варварства (Саєнко, 2004). Однак, митець в авторському баченні поетеси, випереджає час, в якому йому доводиться жити, переживає особистісні кризи, які спричинені конфліктом із зовнішнім світом. Ця ідея суголосна поглядам В. Базилевського, який наділяє митців, зокрема поетів, особливим знанням, яке підносить його на рівень вище за інших, створює інтелектуальний і ціннісний розрив із суспільством, у якому перебуває митець. Справжній митець у В. Базилевського є творцем елітарного, такого, що вимагає від реципієнтів особливих уважності та знань. Щодо ознак елітарності, поет вважає найпромовистішою з них – наявність усе тієї ж місткої субстанції, яку називають духовністю (Базилевський, 2010). У цьому ще раз виявляється схожість поглядів Л. Костенко та В. Базилевського.

Однією з умов реалізації місії митця є забезпечення його свободи. Якраз ця потреба не могла бути забезпечена наприкінці 50-х – початку 60-х рр. XX століття, коли починали свої творчі шляхи Л. Костенко та В. Базилевський. Цілком ймовірно, що власний життєвий досвід і долі друзів та колег були переосмислені поетами і лягли в основу їхніх авторських концепцій митців. Проблеми відносин митця і суспільства, митця і влади осмислюються і Л. Костенко, і В. Базилевським. Щоб відповідати ідеалам справжнього митця, необхідно залишатись вірним своїм переконанням, а також не поступатися власними принципами та інтересами свого народу. Л. Костенко та В. Базилевський однаково вимогливі до митців, а особливо до поетів, на яких вони проєктують власні очікування. Л. Тарнашинська звертає увагу на тривалість цієї традиції у творчості Л. Костенко: «Усвідомлюючи унікальність покликання й високу місію поета, Л. Костенко, проте, залишається до нього, й до себе зокрема, дуже вимогливою, пронісши ту рису через усе своє життя» (Тарнашинська, 2010: 42). І Л. Костенко, і В. Базилевський, пишучи про поетів, завжди пишуть ніби про себе, або так, ніби порівнюють себе із тими ідеалами, яких хочуть сягнути.

Проте, відчувається відмінність у тональності цих концепцій: поети по-різному сприймають ті виклики, які постають перед митцями, і можливість переживати випробування. Л. Костенко ставить геніальність митців вище за всі страждання, які випадають на їхню долю, а відтак вона утверджує непохитність віри митця у досягнення

свої мети. Справжній митець у художньому світі Л. Костенко, за словами Л. Чередник, незважаючи на осуд натовпу, неприйняття суспільством, переслідування і заборони, залишається непокірним і нездоланим, вірним своїм ідеалам (Чередник, 2017: 56). Натомість В. Базилевський більш фаталістичний у своєму світовідчутті, а тому митець у його концепції завжди є приреченим на самотність і сумніви щодо свого призначення.

Висновки і пропозиції. Отже, авторська концепція митця В. Базилевського ґрунтується на традиціях, що були засновані неокласиками і повторно актуалізовані поколінням шістдесятників. Робимо висновки, що справжній митець, за поглядами В. Базилевського, є багатогранною особистістю, яка поєднує в собі прагнення досягти естетичного ідеалу із гострою реакцією на актуальні проблеми суспільства, у якому ця особистість перебуває. Мистецтво дарує особливе знання, є провідником у світ духовності, однак, це спричиняє неунікний конфлікт між творцем та його оточенням, а відвертість та відданість правді стають причинами конфліктів між творцем та владою. Тож, справжній митець неминуче опиняється перед проблемою вибору шляху, що вимагає від нього стійкості та витривалості. В. Базилевський вбачає найбільший трагізм митців у тому, що найчастіше вони почувають себе самотніми у щоденній боротьбі за власні переконання.

Серед подальших перспективних розвідок із цього напрямку вбачаємо дослідження художньої реалізації концепції митця та мистецтва на матеріалі лірики В. Базилевського.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеева В. Дороги й середохрестя. Львів, 2016. 352 с.
2. Артеменко Л. В. Сюжетно-ситуативний комплекс «поет – інший поет» у семантичній площині вияву української поетологічної лірики XX ст. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 55. С. 20–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_55_9
3. Базилевський В. «Велика література – духовна за своєю суттю...» : [інтерв'ю з В. Базилевським]; інтерв'ю вів Клименко О. 2010. URL: <https://web.archive.org/web/20160314105613/http://litakcent.com/2010/02/17/volodymyr-bazylevskij-velyka-literatura-%E2%80%94-duhovna-za-svojeju-suttju/>
4. Базилевський В. Вертеп : вибрані твори. Київ, 2004. 608 с.
5. Базилевський В. «Творчість письменника обумовлена природою і якістю його таланту» : [інтерв'ю з В. Базилевським]; інтерв'ю вів Корінь А. *Народне слово*. 2021. URL: <http://n-slovo.com.ua/2021/07/08/%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80-%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D0%BF/>
6. Базилевський В. «Щоб порятувати світ, людині спершу треба порятуватися самій...» : [інтерв'ю з В. Базилевським]; інтерв'ю вів Слапчук Д. *Українська літературна газета*. ч. 11 (303). 2021. URL: <https://litgazeta.com.ua/interviews/volodymyr-bazylevskij-shchob-poriatuvaty-svit-liudyni-spershу-treba-poriatuvatysia-samij/>
7. Базилевський В. «Я заглиблювався в історію не з парадного, а з чорного ходу» : [інтерв'ю з В. Базилевським]; інтерв'ю вела Хворост Л. 2014. URL: <https://kharkiv-nspu.org.ua/archives/3084>
8. Базилевський В. «Як я став жертвою військового перевороту». *Літературна Україна*. 2020. URL: <https://litukraina.com.ua/2020/04/04/volodimir-bazilevskij-jak-ja-stav-zhertvoju-vijskovogo-perevorotu/>
9. Башкирова О. М. Транспозитивна лірика Ліни Костенко: деякі аспекти віршостилістики. *Літературознавчі студії*. 2015. Вип. 45. С. 8–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lits_2015_45_4

10. Гальчук О. В. Поет Володимира Базилевського: античні обриси образної парадигми. *Studia philologica*. 2017. Вип. 8. С. 106–111.
11. Дужева К.В. Жанрово-стильова парадигма творчості Ліни Костенко: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01; НАН України, Ін-т літ. ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2014. 20 с.
12. Рисак О. О. Проблеми синтезу мистецтв в українській літературі к. XIX-п. XX ст. : дис... д-ра філол. наук: 10.01.01; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1999. 384 с.
13. Сасенко В. П. Концепт «культура» в естетичному просторі поезії Ліни Костенко і продуктивні моделі активних художніх центрів у сучасній українській літературі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. Вип 16. С. 164-168.
14. Тарнашинська Л. Українське шістдесятництво: профілі на тлі покоління (історико-літературний та поетикальний аспекти). Київ, 2010. 632 с.
15. Хворост Л. Подолання марноти. Володимир Базилевський. Шляхами вітру. *Літературна Україна*. 2012. № 21. С. 7
16. Церна Г. М. Проблема митця і влади в поезії «неокласиків». *Вісник Запорізького державного університету*. 2002. №. 3. С. 158-163. URL: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/2792.pdf>
17. Черевченко О. М. Лінгвістичні аспекти аналізу поетичного тексту: неокласичні виміри. Умань, 2012. 235 с. URL: <https://shag.com.ua/oleksandr-mikolajovich-cheravchenko.html>
18. Чередник Л. А. Концептуальна інтерпретація образу митця у циклі поезій Ліни Костенко «Силуети». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2017. Вип. 30(1). С. 54-57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2017_30%281%29__18

REFERENCES

1. Aheieva V. Dorohy u seredokhrestia [Roads and the crossroads]. Lviv, 2016. 352 p. [in Ukrainian].
2. Artemenko L. V. Siuzhetno-sytuatyvnyi kompleks «poet – inshyi poet» u semantichnii ploshchyni vyjavu ukrainskoi poetolohichnoi liryky XX st. [The plot-situational complex “poet – another poet” in the semantic plane of manifestation of Ukrainian poetic poetry of the XX century]. Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Philological series. 2015. # 55. pp. 20–24. [in Ukrainian].
3. Bazylevskiy V. «Velyka literatura – dukhovna za svoieiu suttiu...» [Great literature is spiritual in nature...]. [interview with V. Bazylevskiy]; interviewed by O. Klymenko. 2010. [in Ukrainian].
4. Bazylevskiy V. Vertep : vybrani tvory. [Nativity scene: selected works]. Kyiv, 2004. 608 p. [in Ukrainian].
5. Bazylevskiy V. «Tvorchist pysmennyka obumovlena pryrodou i yakistiu yoho talantu» [The writer's work is determined by the nature and quality of his talent]. [interview with V. Bazylevskiy]; interviewed by Korin A. The people's word. 2021. [in Ukrainian].
6. Bazylevskiy V. «Shchob poriatuvaty svit, liudyni spershu treba poriatuvatysia samii...» [To save the world, a person must first save himself]. [interview with V. Bazylevskiy]; interviewed by Slapchuk D. Ukrainian literary newspaper. Part 11 (303). 2021. [in Ukrainian].
7. Bazylevskiy V. «Ja zahlybliuvavsia v istoriiu ne z paradnoho, a z chornoho khodu» [I delved into history not from the front, but from the back door]. [interview with V. Bazylevskiy]; interviewed by Khvorost L. 2014. [in Ukrainian].
8. Bazylevskiy V. «Jak ya stav zhertvoiu viiskovoho perevorotu» [How I fell victim to a military coup]. Literary Ukraine. 2020. [in Ukrainian].
9. Bashkyrova O. M. Transpozytyvna liryka Liny Kostenko: deiaki aspekty virshostylistyky [Lina Kostenko's transposive lyrics: some aspects of poetry]. Literary studies. 2015. #. 45. 8–17 pp. [in Ukrainian].
10. Halchuk O. V. Poet Volodymyra Bazylevskoho: antychni obrisy obraznoi paradyhmy [Poet of Volodymyr Bazylevskiy: ancient outlines of the figurative paradigm]. *Studia philologica*. 2017. # 8. 106–111 pp. [in Ukrainian].
11. Diuzheva K.V. Zhanrovo-stylova paradyhma tvorchosti Liny Kostenko [Genre and style paradigm of Lina Kostenko's work]. Thesis for Cand. Sc., 10.01.01. Kyiv. 2014. 20 p. [in Ukrainian].
12. Rysak O. O. Problemy syntezu mystetstv v ukrainskii literaturi k. XIX-p. XX st. [Problems of synthesis of arts in the Ukrainian literature of the end of the XIX- earlyXX century]. Dissertation for Cand. Sc., 10.01.01. Kyiv, 1999. 384 p. [in Ukrainian].
13. Saienko V. P. Kontsept «kultura» v estetychnomu prostori poezii Liny Kostenko i produktyvni modeli aktyvnykh khudozhnikh tsentriv u suchasni ukrainskii literaturi [The concept of “culture” in the aesthetic space of Lina Kostenko's poetry and productive models of active art centers in contemporary Ukrainian literature]. Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. 2004. # 16. 164-168 pp. [in Ukrainian].
14. Tarnashynska L. Ukrainske shistdesiatnytstvo: profily na tli pokolinnia (istoryko-literaturnyi ta poetykalnyi aspekty) [Ukrainian sixties: profiles against the background of generation (historical-literary and poetic aspects)]. Kyiv, 2010. 632 p. [in Ukrainian].
15. Khvorost L. Podolannia marnoty. Volodymyr Bazylevskiy. Shliakhamy vitru [Overcoming vanity. Volodymyr Bazylevskiy. By the wind]. Literary Ukraine. 2012. # 21. p. 7. [in Ukrainian].
16. Tserna H. M. Problema myttsia i vlady v poezii «neoklasykiv» [The problem of the artist and power in the poetry of the “neoclassic”]. Bulletin of Zaporizhia State University. 2002. #. 3. 158-163 pp. [in Ukrainian].
17. Cherevchenko O. M. Lnhvistychni aspekty analizu poetychnoho tekstu: neoklasychni vymiry [Linguistic aspects of poetic text analysis: neoclassical dimensions]. Uman, 2012. 235 p. [in Ukrainian].
18. Cherednyk L. A. Kontseptualna interpretatsiia obrazu myttsia u tsykli poezii Liny Kostenko “Syluety” [Conceptual interpretation of the artist's image in Lina Kostenko's cycle of poems “Silhouettes”]. Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology. 2017. # 30 (1). 54-57 pp. [in Ukrainian].

UDC 81.11'255.2:62 (045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-55>

Svitlana FEDORENKO,
orcid.org/0000-0001-8517-9975

*Doctor in Educational Sciences,
Professor at the English Theory, Practice and Translation Department
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) 4me@ukr.net / s.fedorenko@kpi.ua*

Olga BESKLETNA,

*Senior Lecture at the English Theory, Practice and Translation Department
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) beskletnaya@gmail.com*

RADICALIZATION OF RUSSIAN POLITICAL DISCOURSE

The paper aims to consider the language issues related to the radicalization aspect of modern Russian political discourse, its compliance with the level of Russian society, which is a reflection of the cultural, social and political situation prevailing in that society. The study of political discourse as a tool of shaping public consciousness in terms of linguistics makes it possible to understand which political system is behind this discourse. It is stated that the existence of a single decision-making center and the corresponding structure of pro-government communication in Russia exerts a significant impact on its political discourse in terms of multidisciplinary aspect, involving linguistic one as well. It is underlined that an authoritarian regime (such as the one in Russia) can "broadcast" certain emotions through the political discourse, for example, fear – to intimidate and publicly discredit critics of the regime, selectively persecute and openly harass political opponents. It is emphasized that emotionality and negativism are somewhat veiled in Russian political discourse, due to its "dual" nature, inherited from the Soviet times – the "sovietization" of the discourse, on the one hand, and the simulation of basic democratic values and freedoms, on the other hand, especially in the course of Putin's presidency. The stylistic features of the current Russian president's political speeches are generalized, including the widespread use of indirect quotations, rhetorical questions (a question-answer form of a monologue), various stylistic means (hyperbole, metaphors, epithets, personification) as well as figurative language (irony, sarcasm) and phraseological units of a rather negative nature, which altogether increases the emotional and psychological impact on the audience. It is stressed that Putin has laid out key elements of his radical thinking in statements over the years, ranging from the declaration of 2005 to the essay on Ukrainian history in 2021, which is illustrated in the paper on the basis of some of his quotations.

Key words: Russian political discourse, political text, indirect communication style, radicalization, stylistic means.

Світлана ФЕДОРЕНКО,
orcid.org/0000-0001-8517-9975

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) 4me@ukr.net / s.fedorenko@kpi.ua*

Ольга БЕСКЛЕТНА,
orcid.org/0000-0002-5522-2909

*старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) beskletnaya@gmail.com*

РАДИКАЛІЗАЦІЯ РОСІЙСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

У статті висвітлено деякі лінгвістичні питання, пов'язані з радикалізацією сучасного російського політичного дискурсу, що є відображенням культурної, соціальної та політичної ситуації в цій країні. Вивчення політичного дискурсу як інструменту формування суспільної свідомості з точки зору лінгвістики дає змогу зрозуміти, яка політична система стоїть за цим дискурсом. Зазначено, що існування в Росії єдиного центру прийняття рішень та відповідної структури провладної комунікації мають значний вплив на її політичний дискурс у мульт-

тидисциплінарному аспекті, лінгвістичному в тому числі. Окреслено, що будь-який авторитарний режим (у нашому випадку, російській) може транслювати через політичний дискурс певні емоції, наприклад, страх, щоб залякати та публічно дискредитувати критиків режиму, а також відкрито переслідувати політичних опонентів. Вказано, що емоційність і негативізм децю завуальовані в російському політичному дискурсі через його «подвійну» природу, успадковану з радянських часів – «советизацію» дискурсу, з одного боку, і симуляцію основних демократичних цінностей і свобод, з іншого боку, особливо в період президентства Путіна. Узагальнено стилістичні особливості політичних промов чинного російського президента, з-поміж яких: широке використання непрямих цитат, риторичні запитання та різні стилістичні засоби (гіперболізація, метафори, епітети, персоніфікація), які посилюють емоційно-психологічний вплив на аудиторію. Встановлено, що ключові елементи свого радикального мислення Путін виклав у численних промовах, починаючи від декларації 2005 року і закінчуючи нарисом історії України 2021 року, що проілюстровано у статті його цитатами. Наголошено, що домінуюча політична фігура в Росії, Путін, використовує свою політичну владу для формування російського політичного дискурсу та маргіналізації певних напрямів думок, зокрема тих, які пов'язані з ліберальною демократією, правами людини та вільними виборами.

Ключові слова: російський політичний дискурс, політичний текст, непряме цитування, радикалізації, стилістичні засоби.

Problemstatement. Nowadays, mass politicization is actively taking place, politics is penetrating all spheres of people's lives. Such politicization of public consciousness, in turn, presupposes the fact that political discourse is transformed through the influence of the political situation in the world and in a particular country, adapting to the political situation. Such political changes lead to a change in the consciousness of citizens, which is reflected in language and, consequently, in political discourse.

Moreover, political discourse plays an important role in shaping public consciousness. The study of political discourse in terms of linguistics makes it possible to understand which political system is behind this discourse. Linguistic analysis also makes it possible to increase the effectiveness of political practice, to deepen the impact of political speeches on people's ways of thinking. Political discourse itself is aimed at the future context (while literary one refers to the past, and the mass media – to the present). Future contexts are rather favorable: they are difficult to deny, and impossible to verify at present.

As far as Russian political discourse is concerned, it creates an image and even a model of the enemy. It is the enemy who is always to blame for the fact that the situation is not as planned. The enemy always cements the society that is easy to manage. Political discourse models the interests of the society, i. e., it is formed by “authors” and “consumers”, because their expectations and desires are “embedded” in it. Discourse about the enemy today is an integral part of Russian political discourse. After all, the political reality is still divided into the territory of allies and opponents. In an effort to destroy what is called the enemy, today's democracies are moving away from the democratic ideal, as it is impossible to fight against abstract phenomena without affecting the people who are connected with them (or may be connected). In this context, the oxymoron “war for peace” is a

reality, another semantic paradox of Russian political discourse.

Labels are actively involved in undemocratic political discourse, like Russian one, in order to emphasize the separation into *friends* and *enemies* – division into one's own and another (Gelman, 2015). Discourse about the enemy forms anti-values, can be aimed at objects of several types – living or non-living. If the enemies are a certain group of people with whom they associate the onset of adverse political circumstances, then various forms of intolerance, xenophobia or discrimination flare up in society.

Analysis of recent research and publications. The phenomenon of political discourse is interdisciplinary, and therefore it is the subject of research not only of linguistics but also of other academic fields (political linguistics, political stylistics, linguistics, etc.). Various theoretical, methodological and practical aspects of political discourse are highlighted in the works of many scholars throughout the world (I. Behkta, D. Bollinger, T. van Dijk, J. Diamond, V. Karasik, Yu. Karaulov, O. Parshyna, O. Popov, H. Pocheptsov, M. Shadson, O. Sheigal, O. Varlamova and many others).

As P. Chilton, Professor of Linguistics at the University of East Anglia, states that, sharing the traditions of Western political thought, there is in fact the view that language and politics are closely linked at a fundamental level (Chilton, 2004).

A separate branch of linguistic research, aimed exclusively at the analysis of political discourse, appeared in the twentieth century. Today, a relatively new field “political linguistics” is commonplace (A. Baranov, A. Chudinov, V. Maslova, N. Kondratenko, and others) together, in parallel, with “linguopolithology” (L. Synelnikova), which is characterized by interdisciplinarity. According A. Chudinov, the subject of study of political linguistics is political communication, i. e., speech

activity, focused on the promotion of certain ideas, emotional impact on the citizens of the country, which encourages them to political action, to development of public consent, adoption and justification of socio-political decisions in a multitude of points of view in the society (Chudinov, 2008: 6–7). Therefore, the main function of political communication is struggle for political power, so it is able to emotionally influence the addressee, transforming the existing in the human mind political view of the world (Chudinov, 2008). Thus, the ideological potential and manipulative influence of political communication are stressed and highlighted by many linguists (Yu. Antonov, A. Belova, A. Berezenko, E. Kulikov, O. Parshin, O. Smal, A. Yanovets, and others), as well as the influence on the emotional, rational, moral and ethical spheres of society (V. Amirov, O. Beliakova, K. Kalinin, O. Solovyov, and others).

The purpose of the article. This study aims to consider the language issues related to the radicalization aspect of modern Russian political discourse, its compliance with the level of Russian society, which is a reflection of the cultural, social and political situation prevailing in that society.

Presentation of the main material. The notion “radicalization” refers to the gradual social process into extremism and is often applied to explain changes in ideas or behavior (Oxford Advanced Learner’s Dictionary). It deals with the action or process of causing someone to adopt radical positions on political or social issues. In our case we are considering Russian president’s radical positions and stances on political and social issues. As M. Kramer, professor of Harvard University argues: “the dominant political figure in Russia over the past seventeen years, Vladimir Putin, has used his political power to shape the prevailing political discourse and to marginalize certain strains of thought and exclude them from the public arena, particularly those connected with liberal democracy, human rights, and free elections” (Kramer, 2017: 25).

It is well-researched fact that political discourse is formed by political actors, and the peculiarities of the political interaction between them determine, to a great extent, the essence of the political regime in a country. Today, the existence of a single decision-making center and the corresponding structure of pro-government communication have a significant impact on Russian political discourse. An authoritarian regime (such as the one in Russia) can “broadcast” certain emotions through the political discourse, for example, fear – to intimidate and publicly discredit critics of the regime, selectively persecute and openly harass political opponents. However, emotionality and negativism are somewhat veiled in Russian

political discourse, due to its “dual” nature, inherited from the Soviet times, – the “sovietization” of the discourse, on the one hand, and the simulation of basic democratic values and freedoms, on the other hand, especially in the course of Putin’s presidency (Balzer, 2003; Kryshtanovskaya, White, 2009). Direct quotations are less popular in Russian political discourse than indirect ones. In fact, preference is given to the indirect communication style, where all statements of political actors are pre-processed before publishing.

In Putin’s time, the polycentrism inherent in Yeltsin’s policies has been replaced by monocentrism, in which all influential institutions are to support a single center of power headed by Putin. Since Yeltsin’s time, the president has held a position over parties rather than positioning himself as the leader of a particular party or coalition. On the basis of the post-communist cynicism, the Russian leader imposes his vision of the world on the people, as well as constantly discredits the political regimes of other countries, even resorting to verbal aggression (Gorham, 2014). From a linguistic point of view, verbal aggression is also aggression. Therefore, Putin’s speech practice, as A. Berezenko argues, at the beginning of his reign could be seen as a harbinger of future intensification of the aggressive behavior of the Russian Federation. Today, there is every reason to believe that this reasoning is correct (Berezenko, 2021).

Modern linguistics, with the view of determining ways of enhancing the emotional and psychological impact of political speeches, pay attention to the use of different stylistic means (such as hyperbolization, metaphors, epithets, personification), which affect the audience (Fedorenko, 2019; Chudinov, 2008). As far as the means of expression most often used by president Putin are concerned, it is worth saying that he exploits quite a variety of stylistic figures. The vivid example of that is his well-known Crimean speech, where Russian president repeatedly utilized rhetorical questions (a question-answer form of a monologue) as well as figurative language (irony, sarcasm) and phraseological units of a rather negative nature. A specific tool inherent in political texts is the use of hyperbole as a means of purposeful strengthening and emphasizing expressiveness, due to which the authors of the political texts try to draw the audience’s attention to the problem under discussion. Determining the position by too saturated means, the speaker sets the goal of mobilizing the audience for further action, gives contrast to the actions. It should be observed that hyperboles are used extensively by Putin, e.g.: “Crimea is a unique fusion of cultures and traditions of different peoples. And this is so similar to

Great Russia, where for centuries no ethnic group has disappeared or dissolved. And when Crimea suddenly found itself in another state, even then Russia felt that it was not just robbed, but robbed” (Crimean speech by Putin, 2014).

Putin has laid out key elements of his radical thinking in statements over the years, ranging from the declaration of 2005 to the essay on Ukrainian history in 2021. The implication of Putin’s historical narrative is that the Ukrainian government, in its current form, is illegitimate and intolerable. To see that let us consider the following two quotes from his speeches mentioned above, relating to 2005 and 2021 respectively:

1. “...The Soviet Union was a major geopolitical disaster of the century. As for the Russian nation, it became a genuine drama. Tens of millions of our co-citizens and compatriots found themselves outside Russian territory. Moreover, the epidemic of disintegration infected Russia itself” (Annual Address to the Federal Assembly of the Russian Federation, 2005).

2. “It would not be an exaggeration to say that the path of forced assimilation, the formation of an ethnically pure Ukrainian state, aggressive towards Russia, is comparable in its consequences to the use of weapons of mass destruction against us. As a result of such a harsh and artificial division of Russians and Ukrainians, the Russian people in all may decrease by hundreds of thousands or even millions” (On the Historical Unity of Russians and Ukrainians, 2021).

In the first quote we can notice the metaphors *epidemic* and *infected*. He compares the formation of the Ukrainian state with the weapons of mass destruction to Russia.

Furthermore, in the article “On the Historical Unity of Russians and Ukrainians”, July 12, 2021, Putin utilizes a revealing metaphor on these issues – *the virus of nationalism*. “Ukrainian nationalism”, in his view, is an infection introduced to the Russian host by the bolsheviks; when the Soviet Union collapsed, and republics from Ukraine to Estonia to Georgia declared independence, the virus killed its host – Russia.

The analysis of Putin’s public speeches reveals his position that Russia is a country that has been suffering since its formation, and all other states are constantly directing their efforts to undermine it as a world leading country. In particular, it is evidenced by the use of metaphors in the following Putin’s expressions: “Russia suffered”, “Russia she lowered her head and resigned herself”, “bring any conflict to human sacrifice”, “we are threatened today”, etc.

All things considered, we share the opinion of M. Gorham, a researcher at the University of Florida (USA) on the Soviet-era language and the political language of modern Russia, according to which it is already too late to investigate Putin’s speeches – it should have been done ten years ago. As now Putin speaks less and appears less in public (Gorham, 2014). So, by scrutinizing his speeches, we can admit that they are characterized by implicit radicalization, and be prepared for the fact that his words will not be the key to actions.

Conclusions. To conclude, we argue that Putin’s political language is a powerful factor in the formation of the public consciousness of Russians, which has developed in the authoritarian regime of this country. The radicalization of today’s political discourse of the Russian regime in linguistic terms, evident in the stylistic features in the current Russian president’s political speeches (the widespread use of indirect quotations, rhetorical questions, various stylistic means (hyperbole, metaphors, epithets, personification) as well as figurative language (irony, sarcasm) and phraseological units of a rather negative nature), can be explained not only by the economic interests of the ruling elites, but also against the background of the parallel rise of revolutionary imperialism in Russia. The latter is explained by the fact that the Putin regime itself remains reactionary and its foreign policy seeks to revive the Russian empire.

The scope of further study lies in conducting corpus-based research of Russian current political texts with a large degree of completeness in given time slices, which, in turn, is the basis for fruitful comparative linguistic research.

BIBLIOGRAPHY

1. Березовенко А. Російсько-українська війна в українському політичному дискурсі. *Політичні дослідження*. 2021. № 2. С. 97–110.
2. Федоренко С. В. Відтворення політкоректної лексики сучасних англомовних медійних текстів українською мовою. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*. 2019. № 2(18). С. 283–291.
3. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: [учеб. пособие]. М.: Наука, 2008. 256 с.
4. Balzer H. Managed Pluralism: Vladimir Putins Emerging Regime. *Post-Soviet Affairs*. 2003. № 19(3). С. 189–227. <https://doi.org/10.2747/1060-586X.19.3.189>
5. Chilton P. *Analyzing Political Discourse Theory and practice*. New York; London: Routledge, 2004. 241 p.
6. Gelman V. The Politics of Fear. *Russian Politics & Law*. 2015. № 53(5–6). P. 6–26. <https://doi.org/10.1080/10611940.2015.1146058>

7. Gorham M. S. *After Newspeak: Language Culture and Politics in Russia from Gorbachev to Putin*. Cornell University Press, 2014. 234 p.
8. Kramer M. Political power and political discourse in Russia: conceptual issues. *State and Political Discourse in Russia / Riccardo Mario Cucciolla (ed.)*. Rome: Reset-Dialogues on Civilizations, 2017. P. 25–90.
9. Kryshtanovskaya, O., & White, S. (2009). The Sovietization of Russian Politics. *Post-Soviet Affairs*. 2009. № 25(4). P. 283–309. <https://doi.org/10.2747/1060-586X.24.4.283>
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/radicalize>

REFERENCES

1. Balzer, H. (2003). Managed Pluralism: Vladimir Putins Emerging Regime. *Post-Soviet Affairs*, 19(3), 189–227. <https://doi.org/10.2747/1060-586X.19.3.189>
2. Berezovenko, A. (2021). Rosiysko-ukrayinska viyna v ukrayinskomu politychnomu dyskursi [Russian-Ukrainian war in the Ukrainian political discourse]. *Political research*, 2, 97–110. [in Ukrainian]
3. Chilton, P. (2004). *Analyzing Political Discourse Theory and practice*. New York; London: Routledge.
4. Chudinov, A. P. (2008). *Politicheskaya lingvistika [Political linguistics]*. M.: Nauka. [in Russian]
5. Fedorenko, S. V. (2019). Vidtvorennya politkorektnoyi leksyky suchasnykh anhlovnykh mediynykh tekstiv ukrayin'koyu movoyu [Reproduction of politically correct vocabulary of modern English-language media texts in Ukrainian]. *Current issues of Romano-Germanic philology and applied linguistics*, 2(18), 283–291. [in Ukrainian]
6. Gelman, V. (2015). The Politics of Fear. *Russian Politics & Law*, 53(5–6), 6–26. <https://doi.org/10.1080/10611940.2015.1146058>
7. Gorham, M. S. (2014). *After Newspeak: Language Culture and Politics in Russia from Gorbachev to Putin*. Cornell University Press.
8. Kramer, M. (2017). Political power and political discourse in Russia: conceptual issues. In Riccardo Mario Cucciolla (ed.), *State and Political Discourse in Russia* (pp. 25–90). Rome: Reset-Dialogues on Civilizations.
9. Kryshtanovskaya, O., & White, S. (2009). The Sovietization of Russian Politics. *Post-Soviet Affairs*, 25(4), 283–309. <https://doi.org/10.2747/1060-586X.24.4.283>
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Available at <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/radicalize>

Ольга ФЕДЬКО,

orcid.org/0000-0002-5514-9377

викладач кафедри філології та перекладу

Українського державного університету науки і технологій

(Дніпро, Україна) fedkoolha1986@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджується соціолінгвістична частина міжкультурних взаємодій між іноземцями, що виступає як сукупність лінгвістичних знань та явищ певної культури. Детально описано складнощі, які виникають, наприклад, у китайських та арабських студентів у процесі вивчення української, а також досліджено методи їх подолання.

Пошук нових методичних підходів у практиці розвитку інтелектуальних можливостей студентів-іноземців, нових прийомів роботи з мовними та культурологічними одиницями передбачає виконання наступних завдань: а) зіставлення особливостей різних національних культур на основі їх базових характеристик та застосування результатів досліджень у практиці навчання; б) використання навчання сучасних теорій, що дадуть рекомендації щодо зіставлення і вивчення міжкультурних відмінностей іноземців.

При навчанні китайських студентів української та й будь-якої іншої іноземної мови необхідно враховувати те, що в Китаї сформувалася унікальна ідеографічна писемність, яка створила особливу інтелектуальну модель будь-якого представника цієї нації. Ієрогліф як символ предмета, поняття, якості чи руху – це спосіб образного сприйняття світу. Китаєць, навчаючись грамоти, вчиться мислити образно, розвиває своє візуально-просторове сприйняття.

Дослідження наявних вимовних відхилень від норм мови та шляхи подолання іномовного акценту показують, що формування слухо-вимовних та граматичних навичок має проводитися поетапно з урахуванням рідної мови слухачів за спеціально розробленою системою тренувальних вправ різних типів та видів.

Китайці шанобливі до "вищих" – і під час навчання це виявляється у демонстрованій повазі до викладача, готовності підпорядковуватися його вимогам, тому дуже важливою є чітка окресленість і регламентованість вимог викладача.

Надмірна демократичність викладача у будь-яких проявах може бути сприйнята ними як слабкість і призведе до втрати контролю за навчальним процесом.

Інакше виявляють себе у навчальному процесі арабські студенти. Вони не люблять монотонної, одноманітної роботи і схильні будувати свою роботу на відволіканнях - віддають перевагу спілкуванню. Контакти з оточуючими для них – стимулятори мозкової діяльності. Вони сприймають викладача як людину, яка вступає з ними в комунікацію та цікава як носій нової неосвоєної інформації.

Розвиток міжкультурної компетенції іноземців в умовах розширених міжнародних контактів є неодмінною умовою успішного навчання.

Ключові слова: світосприйняття, світорозуміння, культура, мотивація навчання, міжкультурна компетенція.

Olha FEDKO,

orcid.org/0000-0002-5514-9377

Teacher at the Department of Philology and Translation

Ukrainian State University of Science and Technologies

(Dnipro, Ukraine) fedkoolha1986@gmail.com

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE

The article examines the sociolinguistic part of intercultural interactions between foreigners, which acts as a set of linguistic knowledge and phenomena of a particular culture. The difficulties that arise, for example, in Chinese and Arab students in the process of learning Ukrainian, are described in detail, as well as methods of overcoming them.

The search for new methodological approaches in the practice of developing intellectual abilities of foreign students, new methods of working with language and cultural units involves the following tasks: a) comparing the characteristics of different national cultures based on their basic characteristics and applying research results in practice; b) the use of teaching modern theories that will provide recommendations for comparing and studying intercultural differences of foreigners.

When teaching Chinese students Ukrainian and any other foreign language, it is necessary to take into account that in China a unique ideographic writing has been formed, which has created a special intellectual model of any representative of this nation. Hieroglyph as a symbol of an object, concept, quality or movement is a way of figurative perception of the world. The Chinese, learning to read and write, learn to think figuratively, develop their visual and spatial perception.

Studies of existing pronunciation deviations from language norms and ways to overcome foreign language accent show that the formation of auditory-pronunciation and grammar skills should be carried out in stages, taking into account the native language of students on a specially designed system of training exercises of different types and kinds.

The Chinese are respectful of the "higher" - and during training it is manifested in the shown respect for the teacher, the willingness to obey his requirements, so it is very important to clearly define and regulate the requirements of the teacher.

Excessive democracy of the teacher in any form can be perceived by them as a weakness and will lead to loss of control over the educational process.

Arab students find themselves differently in the educational process. They do not like monotonous, monotonous work and tend to build their work on distractions - they prefer to communicate. Contacts with others for them - stimulators of brain activity. They perceive the teacher as a person who enters into communication with them and is interesting as a carrier of new unexplored information.

The development of intercultural competence of foreigners in the context of expanded international contacts is a prerequisite for successful learning.

Key words: outlook, culture, motivation, learning, intercultural competence.

Постановка проблеми. У новій освітній стратегії виникла певна зміна пріоритетів, коли на першому місці – не тільки система знань, умінь і навиків, але й заявлених державних ключових компетенцій в інтелектуальній та комунікаційній сфері. Тобто, рівень підготовки майбутніх спеціалістів закладів вищої освіти визначає їх здатність до професійної та соціально-культурної адаптації в умовах швидкозмінного світу.

У статті досліджується соціолінгвічна частина комунікативної компетенції, яка представляє собою сукупність знань культурного фону мовних засобів і здатність розуміти їх. Зокрема, у статті детально описані складнощі, які виникають, наприклад, у китайських та арабських студентів у процесі вивчення української, а також досліджено методи їх подолання.

Аналіз досліджень. На Заході перші публікації міжкультурної взаємодії з'явилися в 1950-60-х роках. Але тільки в 90-х роках цей напрямок досліджень відіграв помітну роль не тільки в науковій, а й у практичній сфері, в основному завдяки вкладу Костомарова В., Тер-Мінасової С.Г., М'ясоїдова С.П., Симонової Л. М., Сазонової Н., Хофстеда Г., Гарднера Р. та інших.

Г. Хофстед визначає особистість як унікальну програму психологічних характеристик, які людина не поділяє з іншими. Культура ж, на його думку, є те, що об'єднує індивідуалів у групу. Вживання поняття «культура» часто включає етнічні та національні групи людей, об'єднаних у групи за інтересами, способом життя або професійної приналежності.

Мета статті – дослідити соціолінгвістичну частину міжкультурних взаємодій між іноземцями, що виступає як сукупність лінгвістичних знань та явищ певної культури.

Виклад основного матеріалу. Пошук нових методичних підходів у практиці розвитку інтелектуальних можливостей студентів-іноземців, нових прийомів роботи з мовними та культу-

рологічними одиницями передбачає виконання наступних завдань: а) зіставлення особливостей різних національних культур на основі їх базових характеристик та застосування результатів досліджень у практиці навчання; б) використання навчання сучасних теорій, що дадуть рекомендації щодо зіставлення і вивчення міжкультурних відмінностей іноземців.

У момент контакту представників різних культур за умови незнання базових принципів міжкультурної комунікації неминуче виникають непорозуміння та складності у спілкуванні та конфлікти, тому необхідність розвитку крос-культурної (міжкультурної) компетенції є неодмінною умовою.

Так, Г. Хофстед описує чотири основні елементи проявлення культури: символи, ритуали, герої та цінності.

Під символами маються на увазі слова, жести, герої та цінності, а також предмети, які несуть особливе значення та впізнаються представниками даної культури (вид одягу або макіяжу, марки автомобілів, використання жаргону тощо).

Ритуали є колективними діями як основи соціального буття. Це і релігійні церемонії, і особлива манера привіщень, жестів, знаків поваги до старших.

Безумовно, роль символів і ритуалів дуже важлива, але основу поняття культури, по Хофстеду, фундаментальні цінності – це «загальні тенденції на перевагу певного стану речей з інших. (Хофстед, 1990:37). Прикладами подібних цінностей можуть бути сімейні: незалежність, особиста свобода, безпека, інтелектуальні цінності

Провівши порівняльний аналіз культур, Хофстед пропонує зіставляти різні культури з урахуванням їх базових характеристик. На його думку, світосприйняття та світорозуміння людей різних культур можна класифікувати за чотирма характеристиками:

Владна дистанція (powerdistance) – ступінь нерівності для людей. Наприклад, у Японії, Китаї,

у країнах з високою владною дистанцією, вся влада сконцентрована в руках невеликої кількості людей, а решта членів суспільства слідує рішенням, що приймаються цією невеликою групою.

У країнах із низькою концентрацією влади (Данія, Австрія) значно більше людей бере участь у прийнятті рішень.

Індивідуалізм (individualism) – ступінь, з якою людське суспільство вважає за краще діяти індивідуально, ніж у групі. В індивідуалістичних суспільствах Великобританії, Австрії люди концентруються у собі і схильні потрапляти у залежність від оточуючих. Вони ставлять особисті цілі вище за цілі групи.

У колективістських суспільствах Китаю, Японії, Бразилії, Колумбії, Чилі люди сприймають себе як частину групи і схильні до колективного прийняття рішень.

Аналізуючи описані вище теоретичні положення, проаналізуємо складності, які виникають, наприклад, у китайських та арабських студентів щодо української.

Оцінюючи особливості китайського світогляду і світосприйняття з погляду Хофстеда, можна назвати полярне становище китайської системи цінностей стосовно такої в більшості неазіатських держав. У роботі з китайськими студентами ці тенденції виявляються у неможливості ініціювати дух змагання. Хоча безліч методик навчання передбачає використання природної конкуренції між студентами для підвищення мотивації навчання та покращення загальних результатів. З китайцями такі прийоми не спрацюють, оскільки всі міжособистісні проблеми та суперництво у групі вторинні стосовно необхідності об'єднання, згуртованості за умов чужої культурної дійсності.

Тут є прояв громадського устрою Китаю з високою дистанцією влади. Взаємини у китайському суспільстві ґрунтуються на свідомості того, що людина існує лише як частина сім'ї чи клану, що вимагає від індивіда поваги до суспільної ієрархії. Необхідність прояву шанобливості до старших орієнтує китайців на підпорядкування влади та придушення агресії. Китайці шанобливі до вищих – і під час навчання це виявляється у демонстрованій повазі до викладача, готовності підпорядковуватися його вимогам, тому дуже важливою є чітка окресленість і регламентованість вимог викладача. У групах, де навчаються ці студенти, майже не буває проблем із дисципліною: вони не перечать викладачеві, погоджуються на всі пропозиції адміністрації, навіть не зрозумівши

матеріал, намагаються не ставити зайвих питань, щоб не створити для інших можливу ситуацію «втрата особи». Якщо точно не визначені поставлені завдання навчання та терміни їх виконання, китайці, швидше за все, взагалі не вважають за необхідне прагнути їх досягнення.

Надмірна демократичність викладача у будь-яких проявах може бути сприйнята ними як слабкість і призведе до втрати контролю за навчальним процесом.

Інакше виявляють себе у навчальному процесі арабські студенти. Вони не люблять монотонної, одноманітної роботи і схильні будувати свою роботу на відволіканнях - віддають перевагу спілкуванню. Контакти з оточуючими для них – стимулятори мозкової діяльності. Вони сприймають викладача як людину, яка вступає з ними в комунікацію та цікава як носій нової неосвоєної інформації.

Як правило, починаючи вивчати українську мову, іноземці користуються системою письма, яка не має нічого спільного зі звуковою системою їхньої рідної мови. Так як китайська, українська і арабська мови відносяться до різних мовних сімей, то мають різні і слово-, формоутворення, організацію речення, та засоби синтаксичного зв'язку в них. А сам процес написання потребує переорієнтації моторно-рухових навичок. Всі ці фактори ускладнюють процес навчання.

При навчанні китайських студентів української та й будь-якої іншої іноземної мови необхідно враховувати те, що в Китаї сформувалася унікальна ідеографічна писемність, яка створила особливу інтелектуальну модель будь-якого представника цієї нації. Ієрогліф як символ предмета, поняття, якості чи руху – це спосіб образного сприйняття світу. Китаєць, навчаючись грамоти, вчиться мислити образно, розвиває своє візуально-просторове сприйняття.

Але, аналізуючи графічні помилки китайських та арабських студентів, які навчаються на підготовчому відділенні, можна відзначити, що, незважаючи на відмінності графіки рідних мов, студенти при написанні українською мовою допускають подібні помилки. Серед них найпоширенішими є: використання на письмі друкованих літер; написання початку речення з маленької літери; різна висота літер у слові; відсутність з'єднання між ними; зворотне написання літер б, и; заміна українських букв латинськими (б на v, м на t, й на p, п на r); написання літери ш як латинської w; пропуск у словах голосних, рідше приголосних; перестановка букв у слові; перенесення розділових знаків на наступний ряд тощо.

Безперечно, ці помилки пов'язані з традиціями китайського та арабського письма, де в одному випадку використовуються ієрогліфи, а в іншому взагалі немає великих літер, самі літери не відрізняються за висотою.

Додаткову складність при спілкуванні, що заважає взаєморозумінню, представляють численні звукові та ритміко-інтонаційні помилки у мові іноземних студентів. Зіставлення фонетичних одиниць китайської, арабської і української дозволяє виявити збіг і розбіжності у звучанні звуків. Саме розбіжності є причиною акценту іноземців під час говоріння українською. Найчастіше в області консонантизму система помилок проявляється в реалізації категорій глухості-дзвінкості, твердості-м'якості, а також зі способом утворення таких груп приголосних, як шиплячі, свистячі, африкати, носові, змішані.

Китайцям ж важко дається вивчення мов фонемного ладу, оскільки кожна слогафонема (силлабема) китайської мови, будучи найменшою груповою одиницею, є також сенсовою одиницею, що має образну ідеографічну форму. Отже, набір фонем української (слово, словосполучення чи речення) розчленовується китайцем на силабеми, у результаті формування візуальної асоціації (слово – образ) стає практично неможливим, що ускладнює процес запам'ятовування. При постановці правильної вимови звуків української у китайської аудиторії треба враховувати, що китайська мова тонова і тому ефективним у навчанні можливо аудіальне сприйняття. Це насамперед аудіозаписи складних для китайців поєднань

фонем. Можна покласти на музику поєднання фонем і використовувати ці аудіозаписи як на заняттях, так і для самостійної роботи.

Дослідження наявних вимовних відхилень від норм мови та шляхи подолання іншомовного акценту показують, що формування слухо-вимовних та граматичних навичок має проводитися поетапно з урахуванням рідної мови слухачів за спеціально розробленою системою тренувальних вправ різних типів та видів. Знання ж фонологічних та артикуляційних причин відхилення від норми в мові, зумовлені розбіжністю звукового ладу української та рідної мови, дають викладачеві можливість коригувати індивідуальну роботу над фонетичними помилками.

Якщо говорити про логіко-математичний інтелект іноземців, то саме в цій галузі і виникає найбільша кількість взаєморозуміння та непорозуміння. Проблема полягає у дзеркальній відмінності логіки та способу мислення, наприклад, китайців: вони мислять індуктивно (від приватного до загального, від фактів до гіпотези), тоді як західні цивілізації базуються на дедуктивному мисленні (від загального до приватного). Китайцям надзвичайно важко зрозуміти та сприйняти граматичну структуру української мови. Вочевидь, необхідно створення сприйняття причинно-наслідкових зв'язків, що у китайському способі мислення відіграють аналоги.

Висновки. Таким чином, розвиток міжкультурної компетенції іноземців в умовах розширених міжнародних контактів є неодмінною умовою успішного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва І.М., Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навч. посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 304 с.
2. Гарднер Г. Множинні інтелекти: Теорія у практиці. Хрестоматія. Київ: Мегатайп, 2004. 288 с.
3. Глущенко Т.С. Национально-специфические компоненты кинесического общения китайской лингвокультурной общности в свете теории лакун на фоне англо-американских и русских жестов: автореф. дис. канд. філол. наук. Барнаул, 2006. 20 с.
4. Hofstede G / Measuring Organizational cultures: Administrative Science Quarterly/ 1990. Vol. 35. 101 с.
5. Інноваційна діяльність ВНЗ / Упоряд. Л. Галіцина. Київ: Вид. дім «Шкільний Світ», 2005. 128 с.
6. Сазонова Н. Характеристика культуры и планирование рекламных компаний. Київ, 2001. 234 с.

REFERENCES

1. Avdieieva I.M., Melnykova I.M. Innovatsiini komunikatyvni tekhnolohii v roboti kuratora akademhrupy: navch. posibnyk. [Innovative communication technologies in the work of the curator of the academic group: textbook manual.]. Kyiv: VD «Profesional», 2007. 304 p. [in Ukrainian].
2. Hardner H. Mnozhynni intelektu: Teoriia u praktytsi. Khrestomatia [Multiple intellects: Theory in practice]. Kyiv: Mehataip, 2004. 288 p. [in Russian].
3. Gluschenko T.S. Natsionalno-spetsificheskie komponentyi kinesicheskogo obscheniya kitayskoy lingvokulturnoy obschnosti v svete teorii lakun na fone anglo-amerikanskih i russkih zhestov [National-specific components of kinesic communication of the Chinese linguistic and cultural community in the light of the theory of gaps against the background of Anglo-American and Russian gestures]. Barnaul, 2006. 20 p. [in Russian].
4. Hofstede G. Measuring Organizational cultures: Administrative Science Quarterly/ 1990. Vol. 35. 101 p.
5. Sazonova N. Harakteristika kul'turyi i planirovanie reklamnyih kompaniy [Characteristics of culture and planning of advertising campaigns]. Kyiv, 2001. 234 p. [in Russian].

УДК 811.161.2'373.4:[069:5]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-57>

Іванна ФЕЦКО,
orcid.org/0000-0001-9396-8608
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри українського прикладного мовознавства
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) ivanka_fly@ukr.net

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ПРИРОДНИЧОМУЗЕЙНОЇ СПРАВИ

Сучасна українська термінологія є відносно стабільною і закріпленою традицією лексико-семантичною системою, що перебуває у стані безперервного руху і поступового вдосконалення. Нині в мовознавстві дедалі більше уваги науковці приділяють лінгвістичному аналізу фахової мови різних галузей знань. Потребують спеціального лінгвістичного аналізу парадигматичні відношення між термінами, яким належить важлива роль в організації терміносистеми природничомузейної справи.

У статті окреслено специфіку терміносистеми природничомузейної справи на матеріалі словника-довідника природничої музейної термінології О. Климишина, виділено основні лексико-тематичні групи, визначено особливості лексико-семантичних відношень (синонімії, антонімії, гіперо-гіпонімії), з'ясовано склад терміносистеми за структурою і походженням, з'ясовано специфіку елементів досліджуваної термінної системи.

До складу музейної терміносистеми природничого профілю належать терміноодиниці, що позначають: нормативні акти та документи, керівні підрозділи та організації, науки, розділи і підрозділи, пов'язані з природничомузейною справою, заклади та установи, музейні території, приміщення та їхні частини, довідкові музейні елементи та інформаційні структури тощо. Терміносистема природничомузейної справи є сукупністю синтетичних (простих, однокомпонентних) та аналітичних (складених, багатоконпонентних) терміноодиниць, які співвідносяться з понятійною системою природничомузейної галузі, перебувають у взаємозв'язку та взаємодії, піддаються свідомому регулюванню й упорядкуванню.

Українська термінна система природничомузейної справи є специфічним поєднанням терміноодиниць, що за походженням своїм має досить неоднорідний характер. Тезаурус сучасної природничомузейної галузі містить чимало запозичень з різних мов: латинської, французької, німецької та ін.

В організації терміносистеми природничомузейної справи на рівні лексико-семантичної парадигматики визначальними є синонімія, антонімія та гіперо-гіпонімія відношення.

Ключові слова: українська мова, термін, терміносистема природничомузейної справи, лексико-тематична група, гіперо-гіпонімія синонімія, антонімія, запозичення.

Ivanna FETSKO,
orcid.org/0000-0001-9396-8608
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Applied Linguistic
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) ivanka_fly@ukr.net

LINGUISTIC ASPECTS OF ANALYSIS OF TERMINOLOGICAL SYSTEM OF NATURAL MUSEUM WORK

Modern Ukrainian terminology is a relatively stable and fixed traditional lexical and semantic system that is in a state of continuous movement and gradual improvement. Nowadays in linguistics, scientists pay more and more attention to the linguistic analysis of the professional language of various fields of knowledge. It is required a special linguistic analysis of paradigmatic relationship between terms that plays an important role in organizing the terminological system of natural museum work.

The article outlines the specifics of the terminological system of natural museum work based on the material of the dictionary-reference of natural museum terminology named after O. Klymyshyn, highlights the main lexical and thematic groups, identifies features of lexical and semantic relations (synonyms, antonyms, hypero-hyponymy), the specifics of the elements of the studied term system are also clarified.

The museum terminological system of natural profile includes terms that denote the regulations and documents, governing units and organizations, science, chapters and subdivisions related to natural museum work, institutions, museum areas, premises and their parts, reference museum elements and information structures, etc. The term system of natural museum work is a set of synthetic (simple, one-component) and analytical (compounded, multicomponent)

terminological units that are related to the conceptual system of the natural museum industry, interconnected and interacted, and are exposed to conscious regulation and ordering.

Ukrainian terminological system of natural museum work is a specific combination of terminological units which are quite heterogeneous in their origin. Thesaurus of the modern natural museum industry contains several borrowings from different languages: Latin, French, German and others.

The synonymous, antonymous and hypero-hyponymic relations are determining factors in the organization of the terminological system of natural museum work at the level of lexical and semantic paradigm.

Key words: *Ukrainian language, term, terminological system of natural museum work, lexical and thematic group, hypero-hyponymy, synonymy, antonymy, borrowing.*

Вступ. Одним із найважливіших завдань сучасної науки є вивчення термінології, її семантики, структури, закономірностей творення та перспектив розвитку. Сучасна українська термінологія – це відносно стабільна і закріплена традицією лексико-семантична система, що перебуває у стані безперервного руху і поступового вдосконалення. Терміни пояснюють різні спеціальні поняття, які утворюють терміносистеми. І кожна терміносистема окреслює систему понять окремих наук, наукових напрямків, явища різних сфер людської діяльності.

Аналіз досліджень. Нині в мовознавстві дедалі більше уваги науковці приділяють лінгвістичному аналізу фахової мови різних галузей знань. Дослідженням різних аспектів окремих терміносистем та висвітленню загальних питань термінології присвячено роботи багатьох дослідників. Так, М. Опанасюк та Г. Кухарчук окреслюють словотвірно-структурні особливості технічної термінології (Опанасюк, Кухарчук, 2007), Є. Гапонова здійснює лексико-генетичне дослідження української криміналістичної термінології (Гапонова, 2010), Д. Шапран здійснює характеристику семантичної організації української маркетингової терміносистеми (Шапран, 2010), М. Вереш здійснює загальну лінгвістичну характеристику християнсько-богословської терміносистеми (Вереш, 2013), Я. Мар'янюк розглядає специфіку й структуру системної організації української термінології дизайну (Мар'янюк, 2013), І. Ментинська досліджує лексико-генетичні особливості сучасної комп'ютерної термінології (Ментинська, 2014), С. Дорошенко вивчає українську термінологію нафтогазової промисловості з погляду структури (Дорошенко, 2016), І. Шелепкова аналізує структурно-семантичний склад української економічної термінології на сучасному етапі розвитку (Шелепкова, 2016), В. Борисов обґрунтовує системну організацію української термінології управління у сфері освіти (Борисов, 2019) та ін.

Незважаючи на велику кількість різноаспектних наукових досліджень і високу значущість наукових здобутків, виникає необхідність саме у дослідженні терміносистеми природничомузей-

ної справи, оскільки ця галузь залишається ще недостатньо вивченою, що й становить **актуальність** нашого дослідження.

Метою статті є визначення структурно-семантичного й генетичного складу української терміносистеми природничомузейної справи і проведення її комплексного лінгвістичного аналізу.

Об'єкт дослідження – терміни природничомузейної галузі української мови.

Предмет дослідження – структурно-семантичні й генетичні особливості музейної терміносистеми природничого профілю.

Джерельну базу роботи формує словник-довідник природничої музейної термінології О. Климишина (Климишин, 2003).

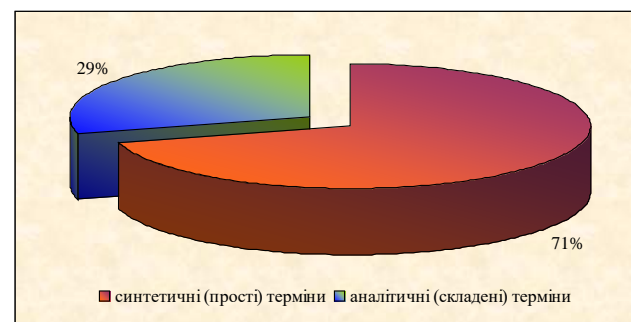
Виклад основного матеріалу. Основним системотворчим чинником у досліджуваній підсистемі літературної мови є понятійна співвіднесеність між терміноодинацями. Тому доцільно зосередити увагу на парадигматичних відношеннях у галузі природничомузейної справи, в основу дослідження яких необхідно взяти принцип групування за родовим поняттям, тобто принцип виділення лексико-тематичних груп. До складу музейної терміносистеми природничого профілю належать терміноодинаці, що позначають: нормативні акти та документи (акт внутрішньої передачі, акт звіряння наявності фондів, акт приймання, акт про втрату, акт про пошкодження музейних предметів, акт про списання, документація експозиції, інвентарна картотека, книга відгуків, книга реєстрації актів, конвенція про біорізноманіття, міжнародний кодекс ботанічної номенклатури, паспорт музейного предмета науковий, польова документація, програма відрядження з комплектування, програма музейної експедиції, робочі креслення, статут музею, Червоний список видів та ін.), керівні підрозділи та організації (всесвітній фонд охорони дикої природи, Міжнародна рада музеїв, міжнародна спілка охорони природи і природних ресурсів, Редакційно-видавнича рада музею та ін.), науки, розділи і підрозділи, пов'язані з природничомузейною справою (альгологія, анатомія тварин порівняльна, ареалогія, архітектоніка, батрахо-

логія, біоніка, ботаніка, генетика, геохронологія, ґрунтознавство, дендрохронологія, ентомологія, історія музейної справи, іхтіологія, карпологи́я, мікологія, музейна педагогіка, музейна справа, музейне джерелознавство, музеографія, музеологія загальна, музеологія природнича, неонтологія, орнітологія, природознавство, топографія, фітопатологія, хронобіологія та ін.), заклади та установи (біосферний заповідник, ботанічний сад, віварій, вундеркамера, дендрологічний парк, заказник, зоологічний парк, камера раритетів, колектор, кунсткамера, музей, національний природний парк, парк-пам'ятка садово-паркового мистецтва, серпентарій, центр мистецтва та ін.), музейні підрозділи (архів музею, бібліотека музею, еколого-просвітницький центр, лабораторія музею та ін.), музейні території, приміщення та їхні частини (експозиційна площа, експозиційний пояс, зал колекційний, зал виставковий, зал вступний, зал меморіальний, нумізматичний кабінет, фондосховище та ін.), довідкові музейні елементи та інформаційні структури (анкета, анотація, буклет, експозиційний маршрут, етикетка, іконотека, інвентарна картка, інвентарний номер, індекс, картотека, легенда карти, монтажний лист експозиції, тезаурус музею, тексти в експозиції, фонотека, штандорти та ін.), предмети, обладнання та устаткування (бутафорія, гербарій, гербарний аркуш, гербарний екземпляр, голограма, діорама, ексикат, експонат провідний, камера франке, макет, медальйон, муляж, опудало, панорама, подіум, раритет, реліквія, стенд, турнікет, фотоплан та ін.), посади та спеціалізації музейних працівників (директор музею, експозиційник, куратор, лектор-екскурсовод, музейний доглядач, музеолог, натураліст, препаратортаксидерміст, реставратор, таксономіст, хранитель головний, хранитель фондів, художник експозиції та ін.) тощо. Усі виділені лексико-тематичні групи перебувають у центрі досліджуваної терміносистеми. Вони є основними й охоплюють найбільш уживані однокомпонентні терміни (як питомі, так і запозичені), а також утворені на їхній основі терміносполуки. Кожна з лексико-тематичних груп є відкритою мікросистемою, члени якої вступають у певні зв'язки між собою.

Усі термінні системи, зокрема й терміносистема природничомузейної справи, як уже зазначено вище, є сукупністю синтетичних (простих, однокомпонентних – аквамарин, біогрупа, буклет, гербарій, діорама, дермопластика, дублет, габітус, ексикат, етикетаж, лектор-екскурсовод, опудало, подіум, популяція, раритет, резерват, сукцесія, таксація, урбасистема, фітотрон та

ін.) та аналітичних (складених, багатокомпонентних – нумізматичний кабінет, вирішення експозиції генеральне, закон гомологічних рядів спадкової мінливості, зміст природничомузейної експозиції, іконотека, легенда карти, монтажний лист експозиції, предмет загальної музеології, предмет музейного значення, система зберігання музейних фондів, тип музейних предметів та ін.) терміноодиниць, які співвідносяться з понятійною системою природничомузейної галузі, перебувають у взаємозв'язку та взаємодії, піддаються свідомому регулюванню й упорядкуванню. Більшість термінономінацій музейної галузі природничого профілю належать до синтетичних терміноодиниць (див. діаграму 1).

Аналіз словникового матеріалу однокомпонентних термінів дозволив виокремити групи терміноодиниць у межах природничомузейної справи, що об'єднані спільною граматичною ознакою, синтаксичними та словотвірними особливостями: терміни-іменники (альпінарій, арборетум, асиміляція, біом, варіетет, вивітрювання, габітус, генерація, герпетологія, демотоп, дератизація, доломіт, екзувій, ендемізм, зональність, інфауна, картографія, меропланктон, оптимум, плато, покоління, рамфотека та ін.), терміни-прикметники (валідований, вітальний, дистальний, летальний, медіальний, натуральний, проксимальний, торакальний та ін.), терміни-субстантивовані прикметники (як позначення таксономічної класифікації терміноодиниць: багатоклітинні, буревісникоподібні, вториннороті, голкошкірі, дводольні, дрімлюгоподібні, єнотові, кишковорожнинні та ін.).



Діаграма 1. Кількісне співвідношення терміноодиниць природничомузейної справи за кількістю залучених компонентів

Українська термінна система природничомузейної справи є специфічним поєднанням терміноодиниць, що за походженням своїм має досить неоднорідний характер. Тезаурус сучасної природничомузейної галузі містить чимало запози-

чень з різних мов. Найвиразніше проявляється вплив неслов'янських, насамперед класичних мов, здебільшого латинської (*аберація, агломерат, адаптація, акваторія, аботація, ареал, атрибут, віварій, габітус, гербарій, гібрид, екземпляр, ексикат, експозиція, інвазія, інволюція, індекс, коадаптація, колекція, континуум, лігнін, оптимум, ректифікат, реліквія, реставрація* та ін.), грецької (*аерація, батіаль, біота, геодезія, пірит, таксономія, фрাত্রія* та ін.). Простежуємо в досліджуваній терміносистемі вплив романогерманських мов, зокрема французької (*анкета, вернісаж, грот, кадастр, макет, медальйон, фіксатор* та ін.), німецької (*грабен, торф, шліф, штамп, штрек, шурф* та ін.) тощо. Отже, у словниковому складі мови термінна лексика відіграє значну роль. Нові поняття в науці потребують нових номінацій. Це супроводжується появою нових терміноодиниць.

В організації терміносистеми природничомузейної справи на рівні лексико-семантичної парадигматики визначальними є синонімі, антонімі та гіперо-гіпонімі відношення.

Поширеним типом лексико-семантичних відношень є синонімія, тобто наявність мовних одиниць із близькими або тотожними значеннями, але відмінною звуковою формою. У загальнолітературній мові синонімія є позитивним явищем, що сприяє її збагаченню. Проте у фаховому спілкуванні вживання синонімів може заважати взаєморозумінню. Синонімію, що зумовлює неточність, нечіткість змісту терміна, здебільшого дослідники кваліфікують як негативну ознаку термінної лексики (Польщикова, 2010: 42). Але дослідження різних галузей, видання значної кількості термінних словників доводять, що синонімія властива практично всім термінним системам української мови на всіх етапах їх розвитку. Синоніми в музейній терміносистемі природничого профілю – це терміни, які позначають один і той самий предмет, але при цьому можуть мати тотожні або близькі значення, різняться будовою, походженням та особливостями вживання.

Усі терміни-синоніми музейної терміносистеми природничого профілю за етимологічною ознакою можна умовно поділити на такі групи: 1) запозичений термін і власне український відповідник до нього: *автогамія – самозапилення, автотомія – самоскалічення, адаптація – пристосованість, анемофілія – вітрозапилення, афілія – безлистість, генерація – покоління, гіатус – прогалина, ембріон – зародок, ендодікія – квартиранство, ентомофаги – комахоїди, індекс – покажчик, індивід – особина, коменса-*

лізм – нахлібництво, літифікація – скам'яніння, педологія – ґрунтознавство, репродукція – розмноження, седиментація – осадоначинення та ін.; 2) два власне українські терміни: жуки – твердокрилі, згря – стадо, куці – чагарники, мацаки – щупальця, паводок – повінь, покривники – оборонники, ратиці – копита, суходіл – суша та ін.; 3) синонімічні іншомовні терміни: аборигени – автохтони, авіфауна – орнітофауна, алохтони – іммігранти, арборетум – дендрарій, буришин – янтар, деструктори – редуценти, таксидермія – дермопластика та ін.

У синонімічні відношення вступають різні за структурою природничомузейні терміни: 1) однокомпонентний термін – однокомпонентний термін: *авторегуляція – саморегуляція, аквамарин – берил, гали – цецидії, глетчер – льодовик, грибниця – міцелій, губки – порифери, дзеркальце – тапетум, живиця – терпентин, камедь – глей, моногамія – одношлюбність, плазуни – рептилії та ін.; 2) однокомпонентний термін – терміносполука: *альціонарії – восьмипроменеві корали, аботація – пояснювальний текст, антагонізм – конкуренція організмів, антропоген – четвертинний період, антропофіли – синантропні організми, габітус – зовнішній вигляд, демекологія – популяційна екологія, зразок – гербарний екземпляр, ксеногамія – перехресне запилення, лісознавство – лісова біогеоценологія, фітогеографія – географія рослин, форпроект – генеральне вирішення експозиції, хітони – панцирні молюски та ін.; 3) терміносполука – терміносполука: *білатеральна симетрія – двобічна симетрія, життєвий цикл – цикл розвитку, ланцюги живлення – трофічні ланцюги, музейна збірка – музейне зібрання, популяційні хвилі – хвилі життя, чорнильний мішок – чорнильна залоза та ін.***

Незважаючи на вимогу не використовувати синонімів в одній терміносистемі, синонімія термінів властива природничомузейній терміносистемі музейного профілю. Вона виявляється на різних рівнях. Тому синоніми в термінології доречні, зокрема вони необхідні для наукового означення поняття і тлумачення терміна (особливо чужомовного походження), найбільш точного висловлювання думки, особливо коли межу між поняттями нечітко окреслено, й уникання повторів тієї самої мовної одиниці чи терміносполуки.

Однією з істотних ознак системності термінології є відношення протилежності, які знаходять своє вираження в антонімії. Антонімія апріорно займає важливе місце в термінології, адже будь-яке явище, поняття, предмет сприймають глибше та яскравіше в зіставленні чи протиставленні.

На рівні антонімних відношень українська терміносистема природничомузейної справи є достатньо неоднорідною за структурою, складом і ступенем протилежності.

За планом вираження антонімні терміноодиниці музейництва природничого профілю можуть бути однокомпонентними термінами та терміносполуками.

На підставі структурного аналізу однокомпонентних антонімних терміноодиниць природничомузейного профілю можна виділити різнокореневі та спільнокореневі антонімні пари. У різнокореневих термінах-антонімах значення протилежності реалізується шляхом семантичного протиставлення різнокореневих морфем. Прикладами цього типу антонімії слугують такі антонімні пари: *височина – низовина, народжуваність – смертність* та ін. Спільнокореневі однокомпонентні терміни-антоніми у досліджуваній терміносистемі представлені антонімними парами, значення протилежності яких виражено префіксами: *панцирні – безпанцирні, реставрація – дереставація, парнокопитні – непарнокопитні, хвостаті – безхвості* та ін.

За частиномовним вираженням в українській терміносистемі музейництва природничого профілю антонімні однокомпонентні терміни, як і протиставлювані номінації в загальноживаній мові, належать до однієї лексико-граматичної категорії: іменникові (*еміграція – імміграція, інтер'єр – екстер'єр, реставрація – дереставація* тощо), субстантивовано прикметникові (*панцирні – безпанцирні, хвостаті – безхвості, хребетні – безхребетні* тощо).

В українській терміносистемі природничомузейної справи функціонує велика кількість антонімних терміносполук із протиставлюваними значеннями. Відповідно до типу протилежностей, що виражають антоніми терміносистеми природничомузейної справи, на семантичному рівні розрізняють такі їхні типи:

1) терміни-антоніми, що виражають комплексну протилежність: *препарати мокрі – препарати сухі, тварини теплокровні – тварини холонокровні* та ін.;

2) терміни-антоніми, що виражають контр-адикторну протилежність: *перетворення повне – перетворення неповне, ресурси відновні – ресурси невідновні, чинники біотичні – чинники абіотичні, монтаж експозиції – демонтаж експозиції* та ін.;

3) терміни-антоніми, що виражають векторну протилежність: *акт прийняття – акт передачі, монтаж виставки – демонтаж виставки, монтаж експозиції – демонтаж експозиції* та ін.

4) терміни-антоніми, що виражають контрарну протилежність: *ектодерма – мезодерма – ентодерма, рослини однорічні – рослини дворічні – рослини багаторічні* та ін.

За походженням протиставлювані компоненти антонімних терміносполук можуть бути питомими (*препарати мокрі – препарати сухі, продукція первинна – продукція вторинна, тварини теплокровні – тварини холонокровні* та ін.) та запозиченими (*тварини гомойотермні – тварини пойкилотермні, симетрія білатеральна – симетрія радіальна* та ін.).

Як бачимо, антонімії належить важлива роль в організації терміносистеми природничомузейної справи. Антонімні відношення сприяють глибокому проникненню в зміст протиставлюваних понять, дають змогу цілісно та системно сприймати наукову інформацію, визначаючи місце кожного терміна.

Універсальним засобом ієрархічної організації певного тематичного угруповання, яка відображає взаємозалежність між родовим і видовим поняттями є гіперо-гіпонімна парадигма. Гіперо-гіпонімію розглядають як відношення терміноодиниць, в основі яких лежить логіко-семантична субординація, що передбачає охоплення чи виключення понять: загальне – конкретне, рід – вид, ціле – частина. Гіпероніми й гіпоніми утворюють відкриті гіпонімні ряди, кожен із яких має один гіперонім, що позначає загальне поняття, та один або більше гіпонімів, підпорядкованих цьому гіпероніму.

Гіперо-гіпонімні відношення в терміносистемі природничомузейної справи – це системні відношення між спеціальними поняттями, які, пронизуючи всю термінну систему, класифікаційно структурують та впорядковують усі її елементи. З огляду на типологію *колекцій* розрізняють: за типом функціонування (*колекція віртуальна*); 2) за тематичною спрямованістю (*колекція еталонна, колекція систематична, колекція таксономічна, колекція тематична*); 3) за меморіальним значенням (*колекція персональна, колекція меморіальна*); 4) за навчальною метою (*колекція навчальна*) 5) за приналежністю (*колекція приватна*). Аналогічно поняття *фонд* конкретизують видові поняття за окремими ознаками: за призначенням (*науково-допоміжний фонд, обмінний фонд, основний фонд*) та галузевим спрямуванням (*ботанічний фонд, геологічний фонд, ентомологічний фонд, зоологічний фонд, палеоботанічний фонд, палеозоологічний фонд, палеонтологічний фонд*).

Українська терміносистема природничомузейної справи містить певну кількість термінів, що мають голо-партитивні зв'язки, тобто відношення

«частина – ціле». У складі досліджуваної терміносистеми відношеннями частина – ціле поєднані такі терміноодиниці, наприклад, музейні приміщення: *зал колекційний, зал виставковий, зал вступний, зал меморіальний, фондосховище* та ін.; музейні працівники: *експозиційник, лектор-екскурсовод, музейний доглядач, препарататор-таксидерміст, реставратор, фондовик, художник експозиції* тощо.

Таким чином, гіперо-гіпонімні відношення є фундаментальним типом парадигматики, за допо-

могою яких структурується словниковий склад галузевої терміносистеми. Семантика гіперонімів формує своєрідну мікросистему термінів, значення яких перебувають у співзв'язку з іншими елементами.

Отже, українська терміносистема природничо-музейної справи становить сформовану підсистему літературної мови, яка репрезентує відповідну систему понять і характеризується добре розвинутою тематичною, лексико-семантичною, генетичною та структурною організацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисов В. А. Системна організація термінів управління в галузі освіти. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. № 12. С. 15–19.
2. Вереш М. Т. Загальна лінгвістична характеристика християнсько-богословської терміносистеми. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 2 (2). С. 104–107.
3. Вознюк Г. Л. Термінологічна лексика в системі професійного мовлення : методичні вказівки та завдання. Львів : Львівська політехніка, 2013. 92 с.
4. Гапонова Л. Є. Іншомовні запозичення в українській криміналістичній термінології. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Мовознавство*. 2010. № 11. Вип. 16. С. 85–90.
5. Дорошенко С. Специфіка структури галузевих терміносистем (на прикладі української термінології нафтогазової промисловості). *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Проблеми української термінології*. 2016. № 842. С. 55–58.
6. Климишин О. С. Природничо-музейна термінологія : словник-довідник. Львів : Державний природознавчий музей НАН України, 2003. 244 с.
7. Мар'янюк Я. Лексико-семантична характеристика української термінології дизайну. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Проблеми української термінології*. 2013. № 765. С. 106–109.
8. Ментинська І. Лексико-генетичні особливості сучасної комп'ютерної термінології. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Проблеми української термінології*. 2014. № 791. С. 71–74.
9. Опанасюк М. М., Кухарчук Г. В. Словотвірні-структурні особливості технічної термінології. *Лінгвістичні дослідження* : збірник наук. праць. 2007. Вип. 23. С. 36–40.
10. Польщикова О. Синонімія в українській телекомунікаційній термінології. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Проблеми української термінології*. 2010. № 675. С. 42–44.
11. Пономарьова Л. В., Чуднова Ю. І. Структурні особливості комп'ютерних термінів української та російської мов. *Збірник наукових праць «Нова філологія»*. 2020. Т. II. № 80. С. 140–144.
12. Шапран Д. Особливості семантичної організації української маркетингової терміносистеми. *Лінгвістичні студії* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 20. С. 187–190.
13. Шелепкова І. М. Структурно-семантична характеристика української економічної термінології на сучасному етапі розвитку. *Молодий вчений*. 2016. № 12. С. 392–396.

REFERENCES

1. Borysov V. A. Systemna orhanizatsiia terminiv upravlinnia v haluzi osvity [Systematic organization of management terms in the field of education]. *Zakarpatski filolohichni studii*. 2019. № 12. S. 15–19 [in Ukrainian].
2. Veresh M. T. Zahalna linhvistychna kharakterystyka khrystyiansko-bohoslovs'koi terminosystemy [General linguistic characteristics of the Christian-theological terminology]. *Terminolohichni visnyk*. 2013. Vyp. 2 (2). S. 104–107 [in Ukrainian].
3. Vozniuk H. L. Terminolohichna leksyka v systemi profesiinoho movlennia : metodychni vkazivky ta zavdannia [Terminological vocabulary in the system of professional speech: guidelines and tasks]. Lviv : Lvivska politekhnikha, 2013. 92 s [in Ukrainian].
4. Haponova L. Ye. Inshomovni zapozychennia v ukrainskii kryminalistychnii terminolohii [Foreign language borrowings in Ukrainian forensic terminology]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Serii : Movoznavstvo*. 2010. № 11. Vyp. 16. S. 85–90 [in Ukrainian].
5. Doroshenko S. Spetsyfyka struktury haluzevykh terminosystem (na prykladi ukrainskoi terminolohii naftohazovoi promyslovosti) [Specifics of the structure of branch terminology systems (on the example of Ukrainian terminology of the oil and gas industry)]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnikha»*. Serii : Problemy ukrainskoi terminolohii. 2016. № 842. S. 55–58 [in Ukrainian].
6. Klymyshyn O. S. Pryrodnycha-muzeina terminolohiia : slovnyk-dovidnyk [Natural-museum terminology: dictionary-reference book]. Lviv : Derzhavnyi pryrodoznavchyi muzei NAN Ukrainy, 2003. 244 s [in Ukrainian].
7. Marianko Ya. Leksyko-semantychna kharakterystyka ukrainskoi terminolohii dyzainu [Lexical and semantic characteristics of Ukrainian design terminology]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnikha»*. Serii : Problemy ukrainskoi terminolohii. 2013. № 765. S. 106–109 [in Ukrainian].

8. Mentynska I. Leksyko-henetychni osoblyvosti suchasnoi kompiuternoї terminolohii [Lexico-genetic features of modern computer terminology]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriya : Problemy ukrainskoi terminolohii*. 2014. № 791. S. 71–74 [in Ukrainian].
9. Opanasiuk M. M., Kukharchuk H. V. Slovtvirno-strukturni osoblyvosti tekhnichnoi terminolohii [Word-forming and structural features of technical terminology]. *Linhvistychni doslidzhennia : zbirnyk nauk. prats.* 2007. Vyp. 23. S. 36–40 [in Ukrainian].
10. Polshchukova O. Synonimiia v ukrainskii telekomunikatsiini terminolohii [Synonyms in Ukrainian telecommunication terminology]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriya : Problemy ukrainskoi terminolohii*. 2010. № 675. S. 42–44 [in Ukrainian].
11. Ponomarova L. V., Chudnova Yu. I. Strukturni osoblyvosti kompiuternykh terminiv ukrainskoi ta rosiiskoi mov [Structural features of computer terms of Ukrainian and Russian languages]. *Zbirnyk naukovykh prats «Nova filolohiia»*. 2020. T. II. № 80. S. 140–144 [in Ukrainian].
12. Shapran D. Osoblyvosti semantychnoi orhanizatsii ukrainskoi marketynhovoї terminosystemy [Features of the semantic organization of the Ukrainian marketing terminology]. *Linhvistychni studii : zb. nauk. prats.* 2010. Vyp. 20. S. 187–190 [in Ukrainian].
13. Shelepko I. M. Strukturno-semantychna kharakterystyka ukrainskoi ekonomichnoi terminolohii na suchasnomu etapi rozvytku [Structural and semantic characteristics of Ukrainian economic terminology at the present stage of development]. *Molodyi vchenyi*. 2016. № 12. S. 392–396 [in Ukrainian].

УДК 811.133-372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-58>

Лілія ШКОЛЯР,

orcid.org/0000-0001-8087-7125

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) zatdbk1@ukr.net

Євгенія ДЕГТЯРЬОВА,

orcid.org/0000-0002-6381-4875

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) degtereva@bigmir.net

Володимир ХМЕЛЬ,

orcid.org/0000-0002-6959-4762

викладач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) khmel.krok.scholar@gmail.com

ПІДРУЧНИК ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ. КОНЦЕПЦІЯ ТА СТРУКТУРА (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКА В.В. ХМЕЛЯ «COMMUNICATION DANS LE DOMAINE DES RELATIONS ÉCONOMIQUES INTERNATIONALES»)

Статтю присвячено розробці підручника для викладання/навчання французької мови як іноземної (*Le français langue étrangère (FLE)* автора Хмеля В.В. «*Communication dans le domaine des relations économiques internationales*»). Ґрунтуючись на ключових поняттях дидактики, шляхом проведення дослідження реалізації концепції підручника, визначено загальну філософію інформаційного джерела, його функціонально-лінгвістичний та довідковий інструментарій, проаналізовано питання будови підручника, подано ситуаційну характеристику дискурсу, перевірено дотримання принципів проблемного підходу до представлення матеріалу. Вивчено методіку (підручник) як модель навчально-документального комплексу розробки різноманітних методичних матеріалів, які можуть застосовуватися як наскрізно у представленому проекті, так і в різних формах відбору, поєднанні та артикуляції для навчання французької мови під час вивчення "споріднених" дисциплін (переклад тощо). Такий підхід дозволить викладачам створювати дидактичні одиниці, що спонукатимуть студентів диференційовано працювати у групах з одним і тим навчальним документом (текстом).

Разом з тим, в даній науковій праці основну увагу сфокусовано насамперед на з'ясуванні проблематики сучасного підручника французької мови для навчання здобувачів ЗВО галузі економічної діяльності, на спрямованості його (лексико-тематичного) контенту на розвитку комунікативних мовленнєвих компетентностей: прищеплення мовленнєвих умінь користуватись мовним матеріалом, формування навичок використовувати основні мовленнєві функції та автоматизація дій з виконання конкретних завдань в середині загального проекту, а також на «дію» та «взаємодію» рефлексує через інтерактивне мовлення, стимулює розвиток рецептивних та продуктивних компетентностей.

На основі ключової концепції С. Пюрена щодо дидактичних «входів», представлених через дію та розроблених для створення дидактичних одиниць у відповідності до запропонованої методології, визначена особистісна орієнтованість підручника, що забезпечується його структурою та засобами організації продуктивної діяльності здобувачів через інформаційні та діяльнісні компоненти: продуктивні і репродуктивні блоки.

У розробку проекту (підручника, методики) покладено оновлення цілей та змісту навчання, що обумовило модернізацію освітніх технологій та окреслило потребу у створенні підручників нового типу: за змістом, функціями, методологією та філософією, спрямованих на розвиток та поглиблення навичок міжкультурного спілкування.

Ключові слова: діяльнісноорієнтований підхід, дія, комунікативні мовленнєві компетентності, мова-культура, етапи організації навчально-пізнавальної діяльності, дидактичні блоки.

Lilija SHKOLIAR,

orcid.org/0000-0001-8087-7125

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) zatdbk1@ukr.net*

Yevheniia DEHTIAROVA,

orcid.org/0000-0002-6381-4875

*Candidate of Filological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) degtereva@bigmir.net*

Volodymyr KHMEL,

orcid.org/0000-0002-6959-4762

*Professor at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) khmel.krok.scholar@gmail.com*

FRENCH TEXTBOOK. CONCEPT AND STRUCTURE (BASED ON THE TEXTBOOK OF V.V. KHMEL «COMMUNICATION IN THE FIELD OF INTERNATIONAL ECONOMIC RELATIONS»)

The article is devoted to the development of a textbook for teaching / learning French as a foreign language (FLE) by Khmel V.V. "Communication in the domain of international economic relations" («Communication dans le domaine des relations économiques internationales»). Based on the key concepts of didactics, by researching the implementation of the textbook concept we have determined the general philosophy of the information source, its functional-linguistic and reference tools, analyzed the structure of the textbook, given the situational characteristics of discourse, tested compliance with the principles of problem approach to presentation. Methodology (the textbook) as a model of educational and documentary complex of development of various methodical materials which can be applied both in the present project as well in various forms of selection, combination and articulation for teaching French while studying "related" disciplines (translation, etc.). This approach will allow teachers to create didactic units that will encourage students to work differently in groups with the same educational document (text).

At the same time, this scientific work focuses primarily on clarifying the problems of a modern French textbook for teaching students free economic education, on the focus of its (lexical and thematic) content on the development of communicative speech competencies: instilling speech skills to use language material, formation of skills to use basic speech functions and automation of actions to perform specific tasks in the middle of the overall project, as well as "action" and "interaction" reflects through interactive speech, stimulates the development of receptive and productive competencies.

The development of the project (textbook, methods) is to update the goals and content of education, which led to the modernization of educational technologies and outlined the need to create new types of textbooks: content, functions, methodology and philosophy aimed at developing and deepening intercultural communication skills.

Key words: *activity-oriented approach, action, communicative speech competencies, language-culture, stages of educational and cognitive activities' organization, didactic blocks.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації суспільства, поглиблення зв'язків в усіх сферах міжнародної діяльності, цінність випускника ЗВО багато в чому визначається рівнем його іншомовної підготовки. Цей факт підтверджує те, що знання іноземної мови більше не є лише показником загального рівня здобувача вищої освіти, але й стало питанням його професійної придатності, необхідною передумовою для особистих, культурних та економічних контактів.

Серед багатьох викликів сучасної освіти є такі, без відповіді на які не працюватиме жодна концепція навчання, жодна освітня технологія. Один

з яких це – оновлення цілей та змісту навчання, що фактично обумовило модернізацію освітніх технологій та окреслило потребу у створенні підручників нового типу: за змістом, функціями, методологією та філософією, спрямованих на розвиток та поглиблення навичок міжкультурного спілкування.

Основне завдання викладачів – знаходити, створювати, вибирати і навіть модифікувати навчально-методичні ресурси відповідно до потреб сучасного суспільства. У цьому аспекті постає питання про місце підручника як інструментарію, яким користуються викладачі мови.

Розробка сучасного підручника регулюється не тільки й не стільки підбором відповідного матеріалу з певної тематики, скільки знаходженням механізму рівноваги між суто мовними та соціальними, культурними і прагматичними факторами, що знаходяться поза межами лінгвістичної матерії, проте здійснюють безпосередній вплив на процес мовлення.

У даній науковій праці ми сфокусувалися насамперед на проблемі сучасного підручника французької мови для навчання здобувачів ЗВО у галузі економічної діяльності.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Засновник дидактики Я. Коменський називав підручник основним джерелом знань із будь-якої навчальної дисципліни, вітчизняне визначення підручника тлумачить поняття як навчальне видання, що містить у повному обсязі систематизований виклад навчальної дисципліни (Вибрані педагогічні твори, 1940), тоді як наша сучасниця М. Бенто представляє підручник як ілюстрацію дидактичного процесу транспонування, медіацію між контекстом, науковими знаннями та професійною практикою, стандартизованим виданням, який є водночас інструментом для підготовки самих викладачів і, навіть, додатковим засобом підвищення їх кваліфікації (Bento, 2015).

Отже, підручник – це навчальна книга, у якій викладаються основи знань з певного предмету на рівні сучасних досягнень науки й культури відповідно до освітніх стандартів і програм; основний навчальний засіб у спільній діяльності викладача і студента, спрямованій на вивчення мови та формування навичок/компетентностей міжкультурного спілкування.

Проблемі створення підручників з французької та інших іноземних мов питанням вибору методики, визначенню функцій видання, критеріям відбору навчального матеріалу та способам репрезентації мовних реалій присвячена значна кількість праць вітчизняних та іноземних науковців (Н. Бондаренко, О. Горошкіна, Т. Завада, С. Караман, С. Кожушко, Л. Мацько, Г. Михайловська, Г. Редько, Л. Скуратівський, О. Тарнопольський, А. Ярмолук, М. Bento, Е. Bérard, G. Cappelle, Е. Klett, R. Menard, J. Richer та ін). Теорію та концептуальні засади створення сучасного підручника з іноземної мови розглянули у своїх дослідженнях С. Ніколаєва, Л. Сажко, С. Гапонова.

Останні вітчизняні та зарубіжні методичні видання (підручники, посібники) з французької мови як іноземної (Inspire, Imagine, Grevisse, Connexions, Saisons, le Nouvel édito, Tendances, Alter ego, Echo, Nickel !, Прискорений курс фран-

цузької мови та Поглиблений курс французької мови (Г.Г. Крючков), Français. Niveau débutant (С.С. Опацький) та ін.) укладено на засадах діяльнісноорієнтованого підходу. Вони спрямовані на розвиток комунікативних мовленнєвих компетентностей, які ґрунтуються на мовленнєвих уміннях (аудіювання, говоріння, читання, письмо), знаннях та уміннях користуватись мовним матеріалом (фонетика, граматики, лексика), вміннях використовувати основні мовленнєві функції та на виконанні конкретних завдань в середині загального проекту: дія та взаємодія, де дія має спонукати студента на інтерактивне мовлення, стимулювати розвиток рецептивних та продуктивних компетентностей, а взаємодія відбиває внутрішню готовність респондентів до використання набутих знань.

Створені до цього часу підручники, в тому числі зарубіжні, не відповідають в достатній мірі вимогам сучасної програми з підготовки фахівця вищої освіти у ЗВО України, що також є причиною деяких існуючих різноманітних факторів, які впливають на практику використання підручників викладачами французької мови як іноземної (Bento, 2015).

Основним завданням сучасних підручників є розвиток комунікативної мовленнєвої компетентності з метою оволодіння французькою мовою для повсякденного спілкування (Klett, 2012). Ці методичні видання також складають базу для продовження навчання за іншими підручниками, водночас систематизують та активізують навички усного і писемного мовлення, необхідних для складання іспитів DELF та DALF.

Останні, особливо зарубіжні, методичні видання не передбачають специфіки викладання французької мови в тому числі як другої/третьої іноземної з урахуванням цілей та завдань певного навчального закладу. І це природньо, оскільки вони пропонують загальний /базовий/ або спеціальний курс з урахуванням ліміту годин, необхідних для опанування рівнів володіння мовою, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації, 2003).

Оскільки наразі не існує підручників з французької мови, які б задовольняли запит і специфіку сучасного українського закладу вищої освіти для виконання певних програм та/чи опанування того чи іншого кредитного модулю, нами підготовлено підручник нового типу «Communication dans le domaine des relations économiques internationales» (Хмель, 2019), призначений для повноцінної підготовки здобувачів до професійної комунікації в економічному та дипломатичному напрямках.

Підручник розрахований на здобувачів вищої освіти, що мають засвоїти французьку мову в межах рівнів володіння А2-В1+ протягом навчального часу відповідно до робочої навчальної програми залежно від спеціальності.

Даний підручник покликаний сформувати у майбутніх фахівців іншомовну комунікативну, лінгвосоціокультурну і навчально-стратегічну компетентність на засадах комунікативного, культурологічного, рефлексивного і професійноорієнтованого підходів шляхом реалізації інтегрованого навчання іноземних мов і культур.

Формулювання мети статті.

Метою цієї статті є визначення філософських концептуальних засад, покладених в основу створення авторського підручника для викладання/навчання французької мови як іноземної (FLE) зокрема, розробленого на принципах проблемного підходу, його інноваційного характеру, а також структури і методики, покладених в його основу.

Виклад основного матеріалу. У сучасних підручниках у відповідності до положень сучасної методології, навчання будь-якого лексико-тематичного блоку з іноземної мови має відбуватися через «вхід» (за Пюреном) (Puren, 2009) або дидактичний блок, тобто граматику, лексику, культуру, за яким починається черговий навчальний розділ (урок, параграф) підручника. Іншими словами, це принцип, який організовує і направляє зміст розділу підручника (або курсу). Цей принцип означає еволюцію у методології навчання мов-культур через п'ять відповідних «входів» введення матеріалу: вхід через граматику (традиційна методологія), вхід через лексику (пряма методологія), вхід через культуру (активна методологія), вхід через комунікацію (аудіовізуальна методологія та комунікативний підхід) і вхід через дію (діяльнісний підхід) (Puren, 2005). У сучасних підручниках головний акцент робиться на дії (діяльність, проблемність), проте ця еволюція не полягає в заміні попередніх «входів» щоразу, коли встановлюється нова методологія або підхід.

Підручник, що розглядається, розроблено із урахуванням вищевикладеного. Він являє собою практичний курс французької мови як другої / третьої іноземної для спілкування у сфері міжнародних економічних відносин. Метою курсу є навчити студентів спілкуванню французькою мовою, що вживається у сфері їхньої майбутньої професійної діяльності, прищепити навички та вдосконалити вміння самостійного читання літератури зі спеціальності, пошуку необхідної наукової інформації, опрацювання цієї інформації з метою її анотування, реферування, презентування в усній або письмовій формі.

Зміст текстів та контент завдань у підручнику сукупно сприяють забезпеченню найбільш раціональної організації навчального процесу та відбивають тематику сфери професійного спілкування, міжнародних економічних відносин: *на підприємстві, контракти, працевлаштування, замовлення, продаж, імпорт-експорт, міжнародні торговельні салони, дипломатія та міжнародна політика, світова економіка, міжнародний менеджмент, Європейський союз* тощо; окремим блоком подано тексти з країнознавства Франції.

Підручник призначений для здобувачів першого, другого та третього рівнів вищої освіти, факультетів міжнародних відносин, університетів, які навчаються за спеціальностями «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», а також може бути використаний закладами професійно-технічної освіти.

Ідея діяльнісного підходу, яка закладена в філософію підручника В.В. Хмеля «Communication dans le domaine des relations économiques internationales», полягає в тому, що користувач мови та студент, який вивчає мову, постають як соціальні учасники, що мають виконувати завдання (не лише мовленнєві) у заданих ситуаціях, в межах окремої сфери діяльності та які соціально діють з іноземною мовою-культурою. При цьому мовленнєві функції (експоненти) та комунікативні компетентності реалізуються у певних мовленнєвих актах та автоматично вписуються в середину дій соціального контексту, надаючи їм повного значення.

Отже, всі завдання у підручнику ґрунтуються на проблемному підході до їх формулювання та розроблені з урахуванням внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків. Система вправ містить дотекстові, текстові та післятекстові завдання, що відповідає діагностично-підготовчому, змістово-процесуальному та контрольному-коригувальному етапам організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Для зручності функціонально-граматичної структури та теорію перенесено у рубрику OUTILS (інструментарій) у кожному з 8 блоків-розділів, а у кінці підручника розміщено тексти для самостійного опрацювання, довідково-інформаційний матеріал, фонетичний та граматичний довідники, тести по блоках, граматичний показник, що на нашу думку зменшить витрати часу студента на пошук додаткової літератури для виконання певних видів завдань під час вивчення цього курсу. Проте це не відміння необхідності вивчення здобувачем певного питання з точки зору його

відповідності сучасному стану речей, пошуку нових поглядів на означену проблему. Це є своєрідним завданням «осучаснення» поданого матеріалу, що в свою чергу провокує читача на певну дискусію, на потребу доведення власної/іншої думки, сприяє розвитку спонтанного мовлення та формує навички критичного мислення.

Структура підручника орієнтується на особистісно-розвиваючу діяльність здобувача, програмуючи відповідні види цієї діяльності через послідовні етапи навчання: розуміння сенсу досліджуваного навчального матеріалу, постановку завдань, організацію освітньої ситуації, надання необхідної інформації, розкриття можливих шляхів вирішення проблем, узагальнення та систематизацію, закріплення і контроль, рефлексію. Авторська архітектоніка підручника забезпечує вірну послідовність і поступовість введення мовного та мовленнєвого матеріалу.

Особистісна орієнтованість підручника забезпечується його структурою та засобами організації продуктивної діяльності здобувачів через інформаційні та діяльнісні компоненти; продуктивні і репродуктивні блоки.

Таке наповнення, послідовність і організація викладеного у підручнику контенту допомагає студентам цільового напрямку здійснити перехід від вивчення французької мови як навчальної дисципліни до її практичного використання у професійних цілях і таким чином фундаменталізувати загальнопрофесійну підготовку фахівців у галузі міжнародних відносин, зокрема у перекладацькій діяльності та сфері ділових відносин.

Підручник є необхідним інструментом для аудиторної та самостійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Висновки. Концепт опанування французької ділової мови із зануренням у предметний зміст навчання та рівномірне використання усіх видів мовленнєвої діяльності було покладено в архітектоніку підручника автора Хмеля В.В. «Communication dans le domaine des relations économiques internationales».

Даний підручник, виконуючи основні функції, як-от: слугування джерелом навчальної інформації, що розкриває в доступній формі передбачений освітніми стандартами зміст та виступає засобом навчання, за допомогою якого здійснюється організація освітнього процесу, в тому числі і самоосвіта, є реальною реперною точкою подальшого розвитку комунікативної діяльності у сфері міжнародних економічних відносин.

Хотілося б наголосити на тому, що підручник французької мови є важливим інструментарієм

самовдосконалення студента, формування його мовної картини світу, а також теоретико-практичним виданням, який побудовано у відповідності до загальнодидактичних принципів навчання та з урахуванням специфічних методів і принципів, насамперед дискурсивності, комунікативної спрямованості, інтерактивності мовлення та особистісної орієнтації суб'єктів навчання.

В основу принципів створення продукту було покладено розвиток іншомовної комунікації, і тому, навчання мови здійснюється переважно через комунікативний підхід.

При розробці сучасного підручника вкрай необхідним є адаптація дидактичних блоків, його зміста та структури до практичного застосування навчально-методичного матеріалу під час занять з французької мови через залучення, насамперед, завдань та вправ, побудованих на засадах діяльнісного підходу при введенні лексико-граматичного компоненту, його опрацювання через комунікативний підхід та закріплення в кінці кожного розділу (на виході) через проблемний підхід (виконання проекту або цільового завдання), що дозволить через принципи дискурсивності, комунікативної спрямованості, інтерактивності мовлення та особистісної орієнтації суб'єктів навчання створити умови для формування у майбутніх фахівців іншомовної комунікативної, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей в аспекті викладання/навчання французької мови як іноземної (FLE).

Структура та зміст підручника відповідають цілям та змісту програми та інтегрують наступні принципи:

- презентування вправ та завдань у такий спосіб, який дозволяє студентам здійснювати комунікативні завдання;
- сприяння природньому спілкуванню між студентами;
- баланс кількості комунікативних завдань та вправ щодо функціонування мови;
- наявність вправ з фонетичної корекції, вправ, спрямованих на систематизацію матеріалу, його адаптацію до рівня студентів;
- введення різноманітних аутентичних та мотивуючих матеріалів;
- наявність матеріалу соціокультурного змісту;
- наявність довідкового матеріалу для самостійного повторення вивченого матеріалу та самоконтролю;
- наочність, систематичність, послідовність та повторюваність щодо введення мовного матеріалу тощо.

Отже, даний курс допоможе здобувачу вищої освіти у подальшому, окрім навчання, вести

ділову комунікацію усно і письмово, редагувати, реферувати й анотувати різножанрові тексти державною та французькою мовами (розуміти статті, звіти, доповіді, що стосуються актуальних проблем сучасного життя та ділової сфери з використанням довідкових ресурсів; вибирати та використовувати необхідну інформацію).

Перспективними напрямками вважаємо подальшу апробацію даної методики (підруч-

ника), її вдосконалення як моделі навчально-документального комплексу для розробки різноманітних методичних матеріалів [навчальних документів, розробок, навчально-методичних вказівок, практикумів, посібників тощо], які можна буде застосовувати як комплексно у представлених та новому проектах, так і в різних формах відбору, поєднання та артикуляції для навчання французької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т.1. Велика дидактика; під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. Л. К.: Рад. школа, 1940. 248 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Хмель В.В. Communication dans le domaine des relations économiques internationales. Le nouveau KROK A2-B1: manuel de français. Спілкування у сфері міжнародних економічних відносин. Новий КРОК А2-В1: підручник французької мови. Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2019. 368 с.
4. Bento M. Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants. La fabrique de l'action enseignante, 12-2, 2015.
5. Klett E. Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus. Synergie n°7, 2012, pp. 7-16.
6. Puren, C. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004). In : Lions-Olivieri, M. & Liria, P (coord.), L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point (pp. 199-137). Barcelone : Difusión-Maison des langues, 2009.
7. Puren, C. Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres. In : Les Cahiers pédagogiques, 437, p. 41-44, 2005.

REFERENCES

1. Vybrani pedahohichni tvory: u trokh tomakh. T.1. Velyka dydaktyka; pid red. z biohraf. narysom i prymitkamy prof. Krasnovskoho A.L. [Selected pedagogical works: in three volumes. Vol.1. Great didactics; ed. with biographer. essay and notes of prof. Krasnovsky A.L.]. K. : Rad. school, 1940. 248 p. [in Ukrainian].
2. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. Nauk. red. ukr. vydannia S.Yu. Nikolaieva. [European recommendations for language education: study, teaching, assessment. Science. ed. ukr. edition of S.Yu. Nikolaev]. K. : Lenvit, 2003. 273 p. [in Ukrainian].
3. Khmel V.V. Communication dans le domaine des relations économiques internationales. Le nouveau KROK A2-B1: manuel de français. Spilkuvannia u sferi mizhnarodnykh ekonomichnykh vidnosyn. Novyi KROK A2-V1: pidruchnyk frantsuzkoi movy [Communication in the domain of international economic relations. The new KROK A2-B1: manual. Communication in the field of international economic relations. New STEPA2-B1: French textbook]. Kyiv: KROK University of Economics and Law, 2019. 368 p. [in Ukrainian].
4. Bento M. Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants. La fabrique de l'action enseignante [French as a foreign language textbooks and teacher practices]. The factory of the teaching action, 12-2, 2015. [in French].
5. Klett E. Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus [The manual for teaching a foreign language: between weaknesses and virtues]. Synergie n°7, 2012, pp. 7-16. [in French].
6. Puren, C. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004) [The new action-oriented perspective and its implications for the design of language textbooks. Analysis of the final mini-projects of the didactic units of Rond-point 1 (Difusión, 2004)]. In: Lions-Olivieri, M. & Liria, P (coord.), L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point (pp. 199-137). Barcelone : Difusión-Maison des langues, 2009. [in French].
7. Puren, C. Domaines de la didactique des langues-cultures: entrées libres [Domains of language-culture teaching: free entry]. In: Les Cahiers pédagogiques, 437, p. 41-44, 2005. [in French].

УДК 811.161

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-59>

Лариса ЯРОВА,

orcid.org/0000-0001-68171787

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
(Кропивницький, Україна) yar.larisa.kdpu@gmail.com*

Ганна ПОЛИЩУК,

orcid.org/0000-0002-9547-4959

доктор педагогічних наук,

*доцент кафедри германських мов та методик їх навчання
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
(Кропивницький, Україна) lopotova@ukr.net*

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАГОЛОВКОГО КОМПЛЕКСУ МЕРЕЖЕВОГО НОВИННОГО ТЕКСТУ

Дана робота присвячена дослідженню мовних особливостей заголовкових комплексів англійських новинних текстів на сайті новин Бі-Бі-Сі. Актуальність роботи зумовлена загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на з'ясування й опис особливостей вербалізації новин у світовому мультимедійному просторі, потребою поглиблення знань про мовні особливості організації мережевого новинного тексту та його елементів. Метою цієї роботи є визначення специфіки мовних особливостей в англійськомовному новинному тексті через узагальнення даних наукових досліджень мережевого новинного тексту як об'єкта лінгвістичного аналізу. Встановлено чотири основні функціонально-жанрові типи медіа текстів: новини, інформаційну аналітику і коментар, публіцистику та будь-які тематичні матеріали, та рекламу. Доведено, що однією з ключових властивостей таких текстів є інформативність, саме тому новинний текст часто обмежений наданням лише актуальної інформації. У роботі з'ясовано, що новина як жанровий різновид газетних матеріалів володіє своєю формально-змістовою структурою, яка, з одного боку, відрізняється від інших жанрів, а з іншої – припускає «внутрішнє» варіювання, яке дозволяє виокремити різні текстові типи зі власним набором лінгвістичних ознак. Нами встановлено, що типова структура мережевого новинного тексту включає наступні комунікативні блоки: 1) заголовок; 2) підзаголовок; 3) розширення заголовка; 4) власне виклад новини; 5) коментар; 6) контекст; 7) довідка; 8) перспектива. Експериментальне дослідження дозволило виокремити специфічні лексичні (уживання великої кількості власних імен; неологізмів) та граматичні особливості (висування важливої інформації на перше місце в синтаксичній структурі речення; широке уживання пасивних форм і конструкцій; безособової конструкції "There is"; використання обмежуючих, а не описових прикметників; використання скорочень та аббревіатур) в англійськомовному новинному тексті. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в можливості аналізу культурно-маркованих елементів в англійськомовних новинних текстах та специфіки їхнього перекладу українською мовою.

***Ключові слова:** новинний текст, комунікативні блоки, заголовок, лексичні особливості, граматичні особливості.*

Larysa YAROVA,

orcid.org/0000-0001-68171787

Candidate of Pedagogy,

*Associate Professor of the Department of Translation, Applied and General Linguistics
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) yar.larisa.kdpu@gmail.com*

Ganna POLISHCHUK,

orcid.org/0000-0002-9547-4959

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,

*Assistant Professor at the Department of Germanic Languages and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) lopotova@ukr.net*

LINGUISTIC FEATURES OF THE HEADLINE COMPLEX OF ONLINE NEWS TEXT

This paper is devoted to the study of linguistic features of the headline complexes of English news texts on the BBC news website. The topicality of this work is determined by the general orientation of modern linguistic research to reveal

and describe the features of news verbalization in the global multimedia space, the need to deepen the knowledge about the linguistic features of the network news text and its elements. The purpose of this work is to identify the specific linguistic features in the English news text by summarizing the research findings of the network news text as an object of linguistic analysis. There are four main functional-genre types of media texts: news, informational analytics and commentary, journalism and any thematic materials, and advertising. It is proved that one of the key properties of such texts is informativeness, that is why a news text is often limited to providing only relevant information. The paper finds that news as a genre variety of newspaper materials has its own formal and semantic structure, which, on the one hand differs from other genres, and on the other hand involves "internal" variation, which allows to distinguish different text types with their own set of linguistic features. We have found that the typical structure of an online news text includes the following communicative blocks: 1) a headline; 2) a subtitle; 3) an extension of the headline; 4) the actual presentation of the news; 5) a comment; 6) context; 7) a reference; 8) a perspective. The experimental study allowed us to identify specific lexical (the use of a large number of proper names; neologisms) and grammatical features (putting important information first in the syntactic structure of the sentence; extensive use of passive forms and constructions; the impersonal construction "There is"; use of limiting rather than descriptive adjectives, use of abbreviations and acronyms) in English language news text. We see prospects for further research in the possibility of analyzing culturally marked elements in English-language news texts and the specifics of their translation into Ukrainian.

Key words: news text, communicative blocks, title, lexical features, grammatical features.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Статтю присвячено дослідженню мовних особливостей заголовкових комплексів англійських новинних текстів на сайті новин Бі-Бі-Сі, адже загальновідомо, що новинні тексти складають важливу частину національної культури, вони насичені реаліями й артефактами, і саме у зв'язку з цим вивчення процесів створення, сприйняття та інтерпретації новинних текстів на часі належать до пріоритетних напрямів мовознавчих студій. Отже, актуальність роботи зумовлена загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на з'ясування й опис особливостей вербалізації новин у світовому мультимедійному просторі, потребою поглиблення знань про мовні особливості організації мережевого новинного тексту та його елементів.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній лінгвістичній парадигмі дослідники (Кудрявцева О. С., Конурбаєв М. Є., Караулов Ю. Н., Ковальчукова М. А. та інші) приділяють багато уваги вивченню текстів засобів масової інформації (ЗМІ), де базові тексти ЗМІ прийнято називати новинними, однак варто зауважити, що у науковій літературі, присвяченій класифікації жанрів преси, виокремлення новин як самостійного жанру потребує уточнення, якщо не рахувати робіт, які виконані у руслі західної комунікативістики (Негришев, 2011), де дослідниками виокремлюється новина як самостійний тип медіа-дискурсу (Негришев, 2011:231). Т. Г. Добросклонська дотримується цього підходу (Добросклонська, 2005: 38-44), але пропонує власну класифікацію, яка охоплює чотири основні функціонально-жанрові типи медіа текстів: новини, інформаційну аналітику і коментар, публіцистику та будь які тематичні матеріали, які позначено англійським терміном "features", та реклама (Добросклонська,

2008: 56-59). У межах цієї класифікації такі жанри, як анонс, програма, афіша, можна з повною впевненістю віднести до реклами, а звіт, огляд, рецензію, коментар тощо – до інформаційної аналітики.

Метою нашої роботи є визначення специфіки мовних особливостей в англійськомовному новинному тексті через узагальнення даних наукових досліджень мережевого новинного тексту як об'єкта лінгвістичного аналізу. Матеріал дослідження охоплює 75 заголовкових комплексів, відібраних у результаті суцільного обстеження заголовкових комплексів новинних текстів сайту Бі-Бі-Сі.

Виклад основного матеріалу. Сучасному лінгвістичному простору властивий комплексний підхід до вивчення тексту, однак необхідно підкреслити, що серед дослідників відсутня єдність щодо підходів до виокремлення прототипних характеристик тексту – текстових категорій, та й поняття текстова категорія дотепер ще не знайшло свого однозначного тлумачення, наприклад, О. П. Воробйова під текстовими категоріями розуміє концептуальні ознаки, які відображають "найбільш суттєві властивості, прототипові характеристики тексту, взаємодія яких забезпечує його специфіку й усталеність як якісно визначеного лінгвосеміотичного, комунікативного й мовленнєвого утворення" (Воробйова, 1993:24). Типологія текстових категорій охоплює їхні змістові, формальні та функціональні різновиди (Дроздова, 2003: 40), в основі виокремлення яких лежить цілісність тексту, орієнтована на план його змісту, а також його зв'язність, орієнтована на план вираження тексту й зумовлена лінійністю його компонентів.

Виходячи з дискурсивної ситуації, цілей і завдань, для вирішення яких створюються новинні тексти, їхнього функціонального призначення, специфіки змісту, припускаємо, що однією з ключових властивостей таких текстів є інформа-

тивність, адже будь-яка новина – це в першу чергу інформація, і новинний текст має бути побудований таким чином, щоб реципієнт повною мірою задовольнив свою потребу в отриманні бажаної інформації, саме тому новинний текст часто обмежений наданням лише актуальної інформації.

Цілісність, або когерентність, розуміють як єдність таких цілісностей: змістової цілісності (єдність ідеї, теми, змісту), комунікативної цілісності (мети, намірів мовного спілкування) та структурної і формально-граматичної цілісності (мовленнєвих жанрів, їх комплексів, узгоджуваність і координація форм). Цілісність, як і будь-яка інша категорія новинного тексту, забезпечується певними мовно-комунікативними засобами. Змістова цілісність тексту забезпечується лексичним рівнем мови, системою повного номінування, структурно-граматична – системою узгодженості граматичних форм і зв'язків, а комунікативна – єдністю інвенції, намірів, диспозиції та елокуції (Радзівєвська, 1993: 6). Зв'язність, або когезію, виокремлюють за різними ознаками: 1) логічними; 2) асоціативними; 3) образними; 4) композиційно-структурними; 5) стилістичними; 6) ритмоутворювальними. Цілісність за логічною ознакою є однією з найбільш важливих категорій тексту. Логічну зв'язність відмічають у причиново-наслідкових відношеннях між елементами тексту, при аналізі й синтезі його частин, розгортанні індукції (від окремого до загального) і дедукції (від загального до окремого) тексту (Мацько, 2003: 223).

Завдяки цілісності науково-інформаційного тексту не тільки пришвидшується та покращується декодування закладеної інформації, а й підвищується його інформативність. Досягненню цілісності тексту й реалізації її зв'язку з інформативністю сприяє членованість – характерне для семантичної організації короткого новинного тексту дозування інформації, що унеможливує «великі за обсягом переліки, поширені описи з багатьма деталями, які перенасичені різноманітною семантикою й розпорошують увагу» (Крапива, 2004:7).

Інтертекстуальність новинного тексту означає взаємодію текстів не лише в плані змісту, а й в плані вираження, вона виступає засобом, за допомогою якого «один текст актуалізує в своєму внутрішньому просторі інший» (Чернявська, 2010: 49). В. Є. Чернявська наголошує, що про інтертекстуальність слід говорити в тому випадку, коли автор навмисне тематизує взаємодію між текстами, робить її видимою для читача за допомогою особливих формальних засобів (Чернявська, 2009:187). Особливо великий прояв катего-

рія інтертекстуальності має в новинних текстах інтернет-газет, які дуже часто в своїй структурі містять покликання на інші статті, новини тощо, і тоді ми можемо говорити про гіпертекстуальність як категорію мережевого новинного тексту.

В умовах глобалізації суспільства, інтерактивності комунікаційного простору і стрімкого розвитку інформаційних технологій одним з ефективних способів розповсюдження інформації є інтернет-ЗМІ / web-ЗМІ / електронні ЗМІ / мережеві ЗМІ / e-media / онлайн ЗМІ. У зв'язку з цим, дослідник інтернет-журналістики О. А. Калмиков ввів термін «мережеве видання» для позначення будь-якого сайту (чи групи сайтів), які покликані на вирішення завдань, що притаманні друкованим чи електронним мережевим засобам масової інформації, отже вважаємо, що сайт новин ВВС можна з впевненістю віднести саме до категорії «мережевих видань».

Новина як жанровий різновид газетних матеріалів володіє своєю формально-змістовою структурою, яка, з одного боку, відрізняється від інших жанрів, а з іншої – припускає «внутрішнє» варіювання, яке дозволяє виокремити різні текстові типи зі власним набором лінгвістичних ознак (Негришев, 2011: 234).

З розвитком та популярністю Інтернету з'явилась велика кількість новинних інтернет видань. До того ж, вчені класифікують їх як виключно мережеві ЗМІ та представництва традиційних ЗМІ в Інтернеті (А. А. Беляєв, Ю. В. Костигова), інші – поділяють мережеві версії традиційних ЗМІ на «клони» та «гібриди» (М. М. Лукіна).

Важливо зауважити, що Інтернет-ЗМІ по іншому висвітлюють інформацію. Це зумовлено тим, що електронні версії газет мають абсолютно нові комунікативні та технічні можливості. При перенесенні публікацій з офлайну в онлайн відбувається два зсуви: технологічний та типологічний (Нікуліна, 2013: 232).

Головна відмінність розгортання мережевих новин від лінійного тексту полягає в ярусності, варіативності та полімодальності: гіпертекст технічно забезпечує можливість полівекторності (різноспрямованості) інформування, тобто вибору варіантів прочитання і логіки ознайомлення великою кількістю інформації, яка висвітлює події, і різноманітним способам подачі інформації – гіперпокликань, фотографій, відео- та аудіодемонстрацій (Дускаєва, 2014:180). Таким чином, складається організована структура, в якій одиниці змісту мають різний інформаційний статус.

У центрі нашої уваги також знаходиться мовна специфіка англійськомовного новинного тексту Інтернет-газет, або мережевого новинного тексту (далі – МНТ), який створюється для інтер-

нет-газети або новинного сайту. Такому тексту притаманна специфічна структура, зумовлена, у першу чергу, багаторівневою організацією інформації в умовах онлайн ЗМІ (Баженова, 2013:12), а саме: типова структура МНТ включає такі комунікативні блоки (Некрасов, 2014:119): 1) заголовок; 2) підзаголовок; 3) розширення заголовка (подається стислий виклад події або виділяється головне з того, що відбулося); 4) власне виклад новини (уособлює розгортання заголовочного формулювання: факт/питання/тема презентується детально); 5) коментар (оцінка, предположення, реакції, наслідки); 6) контекст (зв'язка з іншими подіями – які передували або як аналогічні за характером); 7) довідка (додаткова довідкова інформація); 8) перспектива (варіанти подальшого розвитку подій або різноманітні наслідки).

Погоджуємось з Д. В. Некрасовим, що заголовок посідає ключову позицію в структурі МНТ не тільки тому, що відкриває текст, але й тому, що з ним пов'язані всі інші блоки: перші чотири блоки уособлюють його розкриття, а решта розвивають заявлену тему, коментують або доповнюють її (Некрасов, 2014 : 119). Отже, заголовки, на думку фахівців, належать до найбільш читаних елементів газетного тексту, їх читають у п'ять разів частіше, ніж сам текст; вони виступають посередниками між читачами та текстом. Узагальнений зміст заголовка МНТ полягає в компресованому представленні події, яка слугувала предметом новини (Некрасов, 2014:120). Згідно з С. Саксени, новинні заголовки зазвичай будуються за принципами 5 “Ws” (who/хто, what/що, where/де, when /коли і why/чому) і “H” (how/як), де важливим є вживання в заголовку іменників і дієслів, однак інші частини мови в заголовках також привертають увагу читача (Saxena, 2004:48). Також у межах даної роботи слід коротко представити специфічні риси мовного аранжування заголовків новинних текстів, описані в літературі, а саме: вживання простих і конкретних слів є обов'язковим; дієслова в активному стані додають важливості заголовку, у той час як деякі часові форми опускаються, вживання теперішнього часу поширене у порівнянні з минулими часовими формами); допоміжні дієслова допомагають зекономити простір; артикли зазвичай не вживаються; слід/можливо використовувати широко відомі аббревіатури; часте вживання інфінітива для передачі значення майбутнього часу; пунктуаційні знаки опускаються; числівники пишуться цифрами, а не словами з метою економії місця; заголовкам у формі питального речення властиве обмежене вживання, адже питання пов'язують з невизначеністю; вживання

довгих слів замість коротких; найважливіші слова для розкриття смислу слід вживати на початку заголовка (Saxena, 2004: 44–50).

Аналіз нашого експериментального матеріалу дозволяє стверджувати, що новинні текстові матеріали мають власну модель організації, яка має на меті стисло та точно донести до аудиторії певну інформацію, що досягається, у першу чергу, лексичними особливостями новинних текстів сайту Бі-Бі-Сі, а саме: зафіксовано вживання великої кількості власних імен, що складає 65 % випадків (*Anne Frank, Joe Rogan, Donald Trump, Kim Kardashian* тощо), наприклад: *Donald Trump investigation reveals new details of alleged fraud* (BBC news, 19/01/22); вживання неологізмів, наприклад, *Brexit, to meghanmarkle, Megxit* тощо: *Brexit: EU laws overhaul will boost growth, vows Boris Johnson* (BBC news, 31/01/22). По-друге, проаналізувавши англійськомовні МНТ нашого експериментального матеріалу засвідчує певні граматичні особливості, а саме: висування важливої інформації на перше місце в синтаксичній структурі речення, що складає 25% випадків у матеріалі спостереження. Прикладом використання такого прийому може бути будь-яке речення, в якому наведено цитату, а потім посилання на джерело, оскільки в такому випадку першочергову вагу має саме твердження, а не його автор: “There is no need for a free-trade agreement to involve accepting EU rules on competition, subsidies, social protection, the environment or anything similar,” Mr Johnson said in his speech in London (BBC news, 03/02/20).

Також підкреслимо, що для новинним текстам властиве широке уживання пасивних форм і конструкцій 21% випадків, зафіксованих у матеріалі спостереження, а також безособової конструкції “There is” (19 %), що, з нашої точки зору, слугує для збереження об'єктивності різних видів висловлювань, що є важливим чинником для новин політичного характеру, наприклад: *There is no Australian free trade deal with the EU; import tariffs have been eliminated; the royal couple were greeted.* (BBC news, 17/12/21).

Наступною граматичною особливістю, зафіксованою в експериментальному матеріалі, є певна кількість лексичних поєднань чи складних слів нестійкого типу (15 %), уживання яких спрямоване на введення різних учасників та осіб, які беруть участь у певній новинній події, з додаванням якомога більшої кількості можливих подробиць, а саме: відповідні словосполучення можуть бути назвою будь-якої організації, групи людей чи явища, яким властиві назви, що складаються з декількох номінацій, наприклад: *the coronavirus lockdown; routine health tests; a member*

of the president's coronavirus task force; the federal government's health guidance; "Brexit-related" act of vandalism; 'Canada-style' trade deal; Brexit Irish Sea checks. Також підкреслимо, що використання обмежуючих (12 %), а не описових прикметників, притаманне більшості новинних текстів, адже описові прикметники частіше не відіграють значної ролі, а лише збільшують кількість тексту для читання (Манік, 2016:130), тому в аналізованих текстах більшість прикметників є саме обмежувального характеру, наприклад: metropolitan areas; the slowly improving situation; trade talks; tariff-free access; social protection.

У нашому матеріалі спостерігається використання скорочень та аббревіатур (8%), що надає новинному текстові стислості, допомагає в тому, щоб у коротке повідомлення вмістити якомога більше інформації, наприклад: Passports: Delivery firm apologises for UK delays (BBC news, 25/11/21).

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене зауважимо, що дослідження мовної специфіки англійськомовного новинного тексту, або мере-

жевого новинного тексту, доводить, що заголовок по-перше, посідає ключову позицію в його структурі, відкриваючи текст, по-друге, з ним пов'язані всі інші блоки тексту, які уособлюють його розкриття, розвивають заявлену тему, коментують або доповнюють її, виступаючи посередниками між читачами та текстом, адже він містить ключову та важливу для розуміння інформацію, а також виступає психолінгвістичним ядром сприйняття. Експериментальне дослідження дозволило виокремити його специфічні лексичні (уживання великої кількості власних імен; неологізмів) та граматичні особливості (висування важливої інформації на перше місце в синтаксичній структурі речення; широке уживання пасивних форм і конструкцій; безособової конструкції "There is"; використання скорочень та аббревіатур).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в можливості аналізу культурно-маркованих елементів в англійськомовних новинних текстах та специфіки їхнього перекладу українською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баженова Е. Ю. Структурная организация сетевого новостного текста. Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 35 (326). Филология. Искусствоведение. Вып. 85. С. 11-14.
2. Воробьева О. П. Текстовые категории и фактор адресата. Киев: Высшая школа, 1993. С. 24.
3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). М., 2005. 288 С. 38-44.
4. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 257-261.
5. Дроздова Т. В. Научный текст и проблемы его понимания (на материале англоязычных научных экономических текстов): Дис. д-ра филол. наук: 10.02.19, 10.02.04. Москва, 2003. С. 40.
6. Дускаева Л.Р. Речевая структура новостных текстов сетевых изданий. Вестник Пермского университета. Серия Российская и зарубежная филология. 2014а. Вып. 1(25). С. 178-183.
7. Крапива Ю. В. Коротка журнальна стаття як тип тексту (на матеріалі української, англійської та російської мов): автореф. дис. канд. філол. наук Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 20 С. 7.
8. Манік С. А., Косолюкіна Е. А. Особенности новостной статьи в современном англоязычном интернет-дискурсе (на материале медиатекстов по теме «терроризм»). Политическая лингвистика, 4(58), 2016. С. 124-132.
9. Мацько Л. І. та ін. Стилїстика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько. К.: Вища шк., 2003. С. 223.
10. Негрышев А. А. К макроструктурной типологии текстов новостных жанров Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2011. № 1. С. 228-244.
11. Некрасов Д. В. Функционально-прагматические характеристики заголовков новостных текстов в интернете (на примере сообщений информагентств). Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 1 (31): в 2-х ч. Ч. I. С. 117-123.
12. Никулина Н. Ю. Специфические особенности перевода англоязычных газетно-публицистических текстов / Н. Ю. Никулина, Т. А. Зиновьева // Молодой ученый. 2013. № 1. С. 232-234.
13. Радзівєвська Т.В. Текст як засіб комунікації. Київ: АН України, Ін-т укр. мови., 1993. 194с.
14. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 128 С. 49.
15. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 С. 187.
16. Филиппова М. М., Новоселова А. А. Лингвистический анализ заголовков журнала «Time». Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2017. Вып. 56. С. 27 -39.
17. Petronienè, Saulè, Žvirblytè, Indrè. Headlines of Online News Articles: Degree of Equivalence in Translation. STUDIES ABOUT LANGUAGES. 2012. NO. 21.
18. Saxena, S. Breaking News: The Craft and Technology of Online Journalism. New Delhi: Tata McGraw-Hill Education, 2004. P. 263.
19. BBC news. URL: <https://www.bbc.com/news>

REFERENCES

1. Bazhenova E. Yu. Strukturnaya organizatsiya setevogo novostnogo teksta [Structural organization of the network news text]. Bulletin of the Chelyabinsk State University, 2013, Nr 35 (326), Philology. Art History, Vyip. 85, pp. 11-14 [in Russian].
2. Vorobeva O. P. Tekstovyye kategorii i faktor adresata [Text categories and destination factor]. Kiev: Vysshaya shkola, 1993, p. 24 [in Russian].
3. Dobrosklonskaya T. G. Voprosy izucheniya mediatekstov (opyit issledovaniya sovremen noy angliyskoy mediarechi) [Issues of studying media texts]. M., 2005, Nr 288, pp. 38-44 [in Russian].
4. Dobrosklonskaya T. G. Medialingvistika: sistemnyy podhod k izucheniyu yazyka SMI: sovremennaya angliyskaya mediarech [Media media speech]. Ucheb. posobie. M.: Flinta: Nauka, 2008, pp. 257-261 [in Russian].
5. Drozdova T. V. Nauchnyy tekst i problemy ego ponimaniya linguistics: a systematic approach to the study of the language of the media: modern English (na materiale anloyazyichnykh nauchnykh ekonomicheskikh tekstov) [Scientific text and problems of its understanding]: Dis. d-ra filol. nauk: 10.02.19, 10.02.04. Moskva, 2003, p. 40 [in Russian].
6. Duskaeva L. R. Rechevaya struktura novostnykh tekstov setevykh izdaniy [Speech structure of news texts of online publications]. Bulletin of the Perm University. Series Russian and foreign philology, 2014a, Vyip. 1(25), pp. 178-183 [in Russian].
7. Krapyva Yu. V. Korotka zhurnalna stattia yak typ tekstu (na materialy ukrainskoi, anhliiskoi ta rosiiskoi mov) [Short magazine article as a type of text]: avtoref. dys. kand. filol. nauk Kharkiv: KhNU im. V. N. Karazina, 2004, Nr 20, p. 7 [in Ukrainian].
8. Manik S. A., Kosolyukina E. A. Osobennosti novostnoy stati v sovremennom angloyazyichnom internet-diskurse (na materiale mediatekstov po teme «terrorizm») [Features of a news article in modern English-language Internet discourse]. Political linguistics, Nr 4 (58), 2016, pp. 124-132 [in Russian].
9. Matsko L. I. ta in. Stylistyka ukrainskoi movy [Stylistics of the Ukrainian language]: Pidruchnyk / L. I. Matsko, O. M. Sydorenko, O. M. Matsko; Za red. L. I. Matsko. K.: Vyshcha shk., 2003, p. 223 [in Ukrainian].
10. Negryishev A. A. K makrostrukturnoy tipologii tekstov novostnykh zhanrov [On macro-structural typology of texts in news genres]. Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 10. Zhurnalistika, 2011, Nr 1, pp. 228-244 [in Russian].
11. Nekrasov D. V. Funktsionalno-pragmaticheskie harakteristiki zagolovkov novostnykh tekstov v internete (na primere soobscheniy informagentstv) [Functional and pragmatic characteristics of the headlines of news texts on the Internet]. Philological sciences. Issues of theory and practice. Tambov: Gramota, 2014, Nr 1 (31): v 2-h ch. Ch. I, pp. 117-123 [in Russian].
12. Nikulina N. Yu. Spetsificheskie osobennosti perevoda angloyazyichnykh gazetno-publitsisticheskikh tekstov [Specific features of the translation of English-language newspaper and journalistic texts] / N. Yu. Nikulina, T. A. Zinoveva // Molodoi uchenyyi, 2013, Nr 1, pp. 232-234 [in Russian].
13. Radziievska T.V. Tekst yak zasib komunikatsii [Text as a means of communication]. Kyiv: AN Ukrainy, In-t ukr. movy., 1993. p.194 [in Ukrainian].
14. Chernyavskaya V. E. Interpretatsiya nauchnogo teksta [Scientific text interpretation]. M.: Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2010, Nr 128, p. 49 [in Russian].
15. Chernyavskaya V. E. Lingvistika teksta: Polikodovost, intertekstualnost, interdiskursivnost [Text Linguistics: Polycode, Intertextuality, Interdiscursivity]. Uchebnoe posobie. M.: Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2009, Nr 248, p. 187 [in Russian].
16. Filippova M. M., Novoselova A. A. Lingvisticheskiy analiz zagolovkov zhurnala «Time». Yazyk, soznanie, kommunikatsiya [Linguistic analysis of the headlines of the magazine "Time". Language, consciousness, communication]: Sb. statey / Otv. red. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov. M.: MAKS Press, 2017, Vyip. 56, pp. 27-39 [in Russian].
17. Petronienè, Saulè, Žvirblytè, Indrè. Headlines of Online News Articles: Degree of Equivalence in Translation. STUDIES ABOUT LANGUAGES, 2012, Nr 21
18. Saxena, S. Breaking News: The Craft and Technology of Online Journalism. New Delhi: Tata McGraw-Hill Education, 2004, p. 263
19. BBC news. URL: <https://www.bbc.com/news>

УДК 81'4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-60>**Олена ЯРЦЕВА,***orcid.org/0000-0003-3479-8500**студент IV курсу факультету романо-германської філології
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова
(Одеса, Україна) helenayartseva.noire040@gmail.com***Ірина МОРОЗОВА***https://orcid.org/0000-0002-1905-7563**доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри граматики англійської мови
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова
(Одеса, Україна) torpo@ukr.net*

ЛІНГВАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ПРОФІЛЮВАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Представлена робота розглядає проблему профілювання особистості в аспекті її вербальної об'єктивізації в художньому тексті. Автори зробили спробу дослідити індивідуальні особливості віртуальних персонажів, які зображені в романі Девіда Лоджа «Хороша робота» з точки зору гендерної та соціальної приналежності. Вибір розглянутої проблеми мотивується зростаючим науковим інтересом до словесних методів профілювання людей. Під останнім розуміється об'єктивний підхід до визначення соціально-психологічного типу людської особистості. Проведене дослідження теоретично базується на роботах Стена Уолтерса, Н. Анісімової, Ю. Волинської-Басманова, І. Данишина, П. Екмана, Н. Ерішвілі, Б. Де Пауло, А. Зелінського, О. Лурія, В. Райх, Р. Розенталь, О. Фрай, В. Цветкова, В. Фрізен та М. Цукерман, які зробили великий внесок у розробку даної проблеми. Незважаючи на значний науковий внесок цих та інших вчених у розвиток профілювання людини, багато аспектів його лінгвістичної обробки досі не вивчені. Актуальність дослідження обумовлена лінгвістичною та гносеологічною значущістю проблеми вербальної ідентифікації мовця та посилюється практичними потребами рекрутингу в різних сферах людської діяльності. Основною метою даної роботи є виявлення та виділення основних лінгвальних маркерів гендерної та соціальної приналежності англійськомовного віртуального персонажа. Дослідження проводилось на матеріалі мовленнєвих партій двох головних героїв роману «Хороша робота». У процесі роботи з'ясувалося, що навіть віртуальні персонажі визначаються як продукти оточення, освіти, статі та віку. Таким чином, їх типи мислення, а отже, і мовні моделі висловлення своїх думок у діалоговій взаємодії можна легко простежити та використати як надійні маркери для картографування тієї чи іншої віртуальної особистості.

Ключові слова: профілювання особистості, лінгвальні маркери, віртуальний герой, мовленнєва партія, діалогічне спілкування.

Olena YARTSEVA,*orcid.org/0000-0003-3479-8500**4th year Student at the Faculty of Romance and Germanic Philology
Odessa National University named after I.I. Mechnikov
(Odesa, Ukraine) helenayartseva.noire040@gmail.com***Iryna MOROZOVA***https://orcid.org/0000-0002-1905-7563**Doctor of Philological Sciences (Grand PhD in Linguistics), Full Professor,
Department of English Grammar,
Odessa Mechnikov National University
(Odesa, Ukraine) torpo@ukr.net*

LINGUAL PRINCIPLES OF PROFILING VIRTUAL PERSONALITY

The presented work looks at the problem of personality profiling in the aspect of its verbal objectivization in the literary text. The authors made an attempt to examine individual characteristics of virtual characters as they are depicted in the novel «Good Work» written by David Lodge in the terms of his/her gender and social affiliations. The choice of the problem at hand is motivated by the growing scientific interest in the verbal methods of people's profiling. The latter is understood here as an

objective approach of determining social and psychological type of the human personality. The investigation undertaken is theoretically based on the works of Stan Walters, N. Anisimova, Y. Volynska-Basmanov, I. Danshin, P. Ekman, N. Erishvili, B. De Paulo, A. Zelinsky, O. Luria, W. Reich, R. Rosenthal, O. Fry, V. Tsvetkova, V. Freezen and M. Zuckerman who made a great input into elaboration of the problem considered. Despite their significant scientific contribution of these and other scientists to the development of profiling humans, many aspects of its linguistic treatment have not been studied yet. The topicality of the research stems from linguistic and gnoseological importance of the problem of verbal identification of the speaker and is intensified by practical needs of work recruitment in various fields of human activities. The main objective of this paper is identification and singling out basic lingual markers of the gender and social status of the English-speaking virtual character. The research was carried out on the material of the speech parties of two main characters of the novel «Good Work». In the process of work it was found out that even virtual characters are shown as products of their surroundings, education, gender and age. Thus, their types of thinking and, consequently, language models of expressing their ideas in the dialogue interaction can be easily traced and used as reliable markers for mapping this or that virtual personality.

Key words: personal profiling, lingual markers, virtual character, speech party, dialogue interaction.

Постановка проблеми. Наступне дослідження присвячено розгляду індивідуальних особливостей персонажу в аспекті його гендерно-соціальної приналежності. Таким чином, ця робота присвячена науковому методу визначання характеристик людської особистості – профайлінгу. Вибір теми наукової розвідки зумовлений зростанням інтересу в психолінгвістиці до формування і самопрезентації особистості в її мовленнєвій інтеракції з іншим людьми, вивченням проблеми індивідуалізації мовлення, складових мовленнєвого портрету особистості, її проявлення як «homo lingualis» у процесі комунікації.

Аналіз дослідження. Актуальність теми дослідження випливає з лінгво-гносеологічною важливості проблеми вербальної ідентифікації мовця, а також підсилюються практичними потребами з підбору персоналу для роботи в різних галузях суспільства. Об'єкт дослідження – мовленнєві партії героїв Віка Вілкокса та Робін Пенроуз дібраних з роману Девіда Лоджа «Хороша робота». Предметом вивчення є структурно-комунікативна організація реплік персонажів, що аналізуються.

Робота виконана на платформі антропоцентричного підходу до вивчення лінгвістичних явищ, суть якого полягає в розгляданні проблеми взаємообумовленості мови і людини та її ролі як істоти вербальної природи в усвідомленні сутності мовних процесів.

Метою статті є аналіз, виокремлення та встановлення базових лінгвальних ознак гендерно-соціального профілю англomовного віртуального персонажа.

Поставлена мета мотивує наступні завдання дослідження:

- 1) окреслити взаємозв'язок типу свідомості мовця з його мовленням;
- 2) охарактеризувати поняття профайлінгу в сучасній психолінгвістиці;
- 3) визначити базові соціальні і гендерні типи особистості;
- 4) розглянути діалогічне мовлення як само репрезентацію портретів з діалогізуванням.

У роботі також застосовується синтез загальнонаукових методів дослідження, таких як: дедукція та індукція, узагальнення, синтез і аналіз (практичного матеріалу), зі специфічними методами лінгвістичного дослідження, таких як: контекст-інтерпретаційний метод, метод парадигматичного аналізу, дискрептивний, квантитативний-квалітативний методи обробки практичних результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Ідея профілювання людей та дослідження їхньої вербальної та невербальної поведінки вже давно привертає увагу дослідників. Її вирішення співвідноситься зі світовідчуттям певного мовного етносу та основними тенденціями тої чи іншої епохи. Профілювання допомагає виявити персональні особливості людини, зрозуміти її наміри, компетенцію, потенціальну небезпеку та багато ін.

Першим кроком у науковому пошуку цього напрямку з'явився кримінальний профайлінг, який бере початок на початку 1800-х з такими дослідниками як Якоб Фріс, Чезаре Ломброзо, Альфонс Бертіоллон, Ганс Гросс, Ернест Кречмер та інші. Усі вони зробили певний внесок у цю сферу, однак важко вважати, що вони повністю належать до цієї сфери.

Початком практики кримінального профайлінгу став аналіз серійного вбивці Джека М'ясника доктором Томасом Бондом у 1890-х. Наступною відомою проаналізованою особистістю був Адольф Гітлер. Проаналізувавши його промови, книгу та інтерв'ю людей, що були знайомі з ним, у 1943-му доктор Волтер Лангер дійшов до певних висновків та передбачень щодо поведінки німецького канцлера, які виявилися правдивими (Каримова, 2017: 63).

Багато інших експертів вплинули на розвиток сучасної сфери кримінального профайлінгу включно з трьома найвідомішими працівниками ФБР: Говардом Тетеном, Джоном Дугласом та Робертом Ресселом. Вони склали методологію профілювання особистості, яка досі використовується правоохоронними органами.

Таблиця 1

Базові психо-лінгвальні типи мовної особистості за Майерз-Бріггс

Introversion (I) (інтроверсія)	Extraversion (E) (екстраверсія)
Sensing (S) (відчуття)	Intuition (N) (інтуїція)
Thinking (T) (мислення)	Feeling (F) (почуття)
Judging (J) (судження)	Perceiving (P) (сприйняття)

Профайлінг допомагає ідентифікувати людину базуючись на отриманих у процесі дослідження даних. Саме тому він став одним з важливих інструментів правозахисників у виявленні та затриманні небезпечної для суспільства особистості. Профіль особистості – це інструмент управління знаннями, який використовується для оцінки особистісних властивостей, цінностей і життєвих навичок співробітника, щоб максимізувати його чи її роботу та внесок у компанію.

Крім того, профайлінг особистості використовують і роботодавці у процесі прийняття на роботу. Хоча ще донедавна профілювання вважалося виключно сферою діяльності психологів та психіатрів, що обмежувалося оцінкою поверхневих шарів індивідуальності, наразі цими техніками оперують тренери, кар'єрні консультанти, спеціалісти з кадрів та інші. Для визначення профілю існують багато способів, з них тести на риси характеру та його тип. Простоти до процесу визначення профілю особистості додає науковий прогрес – відповіді з тестів допомагають відібрати найліпших кандидатів на роботу. Можна навіть сказати, що це стало звичайною справою у процесі підбору працівника.

Відповідні дослідження показали, що є можливість визначити гендер, рівень освіти та навіть особливості індивідуальності (Noecker, Ryan, Juola, 2016: 382) на основі аналізу мовлення мовця, наприклад: лінійної довжини речення та його особливостей предикації.

Наразі існує не мало типологій профілів. Один з найвідоміших був створений на основі чотирьох когнітивних функцій особистості, вперше описаних Юнгом, : відчуття та інтуїція, почуття та мислення. Ці чотири психологічні функції можуть бути підпорядковані контролю свідомості, яка може мати дві установки: екстраверсія та інтроверсія (Юнг, 1997: 14).

Ізабель Майерз формалізувала ці ідеї та показала, що суміш типів особистості людини можна виміряти за допомогою відповідей на особистісний тест, який вона розробила разом зі своєю матір'ю, Кетрін Кук Бріггс, індикатор типу Майерз-Бріггс (Briggs Myers I., Briggs Myers P., 1995: 24). У цій моделі визначено чотири «дихотомії», кожна з яких позначена двома літерами (по одній для кожної з протилежностей, про які йдеться), як показано виділеними жирними літерами в таблиці 1.

Таким чином, наявні шістнадцять профілів особистості (наприклад: INFJ, ENTP і т. і.), базуючись на шістнадцяти різних категоріях залежно від того, до якої сторони кожної дихотомії вони належать, позначених чотирма відповідними літерами (Briggs Myers I., Briggs Myers P., 1995: 29).

Натомість, багато з досліджень використовують так звану «Велику П'ятірку» («Big Five») факторів аналізу особистості, а саме – відкритість, сумлінність, екстраверсія, привітність і невротизм (Ключко, 2019: 68).

Однак, важливо пам'ятати, що знання певного профілю людини не надає права знеособлювати особистість або принижувати її гідність. Окреслення профайлінгу є психо-лінгвальною підказкою, а не математичним рівнянням. Зважаючи на отримані дані, у роботодавця або у будь-якої особи є можливість скоригувати роботу та поведінку поряд з представником певного профілю для того, щоб зробити максимально ефективною співпрацю з ним.

Крім того, варто згадати ще один підхід до питання профілювання, а саме підхід Кіма Лукса та Вольтера Деалеманса. Він полягав у окремому розгляді кожної моделі профілю з бінарної класифікації Майерз, замість того, щоб моделювати весь профіль особистості в цілому (Noecker, Ryan, Juola, 2016: 384).

На основі цього підходу було проведене дослідження Джона Нокера-молодшого, Майкла Райана і Патріка Джуола (Noecker, Ryan, Juola, 2016: 383). Воно полягало в аналізі 145 індивідуальних есе студентів на певну тему, де учасники дослідження письмово виражали власну думку щодо неї. Кожен з текстів мав помітку з інформацією щодо гендеру, віку, рідної мови та регіону проживання. Одним з висновків зроблених на основі результатів цього дослідження було підтвердження гіпотези щодо корисності письмового стилю у визначенні профілю особистості.

Вартим уваги є те, що детермінанти особистості (вік, гендер, походження, освітній рівень, національність та ін.) відображаються в її мисленні, що у свою чергу, об'єктивується у мовленні людини. Зважаючи на те, що написаний текст є продуктом свідомості, ми можемо із впевненістю заявити, що у ньому, яку дзеркалі відбиваються базові психо-лінгвальні особливості мовця. Цей факт свідчить, що профайлінг особистості можна визначити, базуючись не тільки на усному мовленні людини, а й на її писемних продуктах (есе, листи, електронні повідомлення та ін.).

У зазначеному аспекті цікава так звана «лексична Гіпотеза» (Allport & Odbert, 1936), що базується саме на основі того, що відповідні індивідуальні характеристики особистості закодовані

в її мовленні. На відміну від мовленнєвого портрету, який складається з комплексу різних індивідуальних вербальних ознак мовця у лексичному профайлінгу особистості її мовленнєва домінанта може бути виражена одним словом (Using linguistic..., 2007: 458). Підсумовуючи наведені вище спостереження, ми вважаємо можливим визначити профіль особистості завдяки аналізу її мовленнєвих патернів, граматичних форм, використаної лексики, лінійної довжини речення та інших лінгвальних особливостей її мовлення.

Наприклад, відомо, що у порівнянні з інтровертами, екстраверти говорять багато, в їхньому мовленні переважає дієслова. Вони активно вживають емоційно-позитивну та неформальну лексику (Using linguistic..., 2007: 460).

В. Виноградов у 1930-му році запропонував термін – «мовна особистість» і розроблює принципи характеристики homo lingualis. Пізніше ця концепція допрацьовується Н. Карауловим у 1987-му році. Мовна особистість – це комбінація навичок та характеристик людини, що визначає шляхи створення та розуміння людиною мовленнєвих актів. Мовна особистість включає в себе три рівня – семантичний, лінгво-когнітивний та мотиваційний – та є композиційним та багаторівневим набором навичок та умінь, що допомагають виконувати мовленнєві операції різного рівня складності за допомогою мови (Gryshchenko, 2016: 106). Поширення цього підходу серед науковців зумовило появу низки подібних термінів: мовленнєва особистість, комунікативна особистість, дискурсивна особистість, тощо.

Таким чином, можна узагальнити, що мовлення людини є дійсним і надійним способом дослідження особистості, її персональних відмінностей та процесів первинного когнітивного рівня, які керують ментальними операціями створення певних синтаксичних конструкцій або преференцій у вживанні конкретних лексичних одиниць. Крім того, зазначимо, що як член соціуму, людина віддзеркалює у своєму мовленні традиції, притаманні її середовищу, часу життя, національності.

Психолінгвістичні експерименти, проведені в цьому напрямі показують, що різні способи самовираження людей за допомогою мови є стабільними та послідовними для індивіда у певному часі та контексті (Adams, 2020). Комплексний аналіз мовлення людини включає в себе кількісне визначення показників її поверхневої форми і комунікативного змісту. Останній відповідає на питання «що» і складається, насамперед, із семантично навантажених слів (наприклад, емоційні вигуки, формули мовленнєвого етикету) (Adams, 2020).

Важливо зазначити, що фактор соціальної приналежності мовця впливає на його мовлення. Американським дослідником Ллойдом Уореном персонажі художніх творів були умовно розділені на три

групи, по аналогії з соціальною моделлю суспільства, : «еліта», «середня верства» та «люмпен».

Еліта – краща частина будь-якої групи (соціальної, етнічної чи професійної). Найчастіше цей термін використовується для позначення групи людей з вищою освітою (священики, аристократія, бізнесмени, юристи, вчителі і т. д.). У протилежність еліті постає люмпен – занепаді, декласовані елементи (чистильник взуття, служниця, торговець зеленню і т. д.). Вони мають низький рівень освіти, або не мають її взагалі. Проміжне положення займає середня верства, що, в залежності від умов, може тяжіти або до еліти або до люмпену. До неї відносяться робітники, фермери, дрібні клерки, представники побутового обслуговування і т. д. (Adams, 2020).

Зважаючи на те, що текст є цілісною знаковою формою організації мовлення, варто пам'ятати, що, при визначенні профілю особистості є можливість посылатися не тільки на усне мовлення, й на письмове оформлення тексту як продукту свідомості.

Процес інтерпретації тексту передбачає наявність трьох основних напрямків. Перший – це визначення його соціального та комунікативного завдання, а саме стилістичної спеціалізації. Другий – виокремлення синтаксичних побудов. І третій – реконструкція мовленнєвої ситуації, що відображається в певному письмовому спілкуванні (Морозова, 2009: 21).

Відомо, що структурну складність речення визначає кількість предикатних центрів у ньому (Морозова, 2009: 32). Залежно від їхньої кількості і способу репрезентації традиційно виокремлюють просте, складне та ускладнене речення.

Просте речення – це всякий ізольований мовленнєвий відрізок, що містить не більше однієї первинної структури предикації або непередикатну в термінах підметово-присудкового ядра конструкція, вимовлена з певною метою та інтонацією. Під складним реченням слід розуміти конструкції, у яких представлені (повністю чи частково) два та більше центри структурної предикації. Ускладненими вважаються речення, які містять у своєму складі поширене звертання, низку координованих головних членів, герундіальні, партиципціальні та інфінітивні звороти (Морозова, 2009: 32).

У даній роботі зроблено спробу простежити віддзеркалення соціо-психологічних особливостей віртуальної особистості з її мовленням та було проаналізовано мовлення головних героїв роману Девіда Лоджа «Хороша робота» – керуючого директора фабрики Віктора та лектора жіночої літератури Робін. Мовлення цих героїв повною мірою визначається тим, до якої професії, освітньої та соціальної групи належить мовець.

На основі вище згаданої інформації та зібраних статистичних даних можемо зіставити якісно-кількісні характеристики мовлення Віктора Віллокса

та Робін Пенроуз з характеристиками, наданими в роботі «Парадигматичний аналіз структури і семантики елементарних комунікативних одиниць у світлі гештальт-теорії в сучасній англійській мові: Монографія» І. Б. Морозової.

Завдяки тому, що індивідуальні мовленнєві структури формуються протягом розвитку людини, можна стверджувати те, що вони не є спонтанними, як найскладніші, так і більш прості з них.

Методом суцільної вибірки з персонажного діалогу роману «Хороша робота» відібрано 3382 прикладів речень головних героїв аналізованого роману. З них 1729 належать до мовлення «еліти» (Робін Пенроуз), а 1653 – до мовлення «середнього класу» (Віктор Вілкокс). Водночас, відомо, що, представники середнього класу демонструють тенденцію до вживання лексики ближчої або до елітарної або до люмпенської, в залежності від їх навколишнього середовища та інших факторів.

Соціальні та статево-вікові характеристики мовців відбиваються на відмінностях у синтаксичній будові їхніх вербальних повідомлень. Зважаючи на те, що використання саме речення простої структури переважає у мовленні кожного соціального класу, проаналізувавши його можна зробити висновки щодо певних особливостей мовлення.

Використання простих нееліптичних речень переважає у мовленні обох аналізованих персонажів з різницею у декілька відсотків (Віктор – 68,63%, Робін – 73,6%). Найменше вживаються еліптичні речення з невеликою різницею, але в протилежну сторону (Віктор – 10,73%, Робін – 8,14%). Робін, як представниця класу еліти, надає перевагу реченням з наявними двома головними членами речення. Як раніше згадувалося, жінки англійського суспільства тяжіють до правильного граматичного оформлення. Чоловіки ж частіше надають перевагу «нестандартному» мовленню.

Одним з важливих пунктів аналізу речення також є його лінійна довжина. Лінійні характеристики речення змінюються в залежності від статево-вікових та соціальних ознак мовця. Результатом дослідження стало виявлення середньої довжини речення головних героїв, Віктора та Робін. У середньому довжина речень представника середнього класу становить 7,3 слово-

форми, а представника еліти – 7,8. Максимальна ж лінійна довжина речення Віктора дорівнює 15, а Робін – 46.

Однак зауважимо, що професія Віктора потребує керування процесами фабрики та віддаванням розпоряджень, у той час, для Робін головним в її лекторстві – є пояснення та донесення інформації студентам вищих навчальних закладів. Саме тому, за умови, що Віктор протягом усього життя віддає розпорядження дружині, дітям, робітникам, різниця між середньою кількістю слів форм і максимальною становить 50%. Робін у свою чергу, потрапляючи в індустріальне середовище середнього класу, змушена зменшити лінійну довжину речень. І їй це вдається, що характеризує її як молоду людину, спроможну швидко пристосуватися до змін.

Робін є представницею елітарної верхівки, інтелігенції. вона вживає складні граматичні конструкції, оздоблені художніми засобами, типу метафор, епітетів, тощо. Її вибір стилістичних фігур прямо і однозначно показує її приналежність до фемінного гендеру: «Perfectly normal, decent, intelligent young men» (Lodge, 1989: 114).

Віктор використовує скорочені форми («I'd like» замість «I would like», «we're» замість «we are») з огляду на те, що для нього головним є виконати справу, тому чоловік не любить витратити час, і цьому сприяє економія кожної можливої хвилини шляхом скорочень.

У роботі також проведено порівняльний аналіз використання синтаксично різних типів речень обома головними героями. (Див. таблицю 2).

Отримані дані показують рівень освіти та соціального статусу героїв роману. Згідно з нашими спостереженнями, у мовленні обох героїв переважають прості речення. Робін, як представниця класу еліти надає перевагу складним та ускладненим реченням, серед яких переважають ускладнені. У той самий час у мовленні Віктора переважають прості речення, яких на 11,9% більше ніж у Робін. Тим не менш, його мовленню також властиві складні та ускладнені речення. Серед складних переважають складно-сурядні, по принципу «причина-наслідок».

Наведемо декілька прикладів до таблиці 2:

1.a) «He's causing a bottle-neck» (Lodge, 1989: 143).

Таблиця 2

Порівняльна таблиця вживання складних, простих та ускладнених речень у мовленні Робін та Віктора

№		Типи речень			Усього %
		Прості	Складні	Ускладнені	
		%	%	%	
1	Віктор Вілкокс (а)	60,5	18,5	21	100
2	Робін Пенроуз (б)	48,6	20,4	31	100
	Усього	108,1	39,9	52	200

б) «He operates some kind of machine» (Lodge, 1989: 145).

2.а) «It's a management matter in which you have no competence» (Lodge, 1989: 144).

б) «It's not a management matter, it's a moral issue» (Lodge, 1989: 144).

3.а) «If you really want to understand how business works, » he said, «you shouldn't be following me around, you should be shadowing somebody who runs his own small company, employing, say, fifty people» (Lodge, 1989: 200).

б) «It establishes a metonymic connection – completely spurious of course, but realistically plausible – between smoking that particular brand and the healthy, heroic, outdoor life of the cowboy» (Lodge, 1989: 223).

Крім того, у роботі проведено контрактивний аналіз мовленнєвих партій героїв з позиції комунікативних типів речень, що переважають в їхньому мовленні (див. таблицю 3).

Відомо, що особистості жіночого гендеру частіше вживають питальні речення (Матвиюк, 2018: 18). У Робін таких речень більше на 6,96% ніж у Віктора. Щодо представників чоловічого гендеру, зазначимо, що в їхньому мовленні переважають розповідні речення. У мовленні Віктора, у порівнянні з Робін, розповідні речення переважають на 7,45%. Також варто звернути увагу на кількість окличних речень у мовленні героїв Робін, як представниця жіночого гендеру, на четвертину частіше вживає окличні речення.

Розглянемо приклади до таблиці 3.

1. а) «That's what I'm worried about. He's probably down- stairs now» (Lodge, 1989: 267).

б) «Thatcher has created an alienated underclass who take out their resentment in crime and vandalism» (Lodge, 1989: 241).

2. а) «Oh look, that's the way to Haworth!» (Lodge, 1989: 202).

б) «We ought to get rid of the security men and the barriers at the gates and let the people in!» (Lodge, 1989: 241).

3. а) «A bit flimsy for this weather, isn't it?» (Lodge, 1989: 163).

б) «Even though she devastated industry round here?» (Lodge, 1989: 242).

Гендер і професія людини віддзеркалюється й на рівні її преференції у використанні певного типу лексичних одиниць. Проаналізувавши

мовлення Віктора та Робін, ми можемо виявити певні особливості їхнього мовлення. Віктор часто вживає професійну лексику: «Here are some *tree diagrams* showing how we fit into the *conglomerate*, and the *management structure* of the *company*. D'you know much about *business*? » (Lodge, 1989: 113). Натомість Робін використовує книжкову або емотивно забарвлену лексику: «The next morning at seven-thirty sharp, Wilcox was at my door again, with his *enormous* Jaguar, to drive me to the factory. He didn't say a word to me for the *whole* journey. *Rushed* me into his office, with the secretaries and so on all skipping out of his way like *frightened rabbits*, and *goggling* at me as if *I was some kind of terrorist* he'd put under *citizen's arrest*. Then he and two of his *cronies* took me to a special meeting with the Asian foundry workers, in the canteen» (Lodge, 1989: 157).

Висновки. Результати проведеного дослідження дають можливість стверджувати, що від соціальної приналежності мовця, освіти та статевікових характеристик залежать її преференції у виборі синтаксичного типу її речень та їхні лінійні характеристики. Можна припустити, що завдяки уважному спостереженню за тим, як та яким чином говорить людина можна скласти соціо-психологічний профіль особистості. Такий портрет, обумовлений психологічними та соціальними факторами життєдіяльності людини, віддзеркалюється у її свідомості та відображається в її мовленні.

Вже тільки на основі виокремлених синтаксичних критеріїв (лінійна довжина речень, їхня складність: прості, ускладнені, складні, непередкатні) можна надати вірогідні оцінки віку, освіти, гендера персонажної особистості. Сучасна психолінгвістика продовжує вивчати поняття профайлінгу, намагаючись знайти нові сфери людського життя, де можна задіяти отримані в процесі знання та навички.

На прикладі героїв англійського письменника Девіда Лоджа у романі «Гарна робота», було проаналізовано та визначено певні закономірності у мовленні представників англійської культури. На прикладі діалогів, що подає нам автор, можна з легкістю описати профіль героїв. Завдяки вживанню типових граматичних конструкцій для певної верстви населення, представників гендеру та різної статі, стилістичним прийомам, лексики (профільованої або непрофільованої) можна зро-

Таблиця 3

Кількісний аналіз речень різних комунікативних типів у мовленні Робін та Віктора

№		Типи речень			Усього %
		Розповідні	Окличні	Питальні	
		%	%	%	
1	Віктор Вілкокс (а)	84,73	1,54	13,73	100
2	Робін Пенроуз (б)	77,28	2,03	20,69	100
	Усього	162,01	3,57	34,42	200

бити майже вичерпні висновки щодо аналізованої профайлером, або людиною, що має потрібні навички, особистості.

На основі нашого дослідження було виявлено, що Робін у середньому вживає 22,4% складних речень, 26% – ускладнених 51,6% – простих, з них 75,6% – нееліптичні, 14,31% – еліптичні та 10,09% – структурно-непредикатні. У Віктора в мовленні наявно 21% складних речень, 18,5% – ускладнених та 60,5% – простих, з яких 72,63% – нееліптичні, 16,64% – еліптичні та 10,73% – структурно-непредикатні. Що, за даними дослідження (Морозова І. Б., 2009: 215-218), відповідає значен-

ням частотності уживання різних типів речення представників відповідно еліти, тобто Робін, та середнього класу, тобто Віктора.

У процесі дослідження показано, що діалогічне мовлення репрезентує особистість шляхом уналежнення її до певного соціального і гендерного типу. У мовленнєвих партіях персонажів легко простежується їхня освіта, положення, вік та інші характеристики. Перспективою дослідження вважаємо вибудову алгоритму мовлення представників різних тендерів і соціальних верств з подальшою можливістю профайлінгу їхніх особистостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каримова Р., Стуколова Л. Профайлинг, как метод создания психологического портрета потенциального преступника. Gdańsk (PL): zbiór artykułów naukowych. 2017. С. 62–64.
2. Ключко А. Емпіричне дослідження особистісних характеристик формування інноваційних стилів управління менеджерів освітніх організацій. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. 2019. 2 (16). С. 67–73.
3. Матвиюк М. В., Морозова Т. В. Отличительные особенности мужской и женской устной речи в современном английском языке (на примере американского и британского ток-шоу). Сборник научных статей. 2018. С. 16–20.
4. Морозова І. Б. Парадигматичний аналіз структури і семантики елементарних комунікативних одиниць у світлі гештальт-теорії в сучасній англійській мові: монографія. Одеса : Друк. дім, 2009. 384 с.
5. Юнг К. Психологические типы. Санкт-Петербург : Ювента, 1997. 716 с.
6. Adams K., Caplan J., Boyd R. Personality and language. *The Wiley encyclopedia of personality and individual differences: Models and theories*. URL: https://www.researchgate.net/publication/315671233_Personality_and_Language (date of access: 21.04.2022).
7. Briggs Myers I., Briggs Myers P. Understanding personality type. Sunnyvale: CPP, 1995. 248 p.
8. Gryshchenko O. Linguistic personality: multiplicity and fake. Збірник наукових праць. 2016. No. 7. P. 105–110.
9. Lodge D. Nice work. Penguin Books, 1989. 384 p.
10. Noecker J., Ryan M., Juola P. Psychological profiling through textual analysis. *Literary and linguistic computing*. 2013. No. 28. P. 382–387.
11. Using linguistic cues for the automatic recognition of personality in conversation and text / F. Mairesse et al. *Journal of artificial intelligence research*. 2007. No. 30. P. 457–500.

REFERENCES

1. Karimova R., Stukolova L. Profayling, kak metod sozdaniya psihologicheskogo portreta potentsialnogo prestupnika. [Profiling as a method of creating a psychological portrait of a potential criminal]. Gdańsk (PL): zbiór artykułów naukowych. 2017. С. 62–64. [in Russian]
2. Klochko A. Empyrychne doslidzhennia osobystisnykh kharakterystyk formuvannia innovatsiinykh styliv upravlinnia menedzheriv osvitynykh orhanizatsii. [Empirical study of personal characteristics of the formation of innovative management styles of managers of educational organizations]. *Problems of modern psychology: collection of scientific works*. 2019. 2 (16). С. 67–73. [in Ukrainian]
3. Matviyuk M. V., Morozova T. V. Otlichitelnyie osobennosti muzhskoy i zhenskoy ustnoy rechi v sovremennom angliyskom yazyike (na primere amerikanskogo i britanskogo tok-shou). [Distinctive features of male and female oral speech in modern English (on the example of American and British talk shows)]. *Collection of scientific works*. 2018. С. 16–20. [in Russian]
4. Morozova I. B. Paradyhmatychnyi analiz struktury i semantyky elementarnykh komunikatyvnykh odynyt u svitli heshalt-teorii v suchasni anhliskii movi: monohrafiia. [Paradigmatic analysis of the structure and semantics of elementary communicative units in the light of Gestalt theory in modern English: a monograph]. Odessa: Druk. dim, 2009. 384 с. [in Ukrainian]
5. Yung K. Psihologicheskie typy. [Psychological types]. Sankt-Peterburg : Yuventa, 1997. 716 с. [in Russian]
6. Adams K., Caplan J., Boyd R. Personality and language. *The Wiley encyclopedia of personality and individual differences: Models and theories*. URL: https://www.researchgate.net/publication/315671233_Personality_and_Language (date of access: 21.04.2022).
7. Briggs Myers I., Briggs Myers P. Understanding personality type. Sunnyvale: CPP, 1995. 248 p.
8. Gryshchenko O. Linguistic personality: multiplicity and fake. Збірник наукових праць. 2016. No. 7. P. 105–110.
9. Lodge D. Nice work. Penguin Books, 1989. 384 p.
10. Noecker J., Ryan M., Juola P. Psychological profiling through textual analysis. *Literary and linguistic computing*. 2013. No. 28. P. 382–387.
11. Using linguistic cues for the automatic recognition of personality in conversation and text / F. Mairesse et al. *Journal of artificial intelligence research*. 2007. No. 30. P. 457–500.

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.016:78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-61>

Айше Эмре АЛТЫНАЙ,
orcid.org/0000-0002-0087-1602
докторант кафедры педагогики
Бакинского государственного университета
(Баку, Азербайджан) aysealtinay@hotmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Преимущество высокоразвитых стран в индексе конкурентоспособности напрямую связано с развитием человеческого потенциала, который в основном определяется уровнем образования. В настоящее время, как и во всех областях нашей страны, в сфере образования происходят стремительные изменения. Интеграция Азербайджана в единое европейское пространство высшего образования, с одной стороны, приводит модели образования в соответствие с современными требованиями, а с другой стороны, сохраняет этическую и культурную идентичность сложившейся в Азербайджане традиционной системы образования. С этой целью анализ ситуации во всех сферах системы образования с учетом важных факторов стал основной основой модернизации системы высшего образования в Азербайджане в условиях усиления глобализации. Высокий уровень организации педагогического процесса, применение в учебном процессе новых методов и приемов, педагогических технологий, особенно активных и интерактивных методов, реконструкция традиционных методов служат повышению качества преподавания, подготовке новых компетентных педагогов. В свете этих задач в системе образования независимой Азербайджанской Республики, в ее содержании, в подготовке педагогических кадров на основе новых педагогических форм и методов, формирования у выпускников национально-нравственных, общечеловеческих ценностей могут быть достигнуты эффективные результаты. Основной целью подготовки научно-педагогических кадров является обеспечение организации и управления образованием на научной основе, повышение уровня профессионализма профессорско-преподавательского состава вузов за счет обеспечения работников образования инновациями в педагогике, дидактике, психологии, инклюзивном образовании, образовании в целом.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, активные и интерактивные методы обучения в вузе.

Айше Эмре АЛТИНАЙ,
orcid.org/0000-0002-0087-1602
докторант кафедры педагогіки
Бакинського державного університету
(Баку, Азербайджан) aysealtinay@hotmail.com

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ І ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Превага високорозвинених країн в індексі конкурентоспроможності безпосередньо пов'язана з розвитком людського потенціалу, що в основному визначається рівнем освіти. Нині, як і всіх областях нашої країни, у сфері освіти відбуваються стрімкі зміни. Інтеграція Азербайджану в єдиний європейський простір вищої освіти, з одного боку, приводить моделі освіти у відповідність до сучасних вимог, а з іншого боку, зберігає етичну та культурну ідентичність традиційної системи освіти, що склалася в Азербайджані. З цією метою аналіз ситуації у всіх сферах системи освіти з урахуванням важливих факторів став основною основою модернізації вищої освіти в Азербайджані в умовах посилення глобалізації. Високий рівень організації педагогічного процесу, застосування в навчальному процесі нових методів та прийомів, педагогічних технологій, особливо активних та інтерактивних методів, реконструкція традиційних методів є підвищення якості викладання, підготовки нових компетентних педагогів. У світлі цих завдань у системі освіти незалежної Азербайджанської Республіки, у її змісті, у підготовці педагогічних кадрів на основі нових педагогічних форм та методів, формування у випускників національно-моральних, загальнолюдських цінностей можуть бути досягнуті ефективні результати. Основною метою підготовки науково-педагогічних кадрів є забезпечення організації та управління освітою на науковій основі, підвищення рівня професіоналізму професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів за рахунок забезпечення працівників освіти інноваціями у педагогіці, дидактиці, психології, інклюзивній освіті, освіті загалом.

Ключові слова: професійна підготовка педагогів, активні та інтерактивні методи навчання у ВНЗ.

Aishe Emre ALTYNAY,
 orcid.org/0000-0002-0087-1602
 Doctoral Student at the Department of Pedagogy
 Baku State University
 (Baku, Azerbaijan) aysealtinay@hotmail.com

USE OF ACTIVE AND INTERACTIVE LEARNING METHODS IN THE TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF

The advantage of highly developed countries in the competitiveness index is directly related to human development, which is mainly determined by the level of education. At present, as in all areas of our country, rapid changes are taking place in the field of education. The integration of Azerbaijan into the single European area of higher education, on the one hand, brings education models in line with modern requirements, and on the other hand, preserves the ethical and cultural identity of the traditional education system that has developed in Azerbaijan. To this end, the analysis of the situation in all spheres of the education system, taking into account important factors, has become the main basis for the modernization of the higher education system in Azerbaijan in the context of increasing globalization. The high level of organization of the pedagogical process, the use in the educational process of new methods and techniques, pedagogical technologies, especially active and interactive methods, the reconstruction of traditional methods serve to improve the quality of teaching, the preparation of new competent teachers. In the light of these tasks, effective results can be achieved in the education system of the independent Azerbaijan Republic, in its content, in the training of teaching staff on the basis of new pedagogical forms and methods, in the formation of national, moral and universal values among graduates. The main goal of training scientific and pedagogical personnel is to ensure the organization and management of education on a scientific basis, to increase the level of professionalism of the teaching staff of universities by providing educators with innovations in pedagogy, didactics, psychology, inclusive education, and education in general.

Key words: professional training of teachers, active and interactive teaching methods at the university.

Постановка проблемы. Главная задача, стоящая перед образованием в настоящее время, состоит в воспитании достойных, грамотных членов нашего общества путем перехода в обучении от ориентации на память к личностно-ориентированному образованию, от школы памяти к школе мышления.

Основной целью в развитии педагогических технологий является создание системы интерактивной технологий обучения, способствующих повышению качества образования в стране, с использованием всех возможностей и средств, и на этой основе формирования активного отношения к обучению, получения обширных знаний и соответствующих компетенций.

В этом плане обновление содержания образования, высокие требования к подготовке кадров, подготовка квалифицированных педагогических кадров является сегодня особенно актуальной проблемой. В научной литературе вопросы активных и интерактивных методов обучения в педагогических вузах являются объектом пристального внимания, поскольку одной из основных задач системы образования является защита и развитие национальных нравственных и общечеловеческих ценностей, подготовка специалистов, обладающих широким кругозором, инициативами к нововведениям, обладающих теоретическими и практическими знаниями, умеющих мыслить современно и конкурентоспособно. В целом под-

готовку педагогических кадров всех уровней следует рассматривать как приоритетное направление развития современного образования (Казакова, 2013; Гулакова, Харченко, 2013).

Анализ исследований. Одним из основных направлений реформы образования является подготовка профессиональных педагогов, что отражено во втором направлении Государственной стратегии развития образования как «формирование высококвалифицированного педагога, обеспечивающего эффективное освоение содержания образования за счет инновационных методов обучения и технологии, учитывающие индивидуальные особенности (Pedaqoji sahədə, 2020).

Качество реализации реформы высшего образования в ближайшей и долгосрочной перспективе зависит от подготовки научно-педагогических кадров. Поэтому создаются необходимые условия для подготовки научно-педагогических кадров, уделяется внимание обновлению и омоложению профессорско-преподавательского состава.

В современное время объем получаемой нами информации увеличился настолько, что полученные знания устаревают, что не позволяет людям удовлетворяться полученными знаниями для решения насущных проблем. Решение заключается в получении новых знаний и новых методов за счет эффективного использования новых педагогических технологий, активных и интерактивных методов, организации эффективной

педагогической деятельности как учащихся, так и педагогов.

Трансформация материального капитала в человеческий капитал страны, обеспечение устойчивого развития человеческого потенциала, развитие и эффективное использование человеческих ресурсов, модернизация существующей образовательной инфраструктуры, применение новых учебно-образовательных технологий, инновации, совершенствование современного механизма управления, обновление и совершенствование подготовки кадров отражаются на содержании учебных планов при подготовке квалифицированных педагогов. Все это стало необходимым требованием времени, в качестве основы для приобретения высоких морально-этических качеств, постоянной работы над собой, высокой профессиональной и специальной подготовки и новых педагогических технологий (Алеева, 2012).

Цель исследования. Наши вузы, готовящие педагогические кадры, выполняют социальный заказ общества, дают будущим выпускникам глубокие и всесторонние знания, формируют необходимые педагогические навыки и умения, воспитывают развитую личность с высокой культурой, прогрессивным мировоззрением и умением использовать приемы и технологии. Для повышения качества образования в наших педагогических вузах используются новые педагогические технологии, отвечающие мировым стандартам, готовятся высококвалифицированные кадры. В данной статье будут рассмотрены основные направления применения этих технологий, в том числе использование активных и интерактивных технологий.

Методы исследования. Использованы материалы проведенных исследований среди преподавателей средней школы, а также итоги подобных работ, проведенных другими исследователями.

Вопросы подготовки педагогических кадров в социальной политике страны. Молодые учителя, которые сегодня заканчивают вуз в качестве педагогов начальной школы, завтра будут работать с детьми младшего школьного возраста в профильных учебных заведениях. Организация обучения на этих занятиях должна основываться на новых педагогических технологиях, активных и интерактивных методах. В связи с этим учителя математики начальных классов, особенно те, кто еще только заканчивает обучение в студенческих аудиториях, должны хорошо разбираться в новых технологиях обучения, знать возможности и способы их применения. Десятки аудиторных занятий также должны использовать новые тех-

нологии, особенно использование активных и интерактивных методов.

Все это делается на основе новых приемов и технологий, применения интерактивных методов и инноваций. Особое внимание при подготовке учителей начальных классов следует уделить преподаванию математики. Применение активных и интерактивных методов имеет особое значение в преподавании этого предмета. Сегодняшние студенты, окончившие эту специальность, завтра будут преподавать учащимся общеобразовательных школ различные предметы, в том числе и математику. Преподавание предметов в этих классах должно основываться на новых педагогических технологиях, инновациях и особенно на интерактивных технологиях. Только в этом случае в общеобразовательных школах можно добиться высоких положительных результатов (Селевко, 2006).

Сегодня подготовка педагогических кадров осуществляется на основе новых педагогических технологий, с использованием самых современных методов – активных и интерактивных методов. Сегодня подготовка педагогических кадров осуществляется на основе новейших достижений педагогической науки. На студенческих занятиях широко используются методики и технологии, компьютерная техника, проекции и слайды, «умные доски», дистанционное обучение (Ступина, 2009).

Грамотный педагог прежде всего должен применять теоретические знания, умения и опыт, полученные в высших и средних специальных учебных заведениях, где он обучается и готовится к педагогической профессии в соответствии с педагогическими правилами, требованиями и принципами.

В последнее время в нашей стране особое внимание и значение придается подготовке учителей, в том числе учителей начальных классов. В связи с этим в подготовке преподавателей в вузе отводится большее место использованию новых методов обучения, активных и интерактивных методов, применению новых педагогических технологий и инноваций. Забота и внимание к системе образования является одним из приоритетных направлений государственной политики. Сегодня строительство новых образовательных учреждений, укрепление материально-технической базы, современные педагогические технологии, инновации, интерактивные методы, использование ИКТ и др. – все это направлено на развитие образования. Подготовка квалифицированных учителей означает подготовку, навыки, умения и компетенции сегодняшнего молодого

поколения, за которым стоит наше будущее Качество образования в большей степени зависит от уровня подготовки учителей, их компетентности и педагогических компетенций. Это факт, что самоотверженный труд учителя в развитии и прогрессе общества, его неустанное обучение, образование и воспитание незаменимы.

Сегодня широкое использование активных и интерактивных методов в подготовке учителей в наших высших педагогических школах, использование новых педагогических технологий, электронных досок и учебников, планшетных средств обучения, особенно информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе значительно улучшает качество образования.

Отметим, что технологический подход к обучению также требует интерактивности. Термин «интерактивность» означает «диалог, взаимодействие, сотрудничество». Термины «решение проблем», «проблемный диалог», «проблемное обучение» и «эвристическое обучение» также используются для описания этого метода обучения.

Суть интерактивного подхода к процессу обучения в наших вузах заключается в том, что обучение направлено не только на обогащение памяти студентов новыми научными знаниями, но и на самостоятельное приобретение и усвоение большего количества знаний, приобретение важнейших навыков и умений, личные качества и способности. Обучение здесь заключается не только в передаче знаний, повышении интеллектуального уровня, но и в развитии личности учащегося, в развитии его мышления, мышления, мировоззрения, нравственности, нравственных качеств. Потому что без развития этих качеств передача знаний ученику - будущему выпускнику, который станет учителем, - не отражает реальности педагогического процесса. С этой точки зрения видные азербайджанские мыслители Низами, Физули, Туси в своих трудах показали, что знания должны даваться учащемуся наряду со знаниями, и в них должны формироваться нравственные и духовные качества. Великий поэт XII века Низами Гянджеви сказал, что наука и знание сильны:

«Сила в науке, иначе никто ни над кем не обладает» (Nizami Gəncəvi, 2004: 113).

Мухаммед Насиреддин Туси, великий ученый, мыслитель, астроном, математик и просветитель XIII века, написал ценный труд о нравственности и отметил единство знания с нравственностью и духовностью, поскольку нравственность есть основа мудрости (т.е. знания). Это называется нравственной мудростью (Nasa Nəsirəddin Tusi, 1989: 30).

Великий азербайджанский поэт XV века Мухаммед Физули хотел, чтобы наука соединилась с порядочностью и нравственностью, и говорил:

Честь познается наукой и этикетом, к чему нужен перламутр, то есть блеск, без жемчуга? (Füzuli, 2004: 145).

Все это показывает, что человек, окончивший вуз, особенно по профессии учителя, должен обладать высоким уровнем духовного богатства, нравственной чистоты и много работать над собой, над своей квалификацией.

Под руководством преподавателей вуза студенты учатся выявлять причинно-следственные связи, закономерности, делать выводы, важные и глубокие обобщения в процессе усвоения наиболее важного учебного материала в специально подобранной, доступной форме, понятным и запоминающимся способом.

При подготовке учителей математики у студентов должно формироваться математическое мышление и речь. В процессе обучения должны преобладать положительные эмоции, стимулирование, доверие и взаимный диалог, деловое общение и установки.

В процессе интерактивного обучения при подготовке педагогов в высшей школе преподаватель должен проявлять творческий подход, выступать организатором и консультантом процесса взаимодействия и сотрудничества со студентами.

Учебная среда для подготовки учителей должна быть выбрана таким образом, чтобы способствовать сотрудничеству и общению учащихся, формировать у них искренние чувства и сотрудничество, общение и отношение. В хорошо спланированном интерактивном уроке полностью осознается необходимость подготовки учителей, ее важность и, наконец, получается возможность разработать новую модель компетентного обучения учителей.

Современные педагогические технологии, особенно активные и интерактивные методы, требуют от учителя выступать скорее в роли фасилитатора, то есть проводника и наставника (Вопросы подготовки, 2019).

Эта функция учителя требует больших знаний, умений, кругозора и особенно глубоких педагогических, психологических, методических знаний, организационно-коммуникативной культуры, умения эффективно использовать приемы и технологии и создавать стимулы у обучаемых.

В ходе первоначальных эмпирических наблюдений за обучением будущих педагогов математики педагогических вузов, в частности, математики в начальных классах, стало ясно, что одним из важных факторов повышения познавательной

активности студентов, особенно ее самостоятельности в математическом мышлении, является форма и способ подачи информации и обучения. То есть, наряду с прочими педагогическими и психологическими аспектами, большое значение имеет способ подачи материала для наглядной демонстрации учащимися самостоятельности математического мышления.

С этой точки зрения из наших экспериментов становится известным, что высокого качества результатов можно добиться, преподнося материал вузовским преподавателем активными и интерактивными методами, которые являются неотъемлемой частью новых педагогических технологий. Все это важно при подготовке квалифицированных педагогов.

То есть в условиях, когда преподавание математики как предмета при обучении начальных классов адаптировано к требованиям жизни, практической действительности, а также основано на моделировании математических методов в науке и технике, особое внимание следует уделять подготовке квалифицированных учителей.

Видов педагогических технологий в подготовке педагогических кадров много, и функции у них разные. Каждый из них служит для реализации определенной воспитательной цели в студенческой аудитории.

В процессе обучения используются различные новые методы и средства обучения, все они представляют собой различные виды интерактивных методов обучения. Применение этих методов и приемов, их практическая значимость и эффективность имеют место тогда, когда они основаны на прочных научных основаниях и педагогических требованиях. Эти педагогические требования заключаются в следующем:

1. Программное соответствие и логическая завершенность в применении интерактивных методов в подготовке педагогических кадров, то есть используемые интерактивные методы должны полностью охватывать программный материал. К этому процессу необходимо подходить комплексно и комплексно.

2. Психологическая целостность при применении интерактивных методов в подготовке педагогических кадров. То есть при применении интерактивных методов важно вызвать у учащихся интерес и влечение к изучаемому материалу, создать такие психологические условия, как активность, инициатива, осознанность, стимул и положительная мотивация.

3. Научно-педагогические основы применения интерактивных методов в подготовке педа-

гогических кадров. То есть подготовка будущих учителей должна осуществляться в соответствии с образовательными стандартами, учебными планами и программами, основанными на этих методических указаниях.

4. Синергетизм в применении интерактивных методов. То есть синергетизм должен учитываться при подготовке педагогических кадров, а естественные и гуманитарные, а также точные математические науки должны преподаваться в форме синтеза. В этом случае учащиеся изучают не только математику, но и другие науки, связанные с математикой

5. Культурная составляющая в применении интерактивных методов. Это означает, что подготовка педагогических кадров должна соответствовать современному уровню развития культуры. Нынешнее образование должно развивать свободное, самостоятельное, творческое мышление и самостоятельность, а также повышать уровень культуры человека.

6. Применение интерактивных методов в подготовке педагогических кадров должно формировать у студентов математическое мышление, логическое и критическое мышление. Будущие учителя должны обладать математическим мышлением и математическими языковыми навыками за счет применения активных и интерактивных методов.

7. Обучение педагогических кадров должно быть непрерывным, с применением интерактивных методов. Иначе говоря, должны быть вопросы воспитания самостоятельности, гибкого подхода к обучению, с использованием новых педагогических технологий.

8. Информатизация образования за счет применения интерактивных методов в подготовке педагогических кадров. То есть сегодня при обилии информации, при подготовке педагогических кадров необходима передача систематизированной и компактной информации.

9. Педагогическое мастерство, умение и компетентность в применении интерактивных методов в подготовке педагогических кадров. Это требует умелого применения педагогических технологий. Мастерство, компетентность и профессионализм являются основными условиями успешного применения педагогической технологии. В подготовке педагогических кадров важное значение имеет компетентность и профессионализм профессорско-преподавательского состава.

Следует отметить, что педагогические технологии и интерактивные методы обучения, входящие в его состав, выступают не только элементом

образования, но и его целью, содержанием, процессом и результатом.

Выводы. Когда педагогические технологии применяются системно, научно и последовательно, они становятся неотъемлемой частью

образования. В то же время это помогает учащимся развивать такие исследовательские качества, как анализ и исследование, сравнение, а также развитие их творческих способностей, повышая их интерес к математическим знаниям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Nizami Gəncəvi. Sirlər xəzinəsi. Bakı: Lider, 2004. 264 s.
2. Füzuli. işləyir. 6 cildə. Bakı: Şərq-Qərb, 2015. 400 s.
3. Nəca Nəsirəddin Tusi. Əxlaqi-Nasiri. Bakı: Qarağac, 1989. 254 s.
4. Əhmədov H. Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması mühüm istiqamət kimi. Azərbaycan müəllimi, 25 iyun 2021-ci il.
5. Pedaqoji sahədə işləmək üçün kadrlar necə hazırlanır? <https://aztehsil.com/news/5083->
6. Казакова А.Г. Интерактивные методы обучения в системе послевузовского профессионального образования. Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2013, №2 (52), март-апрель, с.184-188
7. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация. Концепт, 2013, № 11 (октябрь), с.1-5
8. Алеева, Ю.В. Учение как специфическая форма познавательной активности студентов. Вестник ТГПУ Педагогика высшей школы: теория и практика. Ю.В. Алеева. 2012. 5 (120), с. 3-14.
9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. / Г.К.Селевко. М.: НИИ школьных технологии. 2006. Т. 1. 816 с.
10. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: уч.-метод. пособ. / С.П. Ступина. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.
11. Вопросы подготовки научных кадров. Баку: АРТИ, 2019. 356 с.

REFERENCES

1. Nizami Gəncəvi. Sirlər xəzinəsi [Treasury of secrets]. Bakı: Lider, 2004. - 264 pp. [in Azerbaijani]
2. Füzuli. Əsərlər. [Works]. 6 cildə. Bakı: Şərq-Qərb, 2015. 400 pp. [in Azerbaijani]
3. Nəca Nəsirəddin Tusi [Akhlagi-Nasiri]. Əxlaqi-Nasiri. Bakı: Qarağac, 1989. 254 pp. [in Azerbaijani]
4. Əhmədov H. Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması mühüm istiqamət kimi [Training of scientific and pedagogical personnel as an important direction]. Azərbaycan müəllimi, 25 iyun 2021-ci il. [in Azerbaijani]
5. Pedaqoji sahədə işləmək üçün kadrlar necə hazırlanır? [How are staff trained to work in the pedagogical field?] // <https://aztehsil.com/news/5083-> [in Azerbaijani]
6. Kazakova A.G. Interaktivnyie metody obucheniya v sisteme poslevuzovskogo professionalnogo obrazovaniya [Interactive teaching methods in the system of postgraduate professional education]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv, 2013, #2 (52), mart-aprel, pp.184-188 [in Russian]
7. Gulakova M.V., Harchenko G.I. Interaktivnyie metody obucheniya v vuze kak pedagogicheskaya innovatsiya [Interactive teaching methods at the university as a pedagogical innovation]. Kontsept, 2013, # 11 (oktyabr), pp.1-5 [in Russian]
8. Aleeva, Yu.V. Uchenie kak spetsificheskaya forma poznavatelnoy aktivnosti studentov [Teaching as a specific form of cognitive activity of students] // Vestnik TGPU Pedagogika vysshey shkoly: teoriya i praktika / Yu.V. Aleeva. 2012. 5 (120). pp. 3-14. [in Russian]
9. Selevko, G.K. Entsiklopediya obrazovatelnyih tehnologiy: v 2-h t. [Encyclopedia of educational technologies: in 2 volumes]. G.K.Selevko. M.: NII shkolnyih tehnologii. 2006. T. 1. 816 s.
10. Stupina, S.B. Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshey shkole : [Interactive learning technologies in higher education: textbook] uch. - metod. posob. / S.P. Stupina. – Saratov: Izdatelskiy tsentr «Nauka», 2009. 52 pp. [in Russian]
11. Voprosyi podgotovki nauchnyih kadrov [issues of training scientific personnel]. Baku: ARTI, 2019. – 356 pp. [in Russian]

УДК 378.011.3-057.175:005.591.442(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-62>

Ірина АПРЕЛЄВА,
orcid.org/0000-0002-3012-7630
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) aprelewa555@gmail.com

Світлана КОЛОСОВА,
orcid.org/0000-0002-6112-685X
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) kolosova.svetlanavik@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ТА ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

У статті розкрито зміст таких понять: особистісно орієнтована технологія, педагогіка партнерства, індивід, особистість, суб'єкт, індивідуальність; професійна індивідуальність педагога, контур, емпатія, толерантність, тьютор.

Визначено основні особливості реалізації принципу дитиноцентризму у процесі реалізації ідей та принципів педагогіки партнерства. Надано аналіз наукових праць, де розкрито основні характеристики особистісно орієнтованої педагогічної технології як підґрунтя педагогіки партнерства. Перелічено провідні ідеї, що було покладено в основу педагогіки партнерства.

Надано характеристику поняття «особистість педагога» як специфічного утворення, що є результатом функціонування системи професійно-значимих стосунків. Визначено особливості теоретичної моделі сучасного педагога за О. Пехотою, введено умовну назву «контур», під якою розуміється відносність меж складного багатокomпонентного та багаторівневого явища «індивідуальність педагога», що виступає основою для розуміння сутнісних змін, через які повинен пройти освітянин, який працює над упровадженням педагогіки партнерства.

Розкрито основні принципи та ідеї педагогіки партнерства, з урахуванням вимог, які вони висувають до професійних та особистісних характеристик сучасного педагога. Перелічено вимоги до організації освітнього процесу, яких дотримуються педагоги, з метою відповідності вимогам педагогіки партнерства.

Надано рекомендації щодо індивідуалізації процесу професійної підготовки освітянина до упровадження в систему роботи педагогіки партнерства, описано особливості кожного з трьох рівнів.

Автором проведено стислий аналіз системи роботи педагога-тьютора з урахуванням вимог педагогіки партнерства, а також перелічено особливості професійної діяльності педагога щодо запобігання неуспішності дітей у процесі навчальної діяльності.

У статті зроблено висновки про практичну доцільність підвищення професійного рівня освітян, формування у них навичок рефлексії та самоаналізу з метою успішного моделювання освітнього процесу відповідно до принципів педагогіки партнерства. Накреслено перспективи подальшої роботи над цим питанням шляхом упровадження технології навчання в грі.

Ключові слова: особистісно орієнтована технологія, педагогіка партнерства, особистість, індивідуальність, професійна індивідуальність педагога, тьютор.

Iryna APRIELIEVA,*orcid.org/0000-0002-3012-7630**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;**Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschooleducation**Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) apreleva555@gmail.com***Svitlana KOLOSOVA,***orcid.org/0000-0002-6112-685X**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;**Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education**Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) kolosova.svetlanavik@gmail.com*

CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY OF THE TEACHER IN THE CONTEXT IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES AND IDEAS OF PARTNERSHIP PEDAGOGY

The article reveals the content of such concepts: personality-oriented technology, partnership pedagogy, individual, personality, subject, individuality; professional personality of a teacher, contour, empathy, tolerance, tutor.

The main features of the implementation of the principle of ditinocentrism in the process of implementing the ideas and principles of partnership pedagogy are determined. The analysis of scientific works is presented, which reveals the main characteristics of personality-oriented pedagogical technology as the basis of partnership pedagogy. The leading ideas underlying the pedagogy of partnership are listed.

The concept of "personality of a teacher" is characterized as a specific education, which is the result of the functioning of a system of professionally significant relations. The features of the theoretical model of the modern teacher according to A. Pehota are determined, the conditional name "contour" is introduced, which means the relativity of the boundaries of the complex multicomponent and multilevel phenomenon "teacher's individuality", which acts as the basis for understanding the essential changes through which the teacher must go through, working on the introduction of pedagogy partnerships.

The basic principles and ideas of partnership pedagogy are disclosed, taking into account the requirements for the professional and personal characteristics of a modern teacher. The requirements for the organization of the educational process, observed by teachers, are listed in order to comply with the requirements of partnership pedagogy. Recommendations are given on the individualization of the process of professional training of a teacher for the introduction of partnership pedagogy into the work system, the features of each of the three levels are described. the process of educational activity.

The article draws conclusions about the practical feasibility of raising the professional level of teachers, developing their skills of reflection and introspection in order to successfully model the educational process in accordance with the principles of partnership pedagogy. The prospects for further work on this issue are outlined through the introduction of learning technology in the game.

Key words: *student-centered technology, partnership pedagogy, personality, individuality, teacher's professional individuality, tutor.*

Постановка проблеми. Освіта була і залишається пріоритетною сферою в соціально-економічному, політичному, культурному, духовному розвитку України. Провідна роль у цій галузі належить педагогу. Саме через його професійну діяльність реалізуються проголошені у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) принципи виховання духовно-інтелектуальної еліти нації, що неможливе без активізації процесу розвитку особистості.

Швидкі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в нашій державі, вимагають від сучасної людини не лише креативності, творчого підходу до розв'язання завдань, високого рівня розвиненості комунікативних навичок та роботи в команді, але й ціннісних орієнтацій, що спря-

мовані на розкриття свого власного потенціалу, внутрішньої потреби у саморозвитку та самовдосконаленні. За таких умов розвиток кожної особистості стає показником прогресу для всієї держави.

Сучасні компетентності педагога дошкільної освіти передбачають освоєння ним нових професійних ролей задля сприяння створенню особливих стосунків з усіма учасниками освітнього процесу, вмілого застосування сучасних освітніх технологій і методів навчання, спрямованих на розвиток ініціативи у дітей, створення можливостей для їх гармонійного розвитку, творчого самовизначення та саморозвитку в різних умовах життєдіяльності.

Пріоритетним завданням сучасної освіти є реалізація принципу дитиноцентризму. І. Бех

наголошує, що особистісно орієнтований підхід у процесі навчання набуває своєї актуальності. За І. Якиманською, особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (Пехоти, 2002: 31-32).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Над проблемою формування творчої, креативної особистості, яка самоактуалізується та саморозвивається працювали такі вчені: І. Бех, С. Гончаренко, В. Даль, В. Кан-Калік, В. Крижко, С. Крисюк, А. Лук, В. Моляко, О. Остапчук, Є. Павлютенков, В. Пуцов, А. Сологуб, В. Сухомлинський. Провідне гасло їх наукових робіт – створити умови, за яких навчальний процес став би сферою самоствердження особистості.

Особистісно орієнтована парадигма освіти вимагає нового мислення, осучаснення підходів до здійснення навчальної діяльності, високого рівня морально-духовної культури всіх суб'єктів освітнього простору. Такий підхід передбачає повноцінний інтелектуально-моральний та духовний розвиток окремої дитини, її подальшу всебічну творчу реалізацію.

Зараз у практику роботи закладів освіти упроваджується нова, більш сучасна система особистісно орієнтованого навчання – педагогіка партнерства. Ця інноваційна педагогічна технологія ґрунтується на наступних положеннях:

- демократизація освітнього процесу, що покликано розвивати мотивацію дітей до навчання на основі делегування їм усіх тих функцій, які вони спроможні самостійно виконувати (Ш. Амонашвілі, В. Дьяченко, І.Іванова В. Кричевського, А. Макаренко, С. Шацького, С. Шевченко);

- гуманізація навчальної діяльності, що вимагає застосування у роботі з дітьми психолого-педагогічних технологій, які покликані створити гуманістичні відносини між дорослим та дитиною (А. Комбс, А. Маслоу);

- розвиток соціальної компетентності, комунікативних здібностей дітей;

- створення умов для розвиваючого педагогічного процесу, що ґрунтується на наукових розвідках М. Вертгеймера, В. Давидова, Л. Занкова, ін.;

- визначення психологічного матеріалу, з якого можна працювати у процесі упровадження педагогіки партнерства на основі спостереження за дітьми, визначення їх особистісних особливостей на основі ідей, які були висунуті Л. Веккером;

- реалізація принципів системного підходу в психологічній науці, розробленого В. Ганзеним.

Головним стає визнання самоцінності дитини, її індивідуальності, врахування її самобутності; вихованці відразу визнаються повноправними суб'єктами пізнання, які мають власний досвід. За таких умов професійна діяльність педагога повинна бути спрямована на узгодження суспільно-історичного досвіду (наукові знання з різних галузей знань, що накопичені людством) з власним досвідом дитини, його активізацію, перетворення та безперервне збагачення, створення умов для соціалізації вихованця, формування його пізнавальних та творчих здібностей.

Мета статті – характеристика особистості педагога у контексті реалізації принципів та ідей педагогіки партнерства.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день важливим є усвідомлення тих змін, які потрібно здійснити у професійній сутності педагога, її психолого-педагогічних характеристик. У сучасного вихователя (вчителя, викладача) мають бути сформовані не лише індивідуальний стиль педагогічної діяльності, але й усвідомлення своєї особистісної та професійної сутності, готовність до безперервного професійного самовдосконалення. Педагог повинен мати право і бути здатним на власну вільну думку і творчу діяльність. Нагальною стає потреба створити умови для задоволення освітніх і професійних потреб, підвищення професійного рівня, різнобічного розвитку та самореалізації кожного з освітян.

Вченими виділено три основні тісно взаємопов'язані підструктури теоретичної моделі індивідуальності сучасного педагога: індивідуальна, особистісна, суб'єктивна. Вперше поняття «індивідуальність людини» було описане у наукових працях Б. Ананьєва. На думку науковця, індивідуальність характеризує людину як цілісну істоту.

Саме визначення понять «індивід», «особистість», «суб'єкт» та «індивідуальність» з позиції сучасної психолого-педагогічної науки потрібне для розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності вихователя (вчителя, викладача) та подальшого вибору ним оптимальної для себе особистісно орієнтованої педагогічної технології. Саме цей вибір у подальшому буде визначати систему взаємовідносин «дитина – педагог – батьки», а також відповідність вимогам, які висуває до працівників освітньої галузі педагогіка партнерства.

За К. Крутій, О. Фунтіковою, індивід (від лат. *individuum* – неподільне ціле) – представник роду, член певної спільності. Як одиничне може бути виділений і зафіксований у мисленні лише через зв'язок, що веде до родового, загального. Як непо-

вторне, самотутнє можна досягнути тільки на фоні загальнолюдського, спільного, повторюваного. Індивід – людина як природна істота, продукт філогенетичного й онтогенетичного розвитку, носій індивідуально-своєрідних рис, як цілісність психофізіологічної організації, що забезпечує його усталеність у взаємодії з навколишнім світом (Крутій, Фунтікова, 2010: 35).

Л. Виготський трактує поняття «особистість», як таке, що містить все, що є у людині надприродного, історичного. Вона виникає на основі природженого, але є результатом культурного й історичного розвитку. За С. Рубінштейном, особистістю є людина, яка ставиться певним чином до оточення, і це її ставлення виявляється у всій її сутності (Пехоти, 2002: 35).

Особистість педагога – специфічне утворення, що є результатом функціонування системи професійно-значимих стосунків, у які він вступає в період шкільної та вищої освіти, а також у ході всієї наступної фахової життєдіяльності. Особистість освітянина – цілеспрямована, самоорганізовувана частина педагогічної дійсності, найголовнішою функцією якої є здійснення індивідуального способу взаємодії з нею. Функції регулятора особистісного розвитку педагога виконують мотиви, спрямованість, особливості характеру, рівень сформованості педагогічних спроможностей. (Пехоти, 2002: 35).

К. Крутій, О. Фунтікова визначають поняття «суб'єкт» (від лат. sub – під, cultura – оброблення, виховання, розвиток) – носій пізнання і предметно-практичної діяльності (індивід чи соціальна група), джерело активності, спрямованої на об'єкт (Крутій, Фунтікова, 2010: 257).

Індивідуальність освітянина можна описувати та аналізувати, спираючись на такі складові: зміст, ситуації виявлення у процесі педагогічної діяльності, критерії оцінки, практична модель, шляхи та способи розвитку особистісних та професійних властивостей, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, що надають можливість реалізовувати основні принципи та ідеї педагогіки партнерства.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності – це система індивідуальних рис особистості, взаємозумовлених компонентами та внутрішніми зв'язками, що підпорядковуються змінам і виявляються в професійній діяльності; своєрідний самовияв особистості через усталену систему способів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій і характеризуються не стереотипністю поведінки, оригінальністю та креативністю форм організації освітнього процесу, регулятор-

ними властивостями, які впливають на механізм міжособистісної взаємодії (Пехоти, 2002: 254).

Поняття «професійна індивідуальність педагога» на сьогоднішній день не має єдиного загальноприйнятого трактування. Останні дослідження психологів В. Кузьміна, К. Платонова дають підставу підійти до цього поняття з позиції «системної якості» як до багато структурного утворення, синтезу структур освітянина як індивіда, особистості й суб'єкта педагогічної діяльності.

Новою властивістю є індивідуальність конкретного педагога. Особливостями цієї системи є те, що вона унікальна, досить стійка і дає змогу досягати високих результатів в мінливих умовах оточуючого середовища, вибирати прийнятні та результативні особисто для нього технології.

З позиції системного підходу індивідуальність педагога має три компоненти, що пов'язані між собою: індивідний – природна, біологічна, психофізіологічна основа; особистісний – система особистісно і професійно значущих стосунків і властивостей особистості; суб'єктний – рівень самодетермінації і спосіб самореалізації у професійно значущому середовищі.

Базова основа професійної індивідуальності освітянина становлять його індивідні особливості, тоді як особистісно-суб'єктні – сутнісну. Професійна індивідуальність може бути сформована та розвиватись лише на особистісно-суб'єктному рівні.

Кожен вихователь (вчитель, викладач) має цілий ряд природних можливостей, що його характеризують: загальний рівень стану здоров'я; особливості темпераменту і когнітивних процесів, спеціальні здібності, у тому числі й педагогічні, що дозволяє створити найбільш сприятливі умови для реалізації партнерської взаємодії у процесі роботи з дітьми.

У процесі власної професійної діяльності кожен педагог самостійно вибудовує систему стосунків з оточуючим його навчальним середовищем на основі наявних особистісних особливостей. При цьому педагогіка партнерства виділяє як найбільш значимі такі: мотивація та обраний напрям педагогічної діяльності; емпатія, толерантність, психологічна грамотність і високий рівень компетентності, рівень опанування комунікативними навичками та організаційними здібностями, здатність до виявлення акцентуацій у професійній діяльності та інше.

У наукових працях О. Пехоти педагог розглядається як фахово спрямована система, що має здатність до саморегулювання та саморозвитку. Ці процеси знаходять своє вираження в усвідом-

ленні «власного професійного «Я», що має три основних структурних елементи: «Я» в минулому, «Я» в теперішньому, «Я» в майбутньому. Їх усвідомлення дає можливість педагогу збагнути необхідність змін у провідній меті та мотивах, життєвих та професійних планах при виборі особистісно орієнтованої педагогічної технології.

Тобто індивідуалізувати процес професійної підготовки освітянина до упровадження в систему роботи педагогіки партнерства можна розподілити на три рівні:

- індивідуальний (передбачено врахування і самовраховування педагогом природних особливостей власної особистості: темпераменту, особливостей когнітивних процесів, здібностей, емоційно-вольової сфери, стану здоров'я);

- особистісному (враховується необхідність формування системи фахово значимих стосунків і рис освітянина: ставлення до дитини, освітнього процесу, колег, педагогічній діяльності в цілому, професії вчителя; професійна спрямованість виявлення акцентуацій характеру у професійній діяльності тощо);

- суб'єктному (формується потреба й спроможність постійно регулювати свій професійний розвиток).

Саме розуміння педагогом власної сутності, необхідність створювати свій власний стиль професійної діяльності надає йому змогу стати конкурентоздатним в умовах упровадження педагогіки партнерства.

А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота у своїх дослідженнях стверджують, що кожна конкретна педагогічна технологія висуває певні вимоги не тільки до рівня фахової підготовки освітянина, але й до індивідуальної композиції особистісних якостей (Пехоти, 2002: 241).

Під педагогікою партнерства розуміють чітко визначену систему взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу, у процесі застосування якої реалізуються наступні ідеї: навчання без примусу; пропагування ідеї складної мети; навчання з опорою, вільний вибір кожного з учасників взаємодії (педагог – дитина – батьки); робота на випередження; ідея великих блоків подання інформації.

Для педагогіки партнерства вкрай важливо, якою людиною є педагог. Основні принципи цієї особистісно орієнтованої технології не можуть бути реалізовані людиною, яка не має чітких морально-етичних принципів. Освітянин мусить володіти високою психологічною грамотністю і культурою. Закладені в основу педагогіки партнерства високий рівень поваги до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра

у відносинах, розподілене лідерство, принципи соціального партнерства реалізуються лише у тих освітян, у яких добре розвинені емпатія та толерантність. Емпатія (від. грец. *empathia* – співпереживання) розуміння будь-якого почуття: гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів (Крутій, Фунтікова, 2010: 86). Толерантність (від. грец. *tolerantia* – терпіння) – зважене, помірковане, терпиме ставлення до чужих позицій, вірувань, переконань, думок; обов'язків принцип існування морального здоров'я колективу (Крутій, Фунтікова, 2010: 270).

Розвиток дитини можливий лише за умови відчуття нею любові, поваги, підтримки, що їх випромінює педагог. Під час спілкування з дітьми дорослий повинен виявляти дружню прихильність та захопленість спільною творчою діяльністю, демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність. Освітянин мусить рефлексувати, щоб бути здатним до проектування та перепроєктування (залежно від вимог навчального процесу та потреб кожного окремого вихованця. Особливого значення набуває те, як дорослий спілкується з дітьми. Його тон повинен бути доброзичливим, товариським, зацікавленим.

У процесі навчальної діяльності педагог повинен залишатись бадьорим та спокійним, використовувати гумор, захоплювати вихованців перспективою успіху, правильного виконання складного завдання.

Найбільше такту, педагогічної доброти дорослий повинен виявляти наприкінці заняття, під час підбиття підсумків. Оцінка діяльності дітей повинна бути справедливою, адекватною, а сам освітянин повинен виявити максимальний такт та дипломатичність. Поважаючи переживання дитини, педагог мусить вибудувати для неї оптимістичну перспективу розвитку.

Високий рівень поваги до особистості дитини ставить перед педагогом одну з найбільш складних вимог: роздивитись майбутнє вихованця, розробити її власну траєкторію розвитку та обрати оптимальний лише для неї темп особистісного зростання. За І. Масліковою, власна траєкторія розвитку кожної особистості – це, свого роду, технологія її самореалізації, технологія творчого навчання і збагачення суб'єктного досвіду дитини, технологія створення її позитивної «Я-концепції», механізм творчого пошуку.

Робота над розробкою такої траєкторії розвитку може стати практично недосяжною без таких якостей педагога як людська мудрість, висока культура, широкий кругозір. При цьому педагог

повинен поводити себе як справжній дослідник: багато спостерігати, робити висновки. Так, за С. Крисюком, В. Пуцовим, дослідницький підхід – основа сучасної освітньої діяльності, педагогіки партнерства. М. Басов зауважував, що кожен метод, хоч який би він був досконалий, перетворюється у щось мертве, у шаблон, якщо в застосуванні його не буде виявлено всієї гнучкості. Для цього необхідна така організація роботи педагога, яка забезпечує дослідницьке ставлення до дитини (Маслікова, 2005: 7). Така робота неможлива без розуміння вихователем дитячої психології, вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного вихованця, що потребує максимального напруження сил педагога.

Ідея розподіленого лідерства, на якій ґрунтується педагогіка партнерства, реалізується за допомогою опосередкованого керівництва дорослого й спрямування роботи. Педагог під час занять повинен поєднувати розумну вимогливість та гуманність. Він стає консультантом-тьютором, який визначає, кому саме з вихованців і коли потрібна допомога, увага, підтримка. Тьюторство, або тьюторська система (лат. tutor – захисник, опікун) – метод навчання і виховання студентів, заснований у закладах вищої освіти Великобританії. Викладач-тьютор консультує студента протягом його навчання з питань наукової й навчальної діяльності, суспільного життя в закладі освіти, виробничої практики (Крутії, Фунтікова, 2010: 270).

Основне завдання педагога-тьютора – не тиснути на вихованців, а створити умови, за яких вони самі були б зацікавлені у сумлінному виконанні певного завдання. Так, доцільно виконувати наступні завдання: застосування сюрпризного моменту; застосування прийомів «навмисна помилка дорослого», «звернення за порадою» (за Ш. Амонашвілі); «консультанти під час заняття», «пари та групи змінного складу», «пари змінного складу (блоки)» (за О. Колеченко).

Як тьютор дорослий повинен вчасно помітити невпевненість вихованця, побачити перші ознаки втоми, розгубленість, допомогти знайти та виправити помилки, надаючи тим самим психолого-педагогічну допомогу, а також продовжити роботу щодо підтримки позитивного психоемоційного клімату у процесі навчальної співпраці дітей. Особливої уваги потребує попередня підготовка педагога до занять: адаптація навчального матеріалу до рівня компетентності вихованців з даної теми, розробка алгоритмів виконання завдань в парах та змінюваних трійках, складання різного виду запитань, які можна використовувати як натяк, підказку, дружню пораду, неповний алгоритм

виконання завдання, який розробляється разом з дитиною, вибір найбільш простого і правильного варіанту розв'язання завдання з декількох тощо.

Освітлянин-тьютор стає своєрідним джерелом інформації, допомагає опанувати нові знання, використовуючи вже набутий дітьми досвід. Координуючи навчальний процес, він стимулює безперервний рух вихованців до знань, підтримує та заохочує до самостійного розв'язання завдань різного ступеня складності. При цьому педагог не повинен виконувати роботу замість вихованця, враховуючи його «зону найближчого розвитку», за Л. Виготським.

Педагог-тьютор повинен пам'ятати про важливість формування у дітей позитивної «Я-концепції», що ґрунтується на таких принципах: кожен вихованець має певний потенціал; спільна діяльність, побудована на основі принципів педагогіки партнерства, допомагає набуту комунікативних навичок, стати комунікабельним та соціалізуватись; опанування навчального матеріалу дозволяє розвивати творчі здібності та креативність.

У процесі реалізації ідеї складної мети, педагог не повинен диктувати та нав'язувати власні думки, ідеї, способи розв'язання проблеми. Важливо розмірковувати разом з вихованцями, роз'яснюючи їм щось не до кінця зрозуміле, відповідаючи на всі запитання.

Підсумком реалізації моделі педагогіки партнерства повинні стати сформовані у дітей стійкий інтерес до навчання і пізнавальні мотиви, потреба в саморозвитку та колективній роботі, що спрямовується на отримання спільного результату:

Педагог у процесі реалізації ідей та принципів педагогіки партнерства повинен створити умови для запобігання неуспішності дітей, попередження негативних явищ, які викликає невпевненість у собі, своїх силах, невротичні реакції. Виконуючи індивідуальні завдання, що пропонуються педагогом, вихованці самостійно обирають прийнятний для себе темп, який залежить від рівня цілеспрямованості, вмотивованості, рівня підготовленості та розвитку інтересів, нахилів, здібностей, можливостей вихованців. У процесі індивідуальної роботи час взаємодії з педагогом обмежений, нетривалий, саме тому діти, які відстають приречені на невдачу. Освітлянину необхідно здійснювати спеціальну роботу щодо запобігання неуспішності дітей у процесі реалізації ідей та принципів педагогіки партнерства (див. табл. 2).

Висновки. Таким чином, здійснивши аналіз вимог, які висуває до педагога педагогічна тех-

Особливості професійної діяльності педагога-тьютора у процесі реалізації ідей та принципів педагогіки партнерства

Параметри	Показники параметрів
1	2
Створення умов для реалізації ідей та принципів педагогіки партнерства	<ul style="list-style-type: none"> – знання теоретичних основ дитячої психології та педагогіки; сутності педагогіки партнерства ; – володіння технологіями, методиками, засобами педагогіки партнерства; – наявність відповідної матеріально-технічної бази; – психологічна та фахова готовність педагога до упровадження педагогіки партнерства; – налагоджена система роботи з батьками
Мета діяльності	– особистісний розвиток та саморозвиток дитини та педагога; формування у дитини комунікативних навичок, розвиток пізнавальної сфери; соціалізація
Реалізація ідей та принципів педагогіки партнерства	<ul style="list-style-type: none"> – здійснення діагностики та проведення аналізу можливостей (здібностей) дитини; – відповідність розробленої індивідуальної програми розвитку поставленій меті, яка відповідає потребам дітей, психолого-педагогічним можливостям, методам та формам, що застосовуються в системі навчальної діяльності з метою розвитку когнітивної сфери вихованців; – ступінь співвідношення керівництва педагога та самоорганізації дітей під час засвоєння знань; – підтримка сприятливого мікроклімату, створеного на основі принципів та ідей педагогіки співробітництва; – самокорегування та створення умов для корегування процесу засвоєння знань дітьми
Позиція, яку займає педагог у процесі реалізації принципів та ідей педагогіки партнерства	– побудова діалогу на основі демократизації стосунків педагог-дитина, забезпечення її особистісного розвитку
Взаємодія педагог-дитина у системі навчального простору	– співпраця та співтворчість
Діяльність дитини	– пошуково-дослідницька, самослідницька
Зміст діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – проведення індивідуально орієнтованого освітньої, пізнавальної, комунікативної діяльності на основі ідей педагогіки партнерства; – формулювання мети та її декомпозиція на окремі завдання різного ступеня складності; – залучення дітей до навчально-пізнавальної та розвиваючої діяльності; – поступове, поетапне встановлення зворотного зв'язку та зіставлення отриманих результатів з метою поточне коригування та самокоригування діяльності педагога та вихованців; – контроль та самоконтроль
Засоби та прийоми, які використовує педагог	<ul style="list-style-type: none"> – методи: діалог, дискусія як засіб пізнавальної діяльності дітей, моделювання, використання технологій кооперативного навчання («Сингапурська технологія»), технології навчання у грі; – орієнтація на унікальність кожного вихованця; – особистісно-фахова рефлексія освітянина; – проектування освітнього процесу під час занять та інших видів діяльності упродовж дня на основі теоретичної моделі, діагностики та самодослідження; – складання індивідуальної програми розвитку кожного вихованця.
Культура мовлення педагога як один із засобів реалізації педагогіки партнерства	<ul style="list-style-type: none"> – унікальність (використовує персональні ознаки, доречно вживає слова, що позначають підтримку, схвалення); – усвідомленість (мова впевнена, точна, доречна), виявляє ерудицію, у мові відчувається повага до себе і оточуючих; – відповідальність (не порушує норм української мови); – діалогічність (створює ситуацію успіху (за А. Белкіним), використовує мовні засоби, що дозволяють виявляти повагу до співрозмовника; за допомогою мовлення створює доброзичливу атмосферу; не застосовує вислови у наказовій формі); – дієвість (поведінка відповідає мовленню, мова логічна, не суперечлива); – естетичність (дотримання оптимальної сили голосу та темпу мовлення, мова інтонаційно збагачена)

Продовження таблиці 1

1	2
Результативність освітньої діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – досягнення більш високого рівня знань, умінь та навичок як загальнонавчальних, так і спеціальних, життєвої компетентності дітьми; – підтримання позитивного клімату дитячого колективу; – підтримання високого рівня психологічного комфорту усіх суб'єктів освітнього процесу; – рівень самовизначеності, впевненості у власних силах дітей; – розвиток творчого потенціалу кожної дитини, креативності, когнітивних процесів
Результативність роботи педагога	<ul style="list-style-type: none"> – підтримка та збереження стійкого інтересу дітей до навчальної діяльності; – прискорення (уповільнення) темпів навчання; – розширення обсягів інформації, яка пропонується дітям; – якісні зміни у педмайстерності педагога
Професійні якості педагога	<ul style="list-style-type: none"> – наявність індивідуального почерку (стилю) діяльності; – гуманістичний світогляд, високий рівень загальної та психолого-педагогічної культури; – високий ступінь розвитку творчого потенціалу, емпатія; – готовність та потреба у професійному розвитку та самовдосконаленні, професійного мислення; – толерантність (як терпіння до чужої думки та чужих особистісних особливостей)

Таблиця 2

Особливості професійної діяльності педагога щодо запобігання неуспішності дітей у процесі реалізації ідей та принципів педагогіки партнерства

Параметри	Показники параметрів
Підготовка дітей до сприймання навчального матеріалу	<ul style="list-style-type: none"> – вивчення рівня опанування дітьми навчального матеріалу відповідно до вимог програми; – рівень опанування навчального матеріалу, який викликав найбільші труднощі
Організація освітньої діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – інтенсифікація вивчення навчального матеріалу; – підвищення рівня складності завдань; – введення елементів проблемного навчання; – поетапне встановлення зворотного зв'язку; – підтримка інтересу до опанування знань, умінь та навичок
Організація самостійної роботи	<ul style="list-style-type: none"> – використання завдань різного рівня складності; – використання проблемних запитань; – використання вправ, які дозволяють помічати та усувати помилки
Попередження неуспішності дітей	<ul style="list-style-type: none"> – використання таких форм допомоги дітям, що не обмежують їхню самостійність; – урізноманітнення форм роботи з дітьми; – застосування таких завдань, що дозволяють активізувати вже набуті знання

нологія педагогіки партнерства можна зробити наступні висновки:

– реалізація ідей педагогіки партнерства неможлива без внесення суттєвих змін у систему педагогічної діяльності кожного освітянина (високий рівень загальної професійної підготовки, вмотивованість, ставлення до себе як основа вироблення домагань, високий рівень фахової культури, здатність до самоаналізу, рефлексії, оціночних суджень та можливість відмовитись від стереотипів);

– сформованість морально-психологічних, соціально-значущих та ділових якостей педагога (емпатія, толерантність, терпимість, гуманізм, педагогічна доброта) сприяють створенню та під-

тримці позитивного психолого-емоційного клімату у дитячому середовищі, партнерських відносин між дитиною та дорослим під час занять та у повсякденному житті.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективними напрямками проведення подальшої роботи щодо упровадження педагогіки партнерства є застосування ігрової моделі навчання. Саме під час застосування технології навчання у грі діти отримують максимальну свободу інтелектуальної діяльності, самостійно знаходять способи розв'язання проблемних ситуацій, беручи при цьому на себе відповідальність за обране рішення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с. («Словники»).
2. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту. *Управління школою*. Харків: Видав. гр. «Основа», Вип.10 (34), 2005. 144 с.
3. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А. С. К., 2002. 256 с.
4. Словник методиста: методичний посібник / Укладач В.В. Волканова. Київ: 2008. 192 с. (Серія «Словники»).

REFERENCES

1. Doshkil'na osvita: slovnyk-dovidnyk: ponad 1000 terminiv, poniat' ta nazv [Preschool education] / upor. K.L. Krutij, O.O. Funtikova. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD, 2010. 324 p. («Slovnyky») [in Ukrainian].
2. Maslikova I. V. Monitorynhova systema osvith'oho menedzhmentu [Educational management monitoring system]. *Upravlinnia shkoloiu*. Kharkiv: Vydav. hr. «Osнова», 2005. (Serii «Biblioteka zhurnalu «»»); Vyp.10 (34). 144p. [in Ukrainian].
3. Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]: navch.-metod. posib. / Za zah. red. O. M. Piekhoty. Kyiv: A. S. K., 2002. 256 p. [in Ukrainian].
4. Slovnyk metodysta [Methodist Dictionary]: metodychnyj posibnyk / Ukladach V.V. Volkanova. Kyiv: 2008. (Serii «Slovnyky»). 192 p. [in Ukrainian].

УДК 378.04:005.95:37]:37.091.39:004
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-63>

Алла БАРБІНОВА,
 orcid.org/0000-0002-1305-6412

кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна
 Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
 (Полтава, Україна) allo4ka30.08@gmail.com

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено особливості розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти в умовах інноваційної освітньої діяльності. Зазначено, що інформаційно-цифрова компетентність є складовим компонентом професійної компетентності менеджера освіти і належить до 10 ключових компетентностей, якими має володіти сучасний вчитель згідно Концепції Нової української школи. У статті під інформаційно-цифровою компетентністю ми вважаємо здатність використовувати інформацію для вирішення проблем, спілкування, створення інформаційних рішень, продуктів та систем, а також для отримання нових знань у індивідуальній або колективній формі із використанням інструментів, ресурсів, процесів та систем, які відповідають за доступ та опрацювання інформації (відомостей та даних), отриманої через будь-які медіа-ресурси. Структура інформаційно-цифрової компетентності розглядається як єдність таких компонентів: знання, уміння, навички, ставлення, інформаційна культура та цифрова грамотність. Доведено, що зміст інформаційно-цифрової компетентності наповнюється такими поняттями, як «інформаційна грамотність», «цифрова грамотність», «е-грамотність», «мультимедійна грамотність», «грамотність в галузі ІКТ», «медіаграмотність» та ін. Розглянуто специфіку інноваційної діяльності у закладах освіти. Зазначено, що розвиток інформаційно-цифрової компетентності забезпечує цифрову складову інноваційної діяльності, оскільки широкий спектр цифрових технологій дозволяє відповідати запитам техногенно-інформаційного суспільства, що значно модернізує освітній процес. Доведено важливість розвитку інформаційно-цифрової компетентності менеджерів освіти в умовах переходу на дистанційний або змішаний формати освіти відповідно до Закону України «Про освіту» (2017). Визначено роль інформаційно-цифрової компетентності менеджера освіти у реалізації права на освіту для осіб з інвалідністю, які не можуть відвідувати заклади освіти.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність; менеджер освіти, інноваційна діяльність, цифровізація, дистанційна освіта.

Alla BARBINOVA,
 orcid.org/0000-0002-1305-6412
 Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogical Skills and Management named after I.A. Ziazun
 Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
 (Poltava, Ukraine) allo4ka30.08@gmail.com

DEVELOPMENT OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS IN CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY

The article highlights the features of the development of information and digital competence of future education managers in terms of innovative educational activities. It is noted that information and digital competence is an integral component of the professional competence of the education manager and belongs to the 10 key competencies that a modern teacher should have according to the Concept of the New Ukrainian School. In the article on information and digital competence, we consider the ability to use information to solve problems, communicate, create information solutions, products and systems, as well as to gain new knowledge individually or collectively using tools, resources, processes and systems responsible for access and processing of information (information and data) obtained through any media resources. The structure of information and digital competence is seen as the unity of the following components: knowledge, skills, attitudes, information culture and digital literacy. It is proved that the content of information and digital competence is filled with such concepts as "information literacy", "digital literacy", "e-literacy", "multimedia literacy", "ICT literacy", "media literacy" and others. The specifics of innovative activity in educational institutions are considered. It is noted that the development of information and digital competence provides a digital component of innovation, as a wide range of digital technologies can meet the demands of the technogenic information society, which significantly modernizes the educational process. The importance of developing information and digital competence of education managers in the transition to distance or mixed formats of education in accordance with the Law of Ukraine "On Education" (2017) is proved. The role of information and digital competence of the education manager in the implementation of the right to education for people with disabilities who can not attend educational institutions is determined.

Key words: information and digital competence; education manager; innovation, digitalization, distance education.

Постановка проблеми. Рушійною силою розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти є виклики суспільства, зумовлені вимогами часу. Стрімке використання технологій перетворення інформації потребує постійного удосконалення інформаційно-цифрової компетентності сучасного управлінця для ефективного використання медіакommunікацій. Спектр можливостей Інтернет-технологій дозволяє трансформувати інформацію у віртуальну реальність. Але ефективність застосування цифрових технологій залежить від сформованості інформаційно-цифрової компетентності майбутнього управлінця.

Аналіз досліджень. Науковці по-різному трактують сутність інформаційно-цифрової компетентності. Аналіз наукової літератури свідчить, що нині не існує єдиного визначення інформаційно-цифрової компетентності.

Актуальним для нашого дослідження є розуміння інформаційно-цифрової компетентності Н. Сороко. Автор визначає її як здатність індивіда вирішувати професійні завдання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій (Сороко, 2015:57).

За Г. Дегтярьовою, інформаційно-цифрова компетентність – це динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, його багаторівнева професійно-особистісна характеристика в галузі інформації, інформаційно-комунікаційних технологій і досвіду їх використання, що з'являється в результаті цифрової грамотності, спрямованої на ефективне здійснення професійної діяльності й постійний професійний саморозвиток. (Дегтярьова, 2015:228).

У сучасних наукових дослідженнях зміст інформаційно-цифрової компетентності наповнюється такими поняттями, як «інформаційна грамотність», «цифрова грамотність», «е-грамотність», «мультимедійна грамотність», «грамотність в галузі ІКТ», «медіаграмотність» та ін.

Мета статті: вивчити особливості розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти в умовах інноваційної освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності передбачає неперервний процес оволодіння упродовж життя цифровими технологіями для створення, розуміння й збереження культури. Концепція Нової української школи визначає 10 ключових компетентностей, до складу яких віднесена й інформаційно-цифрова компетентність, що передбачає впевнене, а водночас критичне застосування

інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Велике значення має інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, здобуття навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) (Концепція «Нова українська школа, 2016).

Інформаційно-цифрова компетентність – це здатність використовувати інформацію для вирішення проблем, спілкування, створення інформаційних рішень, продуктів та систем, а також для отримання нових знань у індивідуальній або колективній формі із використанням інструментів, ресурсів, процесів та систем, які відповідають за доступ та опрацювання інформації (відомостей та даних), отриманої через будь-які медіаресурси.

У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки вказано, що процес навчання із впровадженням цифрових технологій стає мобільним, диференційованим та індивідуальним. Але важливо розуміти, що ці технології не замінюють викладача. Вони стають для нього новими інструментами дотику до когнітивної сфери студентів, дозволяють разом з учнем отримувати задоволення від захопливого процесу спілкування й пізнання. Їх переваги вивільняють час для пошуку необхідної інформації та її обробки. Вони слугують способом здійснення спілкування, самовдосконалення, індивідуальної роботи з учнями, забезпечують зворотний зв'язок. Використання інформаційно-цифрових технологій підвищує рівень якості освітнього процесу та впливає на ефективність управління освітнім процесом.

Структуру інформаційно-цифрової компетентності пропонуємо розглядати як єдність таких компонентів: знання, уміння, навички, ставлення, інформаційна культура та цифрова грамотність.

Знання являють собою систему поглядів і переконань, які впливають на здатність керувати інформацією, структурувати завдання для вирішення проблем, поєднувати універсальні та спеціалізовані програмні засоби з особистісноорієнтованими методами навчання та спільними проектами, уміння застосовувати ІКТ для створення та моніторингу проектів з різних навчальних предметів, співпраці з колегами задля підвищення свого професійного рівня. До цієї компетентності ми пропонуємо включити такі знання: розуміння принципів інформатизації освітнього середовища; загальної структури і взаємодії пристроїв ЕОМ; розуміння потенціалу цифрових технологій

для інноваційної діяльності; базового розуміння надійності і достовірності одержуваної інформації, знання теоретичних основ використання програм і застосунків.

Уміння в контексті зазначеної структури – це здатність визначати можливі джерела інформації, відбирати необхідну інформацію, оцінювати, аналізувати, перекодувати інформацію; використовувати сучасні пристрої для отримання, опрацювання, збереження, передачі та представлення інформації; дотримуватися правил безпеки в мережах та мережевого етикету.

Навички інформаційно-цифрової компетентності передбачають адаптацію комунікаційних стратегій для конкретної аудиторії і розуміння культурної і вікової різноманітності в цифровому освітньому середовищі; формулювати власні інформаційні потреби, здійснювати пошук цифрових даних та цифрових ресурсів в цифровому освітньому середовищі та в Інтернеті; структурувати цифрові дані та інформацію в цифровому середовищі, розпізнавання та протидії маніпуляційних технологій і пропаганди, перевірки надійності джерел і достовірності даних, небезпек в цифровому просторі та ін.

Ставлення – ціннісні орієнтири у володінні навичками роботи з інформацією, сучасною цифровою технікою; дотримання авторського права, етично-моральних принципів поводження з інформацією. Навчальні ресурси – освітні цифрові ресурси, навчальні посібники (Андрющенко, 2019:12).

Інформаційна культура як складова інформаційно-цифрової компетентності підкреслює зв'язок інформаційного світу з духовною культурою особистості, вказує на цілісність єдиного розуміння культури роботи з інформацією.

Зазначимо, що будь-яка культура засвоюється у формі чотирьох елементів. Дотично до педагогічної професії – це знання про всі компоненти процесу навчання, цілі, засоби, об'єкти, результати, прийоми і т. ін., а також знання про себе як професіонала; досвід професійної діяльності (репродукція культури); творчість як перетворення і перенесення прийомів навчання (продукція нового в навчанні); досвід емоційного відношення до професійної діяльності спрямований на систему цінностей людини (Співаковський, 2012).

Інформаційна культура, як елемент загальної культури особистості менеджера освіти орієнтована на інформаційне забезпечення освітнього процесу. Рівень сформованості інформаційної культури менеджера освіти демонструє його вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати,

узагальнювати інформацію. Про сформованість інформаційної культури менеджера освіти свідчать його здібності оперувати інформаційними процесами, вирізняти факти і судження; збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання інформації, що забезпечують цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються людиною.

Інформаційна культура дозволяє менеджеру освіти ефективно брати участь у всіх видах роботи з інформацією: у процесі отримання, набуття, кодування і переробці будь-якого роду, в створенні на цій основі якісно нової інформації, її передаванні та практичному використанні у навчанні. А. Коломієць подає інформаційну культуру особистості як здатність та потребу фахівця використовувати доступні інформаційні можливості для системного й усвідомленого пошуку нового знання, його інтерпретації та розповсюдження (Коломієць, 2017). При цьому важливими є вміння структурування даних і знань, впорядкування, систематизації, розуміння сутності інформаційного моделювання, способів представлення даних тощо.

Інформаційна культура має системний характер, оскільки відзначається цілісністю, системністю та розвитком. За такого підходу система інформаційної культури складається з трьох компонентів: суб'єктів, що взаємодіють (їхні здібності, навички та уміння роботи з інформацією); інформації (обсяг, її надлишковість, високі пізнавальні, естетичні та моральні переваги, соціальна значущість) та інноваційних інформаційних технологій.

Про важливість володіння цифровою грамотністю свідчить документ ЮНЕСКО, прийнятий у 2011 році «Цифрова грамотність в освіті». Згідно цього документу цифрова грамотність поєднує базові уміння «що вміщують використання й створення цифрових медіа, пошук і обробку інформації, участь у соціальних мережах для створення й обміну знаннями, а також широкий спектр професійних комп'ютерних умінь (Аналітична записка, 2011).

Цифрова грамотність підвищує можливість працевлаштування, оскільки передбачає сформованість базових умінь, які вимагають більшість роботодавців при оцінюванні вхідного тестування.

Цифрова грамотність, на думку Н. Приходькіної, має такі властивості:

- усвідомити особисті інформаційні потреби;
- проводити ефективний пошук інформації в Інтернеті та працювати з інформаційними потоками;
- об'єктивно оцінювати точність і надійність інформації, представленої в Інтернеті;

– інтерпретувати й аналізувати знайдену в Інтернеті інформацію;

– відповідально й безпечно використовувати інформацію в Інтернеті для досягнення необхідного результату;

– використовувати інформацію в Інтернеті етично, відповідно до прав її авторів, а також усвідомлювати власні права, пов'язані зі створенням і поширенням контенту в Мережі (Приходькіна, 2020: 96).

Очевидно, що на важливість розвитку інформаційно-цифрової компетентності менеджерів освіти вказує інноваційне спрямування організації освітнього середовища.

Інформаційно-цифрова компетентність менеджера освіти дозволяє у поєднанні з іншими компетентностями цілеспрямовано, самостійно і відповідально використовувати інформаційно-цифрові технології у своїй професійній діяльності, з урахуванням існуючих можливостей і обмежень, таких як: техніко-технологічні параметри інформаційно-цифрових технологій; завдання навчання і виховання (в рамках окремого освітнього закладу); професійно-особистісними особливостями самого менеджера освіти. Отже, інформатизація освіти значно впливає не тільки на зміст, а й на організацію освітньої діяльності менеджера освіти. Така тенденція вказує на інноваційний характер освітньої діяльності. Специфіка інноваційної діяльності у закладах освіти полягає у тому, що запровадження інновацій відбувається у поєднанні традиційних і сучасних технологій; необхідність моніторингу запровадження інновацій; створення бази даних з запровадження освітніх і педагогічних інновацій та ін. Інноваційність сучасного освітнього процесу не можливо уявити без застосування цифрових технологій. Сформованість інформаційно-цифрової компетентності забезпечує цифрову складову інноваційної діяльності, оскільки широкий спектр цифрових технологій дозволяє відповідати запитам техногенно-інформаційного суспільства, що значно модернізує освітній процес. Використання цифрових технологій є однією з вимог до професійної діяльності сучасного менеджера освіти.

Про необхідність сформованості інформаційно-цифрової компетентності свідчить і перехід на дистанційний або змішаний формати освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) (Про освіту, 2017) запроваджено різні форми здобуття освіти, зокрема:

– дистанційна – індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один

від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та ІКТ;

– мережева – спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участі різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах

Впровадження таких форм навчання є актуальним у зв'язку з соціально-політичним становищем в Україні. В час, коли йде боротьба за збереження здоров'я і життя людей, технології дистанційного навчання мінімізують ризики небезпеки і тим самим дозволяють продовжувати освітній процес. Дистанційна форма навчання набуває все більшої актуальності, тому менеджер освіти з метою ефективної організації дистанційної освіти має володіти навичками роботи в електронному середовищі, орієнтуватися в перевагах програм відеоконференцій та здійснювати вдалий їх вибір, вміти створювати електронні навчальні матеріали та ін. Застосування цифрових технологій вказує на інноваційний характер освітньої діяльності. Ефективність здійснення дистанційного навчання залежить від готовності менеджера освіти до використання інформаційно-цифрових технологій та технічного забезпечення суб'єктів освітнього процесу.

Окрім того, варто пам'ятати, що розвиток інформаційно-цифрової компетентності менеджера освіти має вплив на реалізацію права на освіту для осіб з інвалідністю, які не можуть відвідувати заклади освіти. Для того, щоб реалізувати своє право на освіту, такі студенти мають право працювати індивідуально з викладачем в дистанційному форматі. Тобто для таких студентів створюється належне комп'ютерно інтегроване навчальне середовище. Перевагами такого навчання є:

- доступ до освітніх ресурсів з допомогою ІКТ як компенсаторного засобу у зручний час і місці для індивідуального навчання в домашніх умовах, у т. ч. з батьками (опікунами);

- виконання навчальних завдань з урахуванням особливостей свого розвитку, у власному темпі; за потреби – багаторазове повторення теоретичного чи практичного матеріалу (експерименти у віртуальних лабораторіях) і т. п. (в асинхронному режимі);

- створення умов для особистісної самореалізації, розвитку цифрової компетентності, комунікативної культури онлайн і т. п.;

- підвищення мотивації навчання студентів, їх зацікавленості у вивченні нового матеріалу;

• можливості для пошуку різної навчальної інформації, обміну повідомленнями й мультимедійними даними та інше.

Адже це дає доступ до таких ресурсів, як: навчально-методичні, художні і наукові тексти, мультимедійні презентації, електронні посібники, комп'ютерні програми, мультимедійні проєкти, тестові завдання, аудіо-файли, цифрові копії та авторські розробки художніх і науково-популярних фільмів, аудіокниги, мультимедійні ігри та конкурси, відео майстер-класи, графічні зображення, фото, таблиці, картографічні системи, інформаційні довідки тощо.

Висновок. Як свідчить педагогічна теорія і практика, розвиток інформаційно-цифрової компетентності менеджера освіти відіграє важливу роль у його педагогічній діяльності, оскільки

інформаційні технології швидкими темпами заповнюють освітній процес. І щоб відповідати вимогам часу, менеджер освіти має володіти комплексом знань, умінь і навичок, які дозволятимуть інтерпритувати навчальний матеріал на цифровій основі. Важливість розвитку інформаційно-цифрової компетентності в контексті здійснення інноваційної освітньої діяльності вимагає від менеджерів освіти обов'язкового знання відповідних графічних програм і розуміння призначення комп'ютера як інструменту для швидкої реалізації творчих задумів. Завдяки комплексу знань, умінь і навичок, які визначають інформаційно-цифрову компетентність менеджера освіти освітній процес стає більш інноваційним, відзначається гнучкістю та доступністю, що у свою чергу забезпечує комфортні умови для праці і навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналітична записка «Питання розвитку цифрової культури українського соціуму». URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>.
2. Андрущенко О. Педагогічні умови розвитку рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць*. 2019. № 6 (93). С. 6-15.
3. Дегтярьова Г. ІК-компетентність – важлива складова професійної компетентності вчителя філологічних дисциплін. *Міжнародний науковий журнал Acta Universitatis Pontica Euxinus, Спеціальний випуск*. 2015. С. 226-230.
4. Коваленко, В., Носенко, Ю., Яцишин, А. Електронні соціальні мережі як засіб підтримки освітнього процесу та соціально-педагогічної роботи з учнями, які мають функціональні обмеження. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання. Полтава: ПУЕТ, 2018. С. 119–127.
5. Коломієць А. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... док .пед.наук 13.00.04. Київ, 2017. 32 с.
6. Концепція «Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої школи» URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczziya.html>.
7. Приходькіна Н. Навчальна програма з медіа-та інформаційної грамотності ЮНЕСКО: концептуальні основи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 96-102.
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 38-39. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
9. Сороко Н. Використання ІКТ для оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів (досвід Естонії). *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Випуск 5, частина 1. С. 55–61.
10. Співаковський О., Петухова, Л., Коткова В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон: Айлант, 2012. 386 с.

REFERENCES

1. Analitichna zapyska «Pytannia rozvytku tsyfrovoy kultury ukrainskoho sotsiumu» ["Issues of development of digital culture of Ukrainian society"]. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>. [in Ukrainian].
2. Andriushchenko O. Pedagogical conditions for the development of reflective skills of primary school teachers in the system of postgraduate education [Pedagogical conditions for the development of reflective skills of primary school teachers in the system of postgraduate education] Spirituality of personality: methodology, theory and practice: a collection of scientific papers, 2019, № 6 (93), pp. 6-15 [in Ukrainian].
3. Dehtiarova H. IK-kompetentnist – vazhlyva skladova profesiinoi kompetentnosti vchytelia filolohichnykh dystsyplin [IR competence is an important component of the professional competence of a teacher of philological disciplines]. International scientific journal Acta Universitatis Pontica Euxinus, Special issue, 2015, pp. 226-230 [in Ukrainian].
4. Kovalenko, V., Nosenko, Yu., Yatsyshyn, A. Elektronni sotsialni merezhi yak zasib pidtrymky osvitnoho protsesu ta sotsialno-pedahohichnoi roboty z uchniamy, yaki maiut funktsionalni obmezhenia. [Electronic social networks as a means of supporting the educational process and socio-pedagogical work with students with disabilities]. Modern ICT tools to support inclusive education. Poltava: PUET, 2018, 127 p [in Ukrainian].
5. Kolomiets A. Theoretical and methodological foundations of the formation of information culture of the future primary school teacher]: avtoref. dys. ... dok .ped.nauk 13.00.04. Kyiv, 2017, 32 p. [in Ukrainian].

6. Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola : Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly» [The concept of "New Ukrainian school: Conceptual principles of secondary school reform"] URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>. [in Ukrainian].

7. Prykhodkina N. Navchalna prohrama z media-ta informatsiinoi hramotnosti YuNESKO: kontseptualni osnovy. [UNESCO Media and Information Literacy Curriculum: Conceptual Foundations]. Pedagogical sciences: theory, history, innovation technology, 2020, № 1 (95), pp.96-102 [in Ukrainian].

8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017. № 38-39. [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017. № 38-39.] Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].

9. Soroko N. Vykorystannia IKT dlia otsiniuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv (dosvid Estonii). [Use of ICT for shading the information and communication competence of teachers (Estonian experience)]. Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education, 2015, Issue 5, Part 1, pp. 55–61 [in Ukrainian].

10. Spivakovskiy O., Pietukhova, L., Kotkova V. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v pochatkovii shkoli: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv napriamu pidhotovky «Pochatkova osvita» [Information and communication technologies in primary school: A textbook for students in the field of training "Primary Education"]. Kherson: Ailant, 2012. 386 p [in Ukrainian].

УДК 373.3.016.091.3:78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-64>

Тетяна БЕЛІНСЬКА,
orcid.org/0000-0003-2000-9515
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) festanta1@gmail.com

Людмила ВАСИЛЕВСЬКА-СКУПА,
orcid.org/0000-0002-1215-0351
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) lpvasylevska@gmail.com

Лоліта КОСТЮК,
orcid.org/0000-0001-7457-2931
вчитель музичного мистецтва

Комунального закладу «Вінницька гімназія № 24»
(Вінниця, Україна) lola.buch94@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті актуалізовано проблему використання інтерактивних методів на уроках музичного мистецтва як засобу формування soft skills в учнів початкової школи. Звернено увагу на ключову реформу «Нова українська школа», згідно якої головною метою якісної освіти є формування успішної особистості. Розглянуто відмінності між hard skills та soft skills та визначено, що одним із пріоритетних напрямків є формування в учнів початкової школи м'яких навичок для успішної взаємодії особистості в суспільстві. Проаналізовано вимоги початкової школи щодо формування визначених навичок у школярів та визначено перспективи такої діяльності. Здійснено аналіз наукових теоретико-методичних джерел українських та зарубіжних вчених, на основі яких було обґрунтовано необхідність формування soft skills на основі інтерактивних методів в межах уроків музичного мистецтва в початкових класах. Проаналізовано дефініцію понять «hard skills», «soft skills», «інтерактив», «інтерактивні методи навчання», досліджено наукові підходи в тлумаченні їх сутності. Визначено, що найбільш затребуваними soft skills є критичне мислення, креативність, культурна обізнаність, комунікативні навички, гнучкість, навчання впродовж життя. Обґрунтовано необхідність формування soft skills з раннього віку. Визначено, що найсприятливішим для формування особистісних якостей і поведінки особистості є молодший шкільний вік. Звернено увагу на доцільність формування soft skills засобами музичного мистецтва, адже мистецтво та творчість пробуджують та розвивають особистість. Визначено, що впровадження інтерактивних методів сприяє залученню дітей до активної творчої діяльності. Розглянуто організаційні форми інтерактивного навчання та приклади інтерактивних методів на уроках музичного мистецтва як засобу формування soft skills в учнів початкових класів на основі розкриття сутності окремих soft skills, а саме: бесіди, тренінги, вправи, «Коло ідей», «Рольова гра», ситуаційні методи, методи музичного узагальнення, метод співпереживання, ігрові методи тощо. Визначено, що дана проблема потребує подальшого пошуку шляхів та відповідних педагогічних умов задля удосконалення процесу формування soft skills в учнів за допомогою засобів різних видів мистецтва.

Ключові слова: soft skills, hard skills, учні початкових класів, урок музичного мистецтва, інтерактив, інтерактивні методи, формування, форми навчання.

Tetiana BELINSKA,

orcid.org/0000-0003-2000-9515

Ph.D. in Pedagogy,

*Associate Professor at the Department of Vocal and Choral Training,
Theory and Methodology of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) festanta1@gmail.com*

Liudmyla VASYLEVSKA-SKUPA,

orcid.org/0000-0002-1215-0351

Ph.D. in Pedagogy,

*Associate Professor at the Department of Vocal and Choral Training,
Theory and Methodology of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) lpyasylevska@gmail.com*

Lolita KOSTIUK,

orcid.org/0000-0001-7457-2931

Teacher of Musical Art

*Municipal Institution «Vinnytsia gymnasium № 24»
(Vinnytsia, Ukraine) lola.buch94@gmail.com*

THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN MUSIC ART LESSONS AS A MEANS OF SOFT SKILLS FORMATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article actualizes the problem of using interactive methods in music lessons as a means of forming soft skills in primary school students. Attention is drawn to the key reform of the New Ukrainian School, according to which the main goal of quality education is the formation of a successful personality. The differences between hard skills and soft skills are considered and it is determined that one of the priority areas is the formation of soft skills in primary school students for successful interaction of the individual in society. The requirements of primary school for the formation of certain skills in students are analyzed and the prospects of such activities are determined. The analysis of scientific theoretical and methodological sources of Ukrainian and foreign scientists is carried out, on the basis of which the necessity of forming soft skills on the basis of interactive methods within the lessons of music art in primary classes was substantiated. The definition of the concepts «hard skills», «soft skills», «interactive», «interactive teaching methods» is analyzed, scientific approaches in the interpretation of their essence are investigated. It is determined that the most popular soft skills are critical thinking, creativity, cultural awareness, communication skills, flexibility, lifelong learning. The necessity of forming soft skills from an early age is substantiated. It is determined that the most favorable for the formation of personal qualities and personality behavior is the younger school age. Attention is paid to the expediency of forming soft skills by means of musical art, because art and creativity awaken and develop the personality. It is determined that the introduction of interactive methods helps to involve children in active creative activities. Organizational forms of interactive learning and examples of interactive teaching methods in music lessons as a means of forming soft skills in primary school students based on the essence of certain soft skills, namely: conversations, trainings, exercises, «Circle of Ideas», «Role Play», situational methods, methods of musical generalization, method of empathy, game methods, etc. It is determined that this problem requires further search for ways and appropriate pedagogical conditions to improve the process of forming soft skills in students through various arts.

Key words: *soft skills, hard skills, elementary school students, music lesson, interactive, interactive methods, formation, forms of learning.*

Постановка проблеми. У досягненні цілей ключової реформи «Нова українська школа» основним є забезпечення якісної освіти та сприяння навчанню впродовж життя. Стрімкий розвиток освітньої сфери, прагнення до формування успішної особистості визначають недостатність набуття лише «жорстких навичок» (hard skills) та актуалізує потребу зміщення акценту з вивчення самого предмету на використання його як засобу формування самостійності, ініціативності, творчості в учнів, виявлення моральної позиції в особистості, стимулювання потреби до самовдос-

коналення. А тому, одним із основних напрямків є формування в учнів «м'яких навичок» (soft skills, у НУШ подаються як «наскрізні вміння»), що є такими соціальними та універсальними навичками, які відповідають за успішність взаємодії особистості в суспільстві та мають першочергове значення в будь якій сфері діяльності. Крім того, вміння ефективно комунікувати, працювати в команді значно посилюють професійні навички.

Початкова школа є особливим осередком розвитку особистості, що залежить від педагогіч-

них умов, влучно обраного методично-практичного інструментарію, адже, в перспективі молода людина повинна володіти сформованим критичним та самокритичним мисленням, бути здатною до опанування сучасними знаннями, керуватись навичками пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел, вміти виявляти та вирішувати проблемні ситуації, планувати власну діяльність, мати здібність до абстрактного мислення тощо.

Актуальність проблеми потребує пошуку нових шляхів для успішного її розв'язання, а тому, здобуття позитивних результатів у формуванні soft skills в початковій школі ми вбачаємо шляхом впровадження інтерактивних методів, які сприяють стимулюванню активної творчої діяльності учнів на уроках музичного мистецтва.

Аналіз досліджень. Проблема формування soft skills в особистості розкривається у працях зарубіжних вчених D. McClelland, Ph. Moss, Ch. Tilly, W. Thabet, C. Conrad, W. Leigh. Теоретичні основи сутності поняття «soft skills» розглянуто в наукових дослідженнях Б. Всесвятського, Є. Гайдученко, А. Склярєнко. Про роль і значення soft skills для професійного розвитку особистості йдеться у вченнях К. Аверіної, О. Байрамової, Т. Япринець.

Особливості формування комунікативних навичок у молодших школярів звернена увага вчених Ю. Бондаренко, М. Бунакова, С. Стеблюк, І. Кузаєвої, К. Тороп, К. Ушинського Д. Шульженко, Н. Ярмоли. Детермінанти формування soft skills в учнів початкової школи розглянуто у працях З. Сарсекеєвої, А. Скакової, де зазначається про важливість формування таких якостей особистості, що сприятимуть успішному утвердженню в соціумі та взаємодії з навколишньою дійсністю.

В наукових джерелах велика увага звернена на формування soft skills у майбутніх вчителів музичного мистецтва, за допомогою яких педагоги матимуть можливість створювати уроки музичного мистецтва нового зразка (Н. Мозгалова, І. Барановська, І. Глазунова, О. Михайлишен, Н. Казьмірчук).

Підходи у класифікації методів музичного навчання висвітлено у працях О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського. Обґрунтування значення використання інтерактивних методів на уроках музичного мистецтва висвітлено у працях В. Черкасова.

Теоретико-методичні засади використання інтерактивних методів навчання у початкових класах зустрічаємо у працях О. Пометун, І. Поспелкіної.

Огляд вимог Нової української школи свідчить про необхідність формування ключових компетентностей учнів початкових класів, серед яких здатність до активного спілкування, емоційний інтелект, робота з інформацією, аргументація та мотивація. Аналіз наукових джерел актуалізує проблему формування soft skills на основі інтерактивних методів та вказує на недостатність її розгляду в межах уроків музичного мистецтва в початкових класах.

Мета статті – проаналізувати особливості формування soft skills в учнів початкової школи на уроках музичного мистецтва засобами інтерактивних методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Однозначного тлумачення поняття «soft skills» в наукових джерелах немає, проте, на відміну від hard skills вони відіграють пріоритетну роль. Перші наукові пошуки тлумачення поняття «soft skills» здійснено вченим D. McClelland, яким було досліджено, що успішність людини на роботі і в житті залежить від її якостей та зауважено про необхідність звернення уваги саме на мотивацію та поведінку особистості (McClelland, 1972: 1-14). Науковцем було класифіковано hard skills та soft skills. Так, до hard skills (жорсткі навички) віднесено спеціалізовані навички (грамотність, знання мови, обчислення тощо), до soft skills – універсальні особистісні компетенції (комунікативні навички, гнучке мислення, навички самопрезентації, обміркування, спілкування тощо).

У дослідженнях Ph. Moss і Ch. Tilly soft skills поділено на дві групи: інтерактивні навички (вміння взаємодіяти з колективом) та навички мотивації (ентузіазм, позитивне ставлення до роботи, інтерес) (Moss, 1996: 252–276).

Згідно наукових досліджень J. Mahasneh і W. Thabet, найбільш затребуваними soft skills є критичне мислення, креативність, культурна обізнаність, комунікативні навички, гнучкість, навчання впродовж життя (Mahasneh, 2016: 1463–1486).

Сьогодні більше уваги звернено на формування soft skills у здобувачів вищої освіти, але, зважаючи на важливість і однозначність наукових досліджень, soft skills потрібно формувати задовго до того, як людина починає кар'єру, адже головною метою освіти повинно стати розвиток преадаптації – здатності людини пристосовуватися до ще невідомих умов (Mozgalova, 2021: 317-327).

З дитинства в особистості закладаються основи мислення, розумової діяльності, творчий потенціал. А тому формування soft skills доцільно починати ще з раннього віку. Найсприятливішим для формування особистісних якостей і поведінки осо-

бистості є молодший шкільний вік, коли на «якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта пізнання навколишнього світу та самопізнання, здійснюється набуття власного досвіду в цьому світі, зростає роль дитячої спільноти» (Sarsekeyeva, 2020: 21).

У формуванні soft skills в учнів початкової школи особливу увагу звернено на засоби музичного мистецтва, адже мистецтво та творчість пробуджують та розвивають особистість, вдосконалюють гнучкість мислення, сприяють досягненню мети, налагодженню міжособистісних стосунків.

На нашу думку, найефективнішим шляхом формування soft skills в учнів початкової школи на уроках музичного мистецтва є впровадження інтерактивних методів навчання.

Термін «інтерактив» означає взаємодіяти, бути здатним до діалогу. А отже, в природі інтерактивних методів – діалогове навчання, що є активною взаємодією учасників у процесі бесіди, діалогу, спільних дій вчителя з учнем, із врахуванням використання інформаційно-комунікативних технологій. Особливими характеристиками такої діяльності є пізнання, рефлексія, активна індивідуальна робота або співпраця учнів в колективі.

На уроках музичного мистецтва в початковій школі впровадження інтерактивних методів навчання сприяє залученню дітей до активної творчої діяльності, де вони є не лише слухачами, але й активними учасниками процесу.

Організаційні форми роботи інтерактивного навчання – індивідуальні, парні, групові, колективні та охоплюють дослідницькі процеси, ігри, роботу з різними джерелами інформації, творчі завдання, що сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок, створюють емоційний контакт, формують вміння працювати в колективі, пробуджують інтерес та мотивацію, навчають самостійному мисленню та діям, а отже сприяють якісному формуванню soft skills.

Розглянемо приклади інтерактивних методів навчання на уроках музичного мистецтва як засобу формування soft skills в учнів початкових класів на основі розкриття сутності окремих soft skills.

Розвиток лідерських здібностей учнів (спроможність вести за собою, очолювати колектив) та *безпечно і позитивно навчання* (розвиток соціального та емоційного інтелекту, у складі якого – самосвідомість, самоменеджмент, встановлення здорових та корисних стосунків, відповідальне прийняття рішень). Необхідним завданням для розвитку лідерських якостей є створення можливості до прояву дитячої активності. Усвідом-

лення успіху дитиною, віра в свої сили відіграє величезну роль у розвитку особистості. В даному аспекті варто на уроках музичного мистецтва проводити бесіди про відомих композиторів, які, перш ніж стати успішними, відчули поразку або розчарування в своєму житті. Також, так як лідерські якості не завжди співпадають зі старанністю, важливо проводити тренінги на відповідні теми (наприклад «Погляньмо на себе з боку», «Знайомтесь, це – Я») (Філінюк, 2020: 9-11) .

Комунікація. У формуванні навичок ефективно спілкуватися доцільно використовувати ігри, вправи, малі фольклорні жанри, віршики на закріплення навичок комунікативної компетентності, слухання музики, перегляд дитячих передач, а також доцільним є створення сучасного відеоконтенту з учнями початкових класів на основі інсценізованих ситуацій на обрану тему. На початку заняття варто проводити вправу «Розминка», що сприяє налаштуванню динамічного темпу роботи на уроці, актуалізує опорні знання та сприяє концентрації уваги учнів.

Робота у команді. Для розвитку гнучких навичок командної роботи доцільним є використання методу «Коло ідей», що сприяє залученню всіх учнів до дискусії (для прикладу, після прослуханого музичного твору). Форма застосування методу – поділ учнів на міні-групи, кожна з якої «вирішують» певну проблему: «журналісти» опрацьовують життєвий та творчий шлях композитора; «музичні критики» за допомогою засобів музичної виразності дають музичному твору характеристику; «психологи» оцінюють емоційний стан композитора та що він відчував під час написання твору; «художники» малюють уявну картину музичного твору; «режисери» створюють проект майбутнього мультфільму або кінофільму за настроєм прослуханої музики. Актуальним є також метод «рольової гри», що передбачає роботу всього класу, наприклад, в інсценізації пісні, де учнів можна поділити на команди «оркестрова група» та «хорова група» (Крилевець, 2009).

Розв'язання проблемних ситуацій (вміння вирішувати життєві проблеми). Головним завданням в даному аспекті є сприяння розвитку критичного мислення за допомогою створення творчих розумових дій, які впливатимуть на вироблення особливого типу мислення в учнів. Активне розв'язання проблемних ситуацій також сприятиме розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів, індивідуальних творчих здібностей. Доцільно використовувати ситуаційні методи які виникають «із труднощів» або «зі здивування» (коли зіштовхуються різні думки учнів).

Активне слухання (розвиток критичного та художнього мислення учнів). Доцільним є використання методу музичного узагальнення, коли учням пропонується слухати музику й узагальнювати музичні явища (Черкасов, 2016: 17-20). Метод співпереживання пов'язаний з емоційною сферою особистості. Естетичне переживання музики повинне приносити не лише насолоду, але й допомагати усвідомлювати та відстоювати ідеали прекрасного. Саме «вживання в музичний образ» спричинює відповідну емоційну реакцію та є показником найвищого рівня духовності особистості.

Впровадження інтерактивних методів на уроках музичного мистецтва з метою формування soft skills потрібно робити поступово. Ефективність їх застосування залежить від чіткого планування вчителем майбутнього уроку, підбору відповідних інтерактивних вправ та завдань. Доцільним в даному аспекті використовувати ігрові методи у навчальному процесі, що сприяють збудженню інтересу, підвищують рівень продуктивності на уроках музичного мис-

тництва, розвивають комунікативні компетентності учнів. Наприклад, для стимулювання творчої активності, розвитку вмінь творчо підходити до вирішення питань доцільно використовувати такі ігри: «Знайди свій музичний інструмент», «Проспівай історію», «Я – актор», «Композитори», «Малюємо портрет». Гра є життєво необхідним засобом у житті дитини, де можна реалізувати свої бажання, краще пізнати себе і навколишній світ.

Висновки. Згідно з проаналізованими науковими дослідженнями та невичерпністю методичних підходів щодо формування soft skills в учнів початкової школи на уроках музичного мистецтва засобами інтерактивного навчання виокремлено частку найбільш актуальних методів, які сприяють ефективному навчанню та розвитку особистісних якостей. Проте дана проблема потребує подальшого пошуку шляхів та відповідних педагогічних умов задля удосконалення процесу формування soft skills в учнів за допомогою засобів різних видів мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методи і прийоми розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів початкових класів: методичний посібник / упоряд. М. П. Крилевець. Полтава : ПОІППО, 2009. 92 с. URL : <http://pano.pl.ua/file/book/Krulevets.pdf>.
2. Філінюк В., Білозор Н. Soft skills: готуємо учнів до успішної життєдіяльності. *Учитель початкової школи*. Хмельницький, 2020. № 11-12. С. 9-11.
3. Черкасов В. Інтерактивні методи музичного навчання. *Мистецтво та освіта*. Київ, 2016. № 4(82). С. 17-20.
4. Mahasneh, J.K., Thabet, W. Developing a Normative Soft Skills Taxonomy for Construction Education. *Journal of Civil Engineering and Architecture Research*. 2016. Vol. 3, Issue 5. P. 1463–1486.
5. McClelland D.C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*. 1972. № 28 (1). P. 1–14.
6. Moss Ph. Soft Skills and Race: An Investigation of Black Men's Employment Problems. *Work and Occupations*. 1996. № 23 (3). P. 252–276.
7. Mozgalova N. G., Baranovska I. G., Hlazunova I. K., Mikhalishen A. V., Kazmirchuk N. S. Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*. 5 (S2). P. 317-327. URL : <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355>.
8. Sarsekeyeva Zh. Ye., Skakova A. K. Determinants of formation primary school students' soft skills. *Bulletin of Karaganda University*. Karaganda, 2020. P. 16-24. URL: <https://rep.ksu.kz/handle/data/9997>.

REFERENCES

1. Metody i priyomy rozvytku intelektualnykh i tvorchykh zdibnostei uchniv pochatkovykh klasiv: metodychnyi posibnyk / uporiad. M. P. Krylevets. [Methods and techniques for the development of intellectual and creative abilities of primary school students]. Poltava, 2009. 92 p. URL : <http://pano.pl.ua/file/book/Krulevets.pdf>. [in Ukrainian].
2. Filiniuk V., Bilozor N. Soft skills: hotuiemo uchniv do uspishnoi zhyttiediialnosti. [Soft skills: we prepare students for successful life]. *Primary school teacher*. Khmelnytskyi, 2020. № 11-12. pp. 9-11. [in Ukrainian].
3. Cherkasov V. Interaktyvni metody muzychnoho navchannia. [Interactive methods of music education]. *Art and education*. Kyiv, 2016. № 4(82). pp. 17-20. [in Ukrainian].
4. Mahasneh, J.K., Thabet, W. Developing a Normative Soft Skills Taxonomy for Construction Education. *Journal of Civil Engineering and Architecture Research*. 2016. Vol. 3, Issue 5, pp. 1463–1486.
5. McClelland D.C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*. 1972. № 28 (1). pp. 1–14.
6. Moss Ph. Soft Skills and Race: An Investigation of Black Men's Employment Problems. *Work and Occupations*. 1996. № 23 (3). pp. 252–276.
7. Mozgalova N. G., Baranovska I. G., Hlazunova I. K., Mikhalishen A. V., Kazmirchuk N. S. Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*. 5(S2). pp. 317-327. URL : <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355>.
8. Sarsekeyeva Zh. Ye., Skakova A. K. Determinants of formation primary school students' soft skills. *Bulletin of Karaganda University*. Karaganda, 2020. C. 16-24. URL: <https://rep.ksu.kz/handle/data/9997>.

Олена БЕЛОВА,

orcid.org/0000-0001-6162-4106

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) *alena.bielova77@gmail.com*

ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

Представлено теоретичний аналіз досліджень щодо проблеми вивчення мотивації до навчання дітей старшого дошкільного віку. Систематизовано наукові теорії, що дозволили модернізувати методiku спрямовану на вивчення мотиваційної спрямованості у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з типовим психофізичним розвитком. Мета дослідження: модернізація методики, спрямованої на дослідження мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку. Завдання дослідження: визначення термінів «мотив», «мотивація» та терміносполук таких як «мотивація навчання», «мотивація досягнення», «компоненти мотивації» та «мотивація готовності до школи»; теоретичне обґрунтування наукових теорій щодо впливу мотивації на навчальні успіхи дітей; модернізація методики для вивчення мотиваційної спрямованості у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Під час вивчення наукових теоретичних та практичних досліджень було розкрито зміст термінів та терміносполук. Визначено, що у дітей старшого дошкільного віку під впливом пізнавальних та соціальних мотивів формуються внутрішні мотиви, які впливають на навчальний процес. Описано, що мотивація до навчання позитивно сприяє академічній успішності; передумовами для результативної навчальної діяльності виступають базові мотиви, такі як: соціальний, пізнавальний та навчальний. Здійснено аналіз методики P.Wilson, I. Long та сучасно модернізовано її для дітей старшого дошкільного віку. В оновленому діагностичному матеріалі зображено «Навчально-ігровий майданчик» та персонажів, котрі виконують різну діяльність (пізнавальну, соціальну, ігрову) та переживають відповідні емоції. Поведінка героїв визначає мотиваційну спрямованість на пізнавальну активність, соціальну адаптованість, внутрішню позиційність. Майбутньому першокласнику пропонують обрати подібного на нього персонажа (з таким же настроєм і поведінкою) та на якого він хоче бути схожою в майбутньому. Загальний показник вибору (за бальною системою оцінювання) визначає три рівні мотиваційної спрямованості: високий, у склад якого входить вибір пізнавальної активності та соціальної адаптації; середній – містить соціальну адаптацію та внутрішню позиційність; низький – включає лише внутрішню позиційність. Описано якісний показник рівнів мотиваційної спрямованості.

Ключові слова: мотив, мотивація, мотиваційна готовність, мотивація навчання, мотивація досягнення, компоненти мотивації, діти старшого дошкільного віку, методика дослідження мотивації.

Olena BIELOVA,

orcid.org/0000-0001-6162-4106

PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Speech Therapy and Special Techniques

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University

(Kamyanets-Podilsky, Khmelnytsky region, Ukraine) *alena.bielova77@gmail.com*

DIAGNOSIS OF MOTIVATING ORIENTATION OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH LOGOPATHOLOGY

Theoretical analysis of research on the problem of studying the motivation to learn of older preschool children is presented. Scientific theories have been systematized, which allowed the modernization of the methodology aimed at studying the motivational orientation of older preschool children with speech pathology and with typical psychophysical development. The purpose of the study: the modernization of methods aimed at studying the motivational orientation of older preschool children. Objectives of the research: the definition of the terms «motive», «motivation» and terms such as «learning motivation», «achievement motivation», «motivation components» and «school readiness motivation»; theoretical substantiation of scientific theories on the influence of motivation on children's academic success; modernization of methods for studying motivational orientation in older preschool children with speech pathology. During the study of scientific theoretical and practical research, the content of terms and terms were revealed. It is determined that in children of older preschool age under the influence of cognitive and social motives are formed internal motives that affect the learning process. It is described that motivation to study positively contributes to academic success; Prerequisites for

effective learning activities are basic motives, such as: social, cognitive and educational. The analysis of the method of P. Wilson, I. Long is carried out, and it is modernized for children of older preschool age. The updated diagnostic material depicts the "Learning and Playground" and characters who perform various activities (cognitive, social, gaming) and experience the appropriate emotions. The behavior of the heroes determines the motivational focus on cognitive activity, social adaptability, and inner position. The future first-grader is asked to choose a character similar to it (with the same mood and behavior) and who it wants to be like in the future. The general indicator of choice (according to the scoring system) determines three levels of motivational orientation: high, which includes the choice of cognitive activity and social adaptation; medium – contains social adaptation and internal positionality; low – includes only internal positionality. The qualitative indicator of levels of motivational orientation is described.

Key words: motive, motivation, motivational readiness, learning motivation, achievement motivation, motivation components, children of older preschool age, motivation research methods.

Постановка проблеми. Мотиваційний компонент складає ключову основу в механізмі мовленнєвої готовності. Мотивація спонукає досягати поставленої мети, під час якої формується внутрішня інсталяція, інтерес, особливе ставлення до своєї діяльності. Дитина, котра має сформовану мотивацію до навчання, відрізняється успішним оволодінням навчальним матеріалом. Безперечно, це дозволяє їй бути впевненою, реалізувати право на самовизначення, підвищувати рівень самооцінки. Позитивний результат від діяльності впливає на гарне самопочуття, спонукає дитину на досягнення нових цілей. У психології та педагогіці визначають різні типи методик для дослідження мотивації або мотивів. У зв'язку з новітніми, інформаційно-технологічними змінами більшість з них потребує, як візуального так і контекстного перевлаштування. Тому постає питання щодо їх модернізації.

Аналіз досліджень. Вивчення мотивації до навчання є актуальним питанням у сучасних дослідженнях, зокрема вивчається важливість розвитку мотивації у дітей дошкільного віку (G. Affandi, L. Mariyati); ефективний вплив сформованої мотивації на особистість дитини у цілому (J. Filgona, D. Gwany, A. Hamzeh, P. Hadi, A. Okoronka та ін.); охарактеризовано методи діагностики мотивації досягнення (L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi; P. Wilson, I. Long); проаналізовано проблеми мотивації поведінки та діяльності (В. Семіченко, G. Affandi та ін.); визначено спільну складову між готовністю до навчання та навчальними успіхами дітей у школі (R. Dangol, & S. Milan); окреслена проблематика мотиваційної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку (О. Белова).

Мета статті – модернізація методики, спрямованої на дослідження мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблемне питання мотивації до навчання дітей старшого дошкільного віку потребує тлумачення основних термінів, таких, як: «мотив», «мотивація» та тер-

міносполук – «мотивація навчання», «мотивація досягнення», «компоненти мотивації», «мотивація готовності до школи» (О.Белова, 2021).

Мотив – потреба або бажання, які стають необхідною умовою для досягнення визначеної мети.

Мотивація – психічна активність, яка стимулює бажання та підтримує цілеспрямовану дію. Активізація поведінки відбувається з участю біологічних, емоційних, соціальних та когнітивних сил.

Мотивація навчання – вплив внутрішніх або зовнішніх сил, які стимулюють розумову активність спрямовують особистість до пізнавальної діяльності. Джерелом мотивації можуть бути інтереси, потреби, прагнення, ідеали.

Мотивація досягнення – це бажання бути успішним. І вимагає від особистості чи малих зусиль та наполегливості для подолання перешкод, складних життєвих викликів.

Компоненти мотивації – активація (ініціювання поведінки), наполегливість (зусилля, спрямовані на досягнення мети) та інтенсивність (зосередженість та енергійність, яка спрямована на досягнення мети).

Розуміння вищезазначених термінів та терміносполук розкриває зміст «мотиваційної готовності до школи», що передбачає бажання дитини стати учнем і навчатися в школі. Це своєрідна сформованість «внутрішньої установки» (перехід від ігрової позиції до навчальної), якісне перевлаштування психічної сфери: засвоєння системи чинних шкільних правил; розуміння оцінювання; сформованість потреби, щоб досягати успіху (не боятись невдач); адекватний рівень самооцінки (усвідомлення своїх можливостей) та домагань (розвиненні вольові зусилля).

Кількість мотивів, які актуалізуються і спонукають до діяльності, визначає загальний рівень мотивації. Визначний вплив на діяльність та поведінку людини мають мотиви, а не потреби, які здебільш є неусвідомлені. Мотив – визначає в свідомості мету на яку спрямовані дії та поведінка. Схематизація цього процесу виглядає має вигляд: **потреба** (чогось не вистачає) **мотивація**

(усвідомлення цієї потреби) **мотив** (окреслення напрямку для досягнення мети) (В. Семиченко, 2004 : 29 – 30).

Мотивація за дослідженнями вчених (J. Filgona, J. Sakiyo, D. Gwany, & A. Okoronka) активізує дітей досягати навчальні цілі, сприяє ефективному засвоєнню знань, умінь та навичок. Вмотивовані діти не відчують проблем у навчанні, тоді як невмотивовані – визнають труднощі і як правило, не мають бажання вчитися (J. Filgona, J. Sakiyo, D. Gwany, & A. Okoronka, 2020).

Від визначеного мотиву залежить вибір засобу для досягнення результату діяльності та характер дій. Перспективність у навчальній діяльності визначають основні мотиви, такі як: *соціальний* (прагнення до схвалення, успіху, престижу), *пізнавальний* (бажання здобути нові знання) та *навчальний* (бажання досягати високих результатів, задовольняти позиції вчителів, батьків).

Навчальний мотив – це прагнення дошкільника досягти успіхів у навчальній діяльності. Його розвиток визначає мотив досягнення, а також пізнавальний та соціальний мотиви.

Для вивчення мотивації досягнень у дітей дошкільного віку L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi використовували тести Бендера-Гештальта та Неймеєгсе. Показники результатів дослідження доводили, що мотивація до навчання позитивно сприяє на академічну успішність у початковій школі. За їх спостереженням, загальна готовність старших дошкільників та навчальна мотивація збільшують рівень мотивації досягнення. (G. Affandi, & L. Mariyati, 2018; L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi, 2020).

Для кращого розуміння мотиваційної позиції дітей старшого дошкільного віку нами здійснено модернізацію методики P.Wilson, I. Long (2018) – «Дерево з чоловічками» (P.Wilson, I. Long, 2018). У початковому варіанті спостерігаються особистісні можливості людини. На гілках дерева та біля його основи розміщені «чоловічки», котрі виконують різні дії, які виражають: активність для досягнення мети, соціальну взаємодію, а також зосередженість на особистісних інтересах. Цей метод діагностики переважно використовують для дослідження дітей шкільного віку й дорослих.

Враховуючи вікову особливість старших дошкільників і сучасні, новітні, інформаційно-технологічні зміни, було удосконалено діагностичний матеріал і запропоновано майбутнім першокласникам методику, яка нагадує «Навчально-ігровий майданчик». Головна ідея модифікованої методики – змінити не її сутність, а саме зображення безформних «чоловічків» на сучасних дітей, котрі

виконують різну діяльність (пізнавальну, соціальну, ігрову) та переживають відповідні емоції (радість, сум, задоволення, образу та ін.). Поведінка героїв визначає **мотиваційну спрямованість** на *пізнавальну активність, соціальну адаптованість, внутрішню позиційність*. Сприятливу мотивацію до навчання в школі, забезпечують пізнавальний та соціальний мотиви, які й визначають готовність дитини стати учнем.

Модифікована методика «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белова) сформована на матеріалі P.Wilson, I. Long (2018) «Дерево з чоловічками».

Мета: вивчення мотиваційної спрямованості до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Експериментатор пропонує дошкільникові подивитися на картинку із зображенням навчально-ігрового майданчика, на якому діти виконують різні дії: спілкуються між собою, читають книжки, пишуть, слухають музику, дивляться телевизор, граються, бешкетують, сумують тощо. Педагог просить дитину зробити два вбори: I – обрати подібного на неї персонажа (з таким же настроєм і поведінкою); II – на якого вона хоче бути схожою в майбутньому (рис. 1). Вибір малюнкових персонажів визначає мотиваційну спрямованість:

пізнавально-активну готовність до самостійної, ініціативної діяльності, спрямованої на досягнення навчально-пізнавальних цілей, що вказує на усвідомлене ставлення до розумової діяльності, а також умотивованість, морально-вольову, інтелектуальну сформованість дитини до навчання в школі. До цієї групи належать персонажі, які характеризують пізнавально-активну мотиваційну спрямованість: 1 – зосередження на пізнавальній діяльності (читає книгу); 3 – прагнення доводити розпочату справу до логічного завершення (вирішує математичні приклади); 4 – цікавість до пізнання навколишнього світу (стоїть натхнений біля карти світу); 10 – зосередження на пізнавальній діяльності (пише в зошиті); 19 – позитивне ставлення до навчальної діяльності (сидить за партою);

соціально-адаптовану – готовність долати перешкоди, бути соціально відкритим, надавати переваги дружнім взаємовідносинам, сприймати навчання як суспільну зумовленість, необхідність. Сюди відносяться малюнкові персонажі, які вказують на цей вид мотиваційної спрямованості: 2 – будівництво взаємовигідних стосунків із однолітками (допомагає другові розв'язати питання); 6 – пропонування своєї підтримки іншим у скрутних ситуаціях (допомога другові перейти через

каміння); 7 – потреба в допомозі з боку оточення, невміння самостійно розв'язувати складні завдання (потреба в допомозі); 11, 12 – соціальна адаптованість, стосунки з усіма однолітками (спілкується з однолітком на лавочці); 14 – схильність до розваг, недооцінені небезпечні ситуації; потреба в допомозі з боку оточення (падає з паркану); 15 – пристрасть до пригод, здатність рятувати близьких людей від неприємних ситуацій (допомога другові, котрий падає з паркану); 16 – неадекватне оцінювання своїх можливостей, залежність від оточення, потреба в турботливому ставленні (маленька дитина поруч із дорослими дітьми); 17 – опіка над іншими людьми, всупереч свом особистісним бажанням та інтересам (стоїть поруч із малою дитиною); 18 – комунікабельність, підтримка гарних стосунків з колективом (знаходиться поруч з малою дитиною та хлопцем, котрий про неї турбується); 20 – прагнення бути найкращим серед своїх однолітків, незважаючи на перешкоди (стоїть на п'єдесталі);

внутрішньо-позиційну – зосередження дитини на своїх особистісних почуттях та про-

блемах, надання переваги ігровій діяльності, ніж навчальній. До цієї групи належать персонажі, які визначають мотиваційну спрямованість: 5 – усамітнення від оточення з метою задоволення особистісних бажань (слухає музику на самоті); 8 – захоплення віртуальним світом, несприйняття реальності (переглядає наодинці мультфільми, грає в комп'ютерні ігри); 9 – схильність до розваг (катається на гойдалці); 13 – незадоволеність своїм положенням у колективі (сидить на самоті, плаче); 21 – відчуття самотності і непотрібності (сидить окремо від однолітків зі своїми іграшками).

Оцінка результатів виконання завдання: 3 бали – пізнавальна активність (№ 1, 2, 4, 10, 19); 2 бали – соціальна адаптованість (№ 3, 6, 7, 11, 12, 15, 17, 18, 20); 1 бал – внутрішня позиційність (№ 5, 8, 9, 13, 14, 16, 21). Найвищий результат за двома виборами становить – 6 балів. Загальний показник визначає три рівні мотиваційної спрямованості: *високий* (від 5 до 6 балів); *середній* (від 3 до 4 балів); *низький* (від 0 до 2 балів).

Характеристика рівнів. Високий рівень – охоплює пізнавальну активність та соціальну адаптацію: самостійність, відповідальність, ініціативність у прийнятті рішень, спрямованість на досягнення успіхів у навчально-пізнавальній діяльності; усвідомлене ставлення до розумової діяльності, вмотивованість, морально-вольова, інтелектуальна сформованість дитини до навчання в школі; готовність долати перешкоди, відкритість у взаємостосунках; сприйняття навчання, як суспільно зумовленого та необхідного.

Середній рівень – розкриває спрямованість до пізнавальних дій, соціальної адаптації та внутрішньої позиційності: інтерес до пізнавальної діяльності зумовлений соціальним впливом; характерна відкритість у спілкуванні з однолітками, пріоритетність надається дружним стосункам; завищена зосередженість на внутрішніх почуттях та проблемних ситуаціях; переважає ігрова діяльність.

Низький рівень – складається лише з внутрішньої позиційності – навчальна діяльність стає менш важливою; приділяється значна увага особистісним бажанням, почуттям та проблемам; домінує ігрова активність.

Висновки. Аналіз науково-теоретичних та експериментальних досліджень з проблеми вивчення мотивації до навчання дітей старшого дошкільного віку дозволяє зробити наступні висновки.

1. Значення термінів, таких як «мотив», «мотивація» та терміносполук – «мотивація навчання», «мотивація досягнення», «компоненти мотивації», дозволяють сформулювати визначення «мотиваційної готовності до школи».



Рис. 1. Малюнкові персонажі з методики «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белова)

2. Розкрито, що під впливом пізнавальних та соціальних мотивів у дошкільників формуються внутрішні мотиви, які впливають на навчальний процес; мотивація до навчання сприяє академічній успішності; позитивні результати у навчальній діяльності визначають соціальний, пізнавальний та навчальний мотиви.

3. Модернізовано методику «Навчально-ігровий майданчик», яка дозволяє вивчити у дітей

старшого дошкільного віку мотиваційну спрямованість на *пізнавальну активність* (самостійна, ініціативна діяльність, спрямована на досягнення навчально-пізнавальних цілей), *соціальну адаптованість* (долання життєвих перешкод, соціальна відкритість, надання переваги дружнім взаємовідносинам) та *внутрішню позиційність* (зосередження на особистісних почуттях та проблемах).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О.Б. Проблематика мотиваційної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 2 (38), С. 181–188.
2. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. Киев: Миллениум, 2004. 521 с.
3. Affandi G. R., & Mariyati L. I. Uji Validitas Bender-Gestalt Test dengan Menggunakan Nijmeegse Schoolbekwaamheids Test (NST) sebagai Kriteria untuk Mendeteksi Kesiapan Anak Masuk Sekolah Dasar. *Jurnal Psikologi dan Kesehatan Mental*. 2018. 2 (2). P. 84–95.
4. Filgona J. & Sakiyo J. & Gwany D & Okoronka A. Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2020. 10. P.16–37.
5. Mariyati L. I., Affandi G. R., Afandi R. School Readiness and Achievement Motivation as Academic Achievement Predictors in Elementary School Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. № 24. P. 1475–7192.
6. Wilson P., Long I., The Big Book of Blob Trees (Blobs). Routledge. 2018. 166p.

REFERENCES

1. Bielova O. B. Problematyka motyvatsiinoi hotovnosti do navchannia v shkoli ditei starshoho doshkilnoho viku. [Problems of motivational readiness for schooling of older preschool children]. *Pedagogical sciences: theory and practice*. Zaporozhye: Helvetica Publishing House, 2021, Nr 2 (38), pp. 181–188. [in Ukrainian].
2. Semichenko V. A. Problemyi motivatsii povedeniya i deyatelnosti cheloveka. Modulnyi kurs psihologii. Modul «Napravlennost». (Lektsii, prakticheskie zanyatiya, zadaniya dlya samostoyatelnoy raboty). [Problems of motivation of human behavior and activity. Modular course of psychology. Module "Orientation". (Lectures, practical classes, assignments for independent work)]. Kyiv: Millennium, 2004, 521 p. [in Russian].
3. Affandi G. R., & Mariyati L. I. Uji Validitas Bender-Gestalt Test dengan Menggunakan Nijmeegse Schoolbekwaamheids Test (NST) sebagai Kriteria untuk Mendeteksi Kesiapan Anak Masuk Sekolah Dasar. [Bender-Gestalt Test Validity Test Using Nijmeegse Schoolbekwaamheids Test (NST) as a Criteria for Detecting Children's Readiness to Enter Elementary School]. *Journal of Psychology and Mental Health*, 2018, 2 (2), pp. 84–95. [in Indonesian].
4. Mariyati L. I., Affandi G. R., Afandi R. School Readiness and Achievement Motivation as Academic Achievement Predictors in Elementary School Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 2020, Nr 24. P. 1475–7192.
5. Filgona J. & Sakiyo J. & Gwany D & Okoronka A. Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 2020, 10. pp. 16–37.
6. Wilson P., Long I. The Big Book of Blob Trees (Blobs). Routledge, 2018, 166p.

УДК 378:172.16:070(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-66>

Ліна БІЛОУС,
orcid.org/0000-0002-1580-8745
кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних наук
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
(Івано-Франківськ, Україна) linabilous.if@gmail.com

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ДОСЛІДЖЕННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ПЕРІОДИЦІ

Стаття присвячена огляду висвітлених на сторінках української наукової періодики найбільш науково продуктивних, на нашу думку, підходів вітчизняних учених щодо досліджень проблеми гуманітаризації вищої технічної освіти України. Здійснена спроба систематизації та узагальнення результатів цих досліджень.

З'ясовано, що пріоритетними напрямками реформування системи освіти, у тому числі й вищої освіти, в Україні задля створення її нової гуманістичної парадигми виступають гуманізація й гуманітаризація навчання й виховання. Концепція гуманітаризації вищої технічної освіти, яка виходить з концепції гуманітаризації освіти взагалі, тією чи іншою мірою аналізується вітчизняними науковцями.

Здійснений у статті огляд деяких із досліджень дозволив виділити основні, як ми вважаємо, положення гуманітаризації, які висувуються українськими науковцями: підвищення питомої ваги гуманітарних дисциплін, удосконалення їх змісту й методики викладання; проникнення гуманітарного знання у зміст природничо-технічних дисциплін і навпаки – збагачення гуманітарних дисциплін основами природничо-технічного знання (міждисциплінарність навчання); інтеграція гуманітарних знань, притаманних усім дисциплінам; поєднання у навчальному процесі принципів: історичного і логічного, національного й загальнолюдського, суспільного й особистого, теорії і практики; переорієнтація змісту освіти, у тому числі й технічної, з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед світу культури, світу людини, «олюднення» знань, формування духовного світу особистості студента, його духовних цінностей, загальнолюдської, політичної, професійної культури, вміння спілкуватися, відстоювати свої погляди і думки; залучення здобувачів вищої технічної освіти до активної життєвої участі в усіх сферах людської діяльності і розвиток їх творчих здібностей.

Ключові слова: гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти, гуманітарні дисципліни, гуманітарні знання, природничо-технічні дисципліни.

Lina BILOUS,
orcid.org/0000-0002-1580-8745
Candidate of Political Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Social Sciences Department
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
(Ukraine, Ivano-Frankivsk) linabilous.if@gmail.com

HUMANITARIZATION OF HIGHER TECHNICAL EDUCATION OF UKRAINE: RESEARCH IN DOMESTIC SCIENTIFIC PERIODICALS

The article is devoted to the review of the most scientifically productive, in our opinion, domestic scientists' approaches to the research of the problem of humanitarization of higher technical education of Ukraine, covered on the pages of Ukrainian scientific periodicals. An attempt to systematize and generalize the results of these studies has been made.

It has been found that the priority areas of reforming the education system, including higher education, in Ukraine in order to create a new humanistic paradigm are the humanization and humanitarization of education and upbringing. The concept of humanitarization of higher technical education, which is based on the concept of humanitarization of education in general, to some extent, is being analyzed by domestic scholars.

The review of some of the researches made in the article allowed to single out the main, in our opinion, provisions of humanitarization, which are put forward by Ukrainian scientists: increasing the share of humanities, improving their content and teaching methods; penetration of humanitarian knowledge into the content of natural science and technical disciplines and vice versa – enrichment of humanitarian disciplines with the basics of natural science and technical knowledge (interdisciplinary learning); integration of humanitarian knowledge inherent in all disciplines; combination of principles in the educational process: historical and logical, national and universal, social and personal, theory and practice; reorientation of the content of education, including technical, from the subject-content principle of teaching the basics of sciences to study of the holistic picture of the world and especially the world of culture, the world of man, "humanization" of knowledge, formation of the spiritual world of the student's personality, their spiritual values, universal, political, professional culture, ability to communicate, defend their views and opinions; involvement of higher technical education applicants in active life participation in all spheres of human activity and development of their creative abilities.

Key words: humanization and humanitarization of higher technical education, humanitarian disciplines, humanitarian knowledge, natural science and technical disciplines.

Постановка проблеми. Створення нової гуманістичної парадигми освіти, в центрі якої – людина як найвища цінність суспільства, декларується усією основною нормативно-правовою базою регулювання освітньої сфери в Україні, у тому числі й системи вищої освіти, як можливість подолання основної помилки радянського періоду – знеособлення. Так, державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993) принципами своєї реалізації та пріоритетними напрямками реформування вищої освіти проголошує, серед усіх інших, гуманізацію й гуманітаризацію навчання й виховання. Гуманізація освіти тлумачиться як така, що «полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи», а гуманітаризація освіти «покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення» («Освіта», 1993, URL).

Серед засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності Закон України «Про освіту» (2017) називає людиноцентризм та гуманізм (Закон, 2017, URL), а в Законі «Про вищу освіту» (2014) зазначається, що основними завданнями закладу вищої освіти є, зокрема, «формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізуватися в сучасних умовах <...>, створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів» (Закон, 2014, URL).

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013) серед стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти проголошувала «реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини», а виконання зазначених Стратегією завдань передбачало, зокрема, «переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу <...>» (Національна стратегія, 2013, URL).

Зрештою, серед сформульованих Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки (2020) пріоритетних принципів вищої освіти, які визначатимуть її концептуальну модель, зазнача-

ється «орієнтація на всебічний розвиток особистості» (Стратегія, 2020, URL).

Зважаючи на те, що концепція гуманітаризації технічної освіти виходить з концепції гуманітаризації освіти взагалі, можна вивести стратегію розвитку технічної освіти на III тисячолітті, яка полягає у забезпеченні «гуманного відношення до людини як цілісної особистості: до її природних особливостей (здоров'я, здібностей мислення, здібностей діяти); її соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником) і її властивостей як суб'єкта культури (духовності, творчості, свободи, гуманності)» (Лузік, URL).

Зазначені в нормативних документах основи гуманізації та гуманітаризації вітчизняної освіти сприяють численним науковим дослідженням відповідних вказаним основам проблем. Але якщо такі дослідження сфери вищої освіти взагалі здійснюються достатньо інтенсивно, то про вищу технічну освіту такого сказати не можна. Натомість сторінки українських наукових періодичних видань рясніють розробками різноманітних аспектів гуманітарної освіти, гуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти в закладах вищої технічної освіти (далі – ЗВТО).

Дослідження вітчизняних учених з проблем гуманітаризації вищої технічної освіти (далі – ВТО) актуалізує їх огляд, систематизацію та узагальнення.

Аналіз досліджень. Історіографія проблеми гуманітаризації ВТО України на сторінках наукової періодици лише частково та побіжно висвітлена у працях А. В. Міняйлової (Міняйлова, URL), О. П. Лещенко (Лещенко, 2014),

Ф. М. Проданюка та Н. В. Гребеннікової (Проданюк, Гребеннікова, 2020),

М. В. Кірюхіної (Кірюхіна, 2019, URL), А. Кочубей (Кочубей, URL),

Ю. П. Корчагіної (Корчагіна, 2015), ін. Час від часу вітчизняні науковці тією чи іншою мірою здійснюють дослідницькі кроки у зазначеному напрямку. Науковий інтерес до проблем гуманітаризації ВТО динамічно поповнює дослідницьку базу, отже, періодично потребує систематизації та узагальнень.

Метою статті є огляд праць вітчизняних науковців щодо досліджень проблеми гуманітаризації ВТО України, систематизація та узагальнення результатів досліджень.

Виклад основного матеріалу. Опрацьована наукова література дає підстави стверджувати про дослідження гуманітаризації ВТО зазвичай разом з її гуманізацією. Але якщо зі змістом поняття «гуманізація» більшість дослідників визнача-

ються цілком зрозуміло, то поняття «гуманітаризація» деякими науковцями осмислено, на наш погляд, недостатньо і тлумачиться неоднозначно. Крім цього, варто зазначити, що переважна більшість учених вживають концепти «гуманітарна освіта», «гуманітарні дисципліни» тощо найімовірніше в широкому сенсі як такі, що дають знання і про людину, і про суспільство на противагу аналогічним природничо-технічним поняттям, які відображають знання про природу і техніку. Тому ми у своєму дослідженні будемо керуватися відповідними підходами.

Провідні українські науковці В. Андрущенко та М. Михальченко визнають гуманітаризм найважливішою стороною гуманізму, яка спирається на гуманітарні науки. «Якщо гуманізм – це сукупність усіх поглядів, скерованих на людину і людство, то гуманітаризм орієнтований на людиноведення, на утвердження соціального знання не тільки на противагу природничому, а й як засобу творення людини як особистості» (Андрущенко, Михальченко, URL). Відтак, гуманітаризація будь-якої науки, на думку дослідників, має складатися з двох елементів: а) «теоретичного обґрунтування і практичного творення необхідних і достатніх умов, при яких будуть виключені можливості свідомого зловживання науковими досягненнями; б) морального забезпечення розвитку природничих наук для блага людини, доповнення цих наук емоційно-естетичним осягненням людства, щоб подолати однобічність технократизму і абсолютизацію раціонально-експериментальних способів пізнання <...>» (Андрущенко, Михальченко, URL). Тобто гуманітаризація в розумінні дослідників, хоча й спирається на гуманітарну науку, нею не обмежується, а має бути притаманною й усім іншим (негуманітарним) наукам для формування гуманітарного мислення з метою не зашкодити людині.

Відомі дослідники С. Гончаренко та Ю. Мальований також вважають, що гуманітаризація освіти (поряд із фундаменталізацією, діяльнісним спрямуванням і національним характером останньої) є аспектом (принципом) гуманізації освіти як складного інтегративного утворення, спрямованого на створення «усіх умов для розкриття здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку <...>» (Гончаренко, Мальований, 2001: 3). Науковці застерігають проти занадто спрощеного розуміння гуманітаризації освіти, коли вона зводиться лише до удосконалення гуманітарної складової освіти, до встановлення «гуманітарного всеобучу». Адже «великий обсяг гуманітарних знань може добре

поєднуватися з низькою загальною культурою й бездуховністю тих, хто ними володіє» (Гончаренко, Мальований, 2001: 4). Гуманітаризація освіти, на думку учених, стосується і природничо-наукового, і технічного, і технологічного знань, вона розглядає гуманітарну, природничу й технічну освіти не як антиподи, а як дві складові єдиного цілого. Йдеться не про пріоритети однієї освіти над іншою, а про пошуки шляхів поліпшення однієї і другої в їх єдності (Гончаренко, Мальований, 2001: 5). Гуманітаризацію освіти дослідники подають як формування у людини особливого, власне людського ставлення до навколишнього світу й до самої себе, до своєї діяльності; як переорієнтацію освітнього процесу на формування передусім духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей, «олюднення» знань, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини, як пріоритет творчого начала у навчанні й вихованні (Гончаренко, Мальований, 2001: 6).

У спільній статті А. Є. Скирда та А. Б. Адарюкова виходять із загальнотеоретичної позиції, що гуманізація та гуманітаризація є двома взаємозалежними аспектами єдиного процесу підготовки фахівця, в якому гуманітаризація виступає складником і засобом досягнення загального процесу гуманізації. Автори визначають гуманітаризацію технічної освіти «як педагогічний процес, який є орієнтованим на формування та розвиток соціокультурної особистості студента за допомогою розширення та поглиблення його гуманітарних знань та здійснення його гуманістичного виховання» (Скирда, Адарюкова, 2013: 182). Гуманітаризація ВТО задля забезпечення гуманістичної орієнтованості змісту навчання передбачає, на думку науковців, виконання таких завдань: «розкриття своєрідності кожної гуманітарної дисципліни з метою підвищення інтелекту, кругозору, ерудиції студентів, становлення професійних якостей; використання гуманістичного потенціалу гуманітарних дисциплін у формуванні у студентів духовних і моральних якостей; використання гуманітарного знання в навчанні спеціальних дисциплін; звернення до природничих і технічних наук у викладанні гуманітарних дисциплін» (Скирда, Адарюкова, 2013: 182). Найважливіше місце в процесі гуманітаризації ВТО автори публікації відводять гуманітарним дисциплінам, призначення яких вбачають у підвищенні загальнокультурного рівня і розвитку на його основі загальноосвітніх умінь здобувачів освіти.

Науковець І. П. Чистовська кінцеву мету ВТО XXI ст. – виховання не лише фахівця, а насамперед

суспільно активної свідомої особистості – пов’язує із заміною інформаційно-пізнавальної парадигми сучасної освіти на соціально-культурну парадигму, яка ґрунтується на принципах гуманізації та гуманітаризації. Виходячи з існуючих в науковій літературі тлумачень понять гуманізації та гуманітаризації, дослідниця пропонує таке їх розуміння щодо застосування в навчально-виховному процесі ЗВТО: «гуманізація – це процес створення умов для самореалізації, самовизначення студентів, орієнтація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах насамперед на процеси формування особистості у всій багатогранній повноті її інтелектуального, культурного, психологічного і соціального розвитку», а «гуманітаризація – це підвищення питомої ваги соціально-економічних і інших гуманітарних навчальних дисциплін, удосконалення їх змісту й методики викладання з метою формування та забезпечення розвитку високих моральних якостей випускників вищих технічних навчальних закладів» (Чистовська, URL).

Прослідковується певна, на наш погляд, непослідовність автора у розумінні процесів гуманітаризації, які вона спочатку обмежила гуманітарними дисциплінами, їх покращеними характеристиками, а потім додала, що «принцип гуманізації вимагає, щоб усі навчальні дисципліни у вищому навчальному закладі мали ту або іншу гуманітарну спрямованість, яка б формувала критичність мислення, привносила у викладання колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну основу, етичні і моральні аспекти» (Чистовська, URL).

Дещо спрощено, на нашу думку, розуміє концепт гуманітаризації

О. П. Лещенко – автор публікації «Гуманітарна освіта у вищому технічному навчальному закладі: сучасний стан проблеми в теорії і практиці педагогічної освіти», яка, розглядаючи гуманізм як «світогляд, який найкраще сприяє формуванню людського в людині», гуманітаризацію визначає «через гуманітарні предмети як спосіб формування таких фахівців» (Лещенко, 2014: 164).

Трохи ширше, вважаємо, подає своє бачення гуманітаризації ВТО науковець О. Олійник, яка у дослідженні особливостей гуманітарної підготовки і професійної компетентності студентів технічних вишів зазначила, що «гуманітаризація технічних знань відбувається за рахунок включення гуманітарних дисциплін у навчальні плани ВНЗ. Пропонується читання спеціально підготовлених курсів: «Філософія техніки», «Людина в технічних системах», «Культура спілкування» тощо, у яких

природничо-наукові і гуманітарні знання знаходяться в єдності» (Олійник, URL). Своє розуміння процесу гуманітаризації дослідниця доповнює виокремленням його основних принципів, які вважає загальнонауковими: «фундаментальність, системність у зв’язках із досягненнями природознавчих, технічних, технологічних наук, єдність історичного і логічного, національного і загальнолюдського, суспільного й особистого, теорії й практики навчання і виховання у їхній людинотворчій діяльності» (Олійник, URL). Таким чином, на нашу думку, автор виділяє гуманітарні дисципліни та необхідність поєднання гуманітарних знань з природничо-технічними у гуманітаризації технічної освіти.

«Фундаментальні положення сучасної концепції гуманітаризації навчально-виховного процесу» ЗВТО визначає науковець П. М. Коваль: «посилення ролі гуманітарних наук у вищих технічних навчальних закладах; максимальне наближення гуманітарних навчальних дисциплін до потреб майбутніх фахівців; оптимальне поєднання гуманітарних дисциплін з природничо-технічними; створення умов для розвитку творчих здібностей студентів у різних видах людської діяльності (з використанням художніх засобів); поєднання загальнолюдських і національних цінностей, виховання на засадах художньо-змістовної виразності; формування загальнолюдської, політичної, професійної культури, вміння спілкуватися, відстоювати свої погляди і думки на засадах морально-естетичних цінностей; залучати студентів до активної життєвої участі у всіх сферах людської діяльності» (Коваль, 2011, URL). Таким чином, із запропонованого автором переліку положень гуманітаризації ВТО видно, що її розуміння не обмежується самим навчальним процесом, а передбачає і позанавчальну активну діяльність студентства.

Науковець М. Є. Добрускін дає власне чітке розуміння понять гуманізації та гуманітаризації з урахуванням їх спільного генетичного походження (від лат. «humanus» – людяний, гуманний) та предметно-неоднозначного змісту. Відводячи гуманізації роль стратегії вищої освіти, автор визначає її як «сукупність філософських, соціологічних, гносеологічних, психологічних та педагогічних поглядів, які визначають цілі і завдання вищих навчальних закладів у підготовці та вдосконаленні майбутнього фахівця як суб’єкта та об’єкта суспільних відносин, як цілісної людини». А гуманітаризацію дослідник розуміє як втілення в життя принципів гуманізації, як «навчально-практичну діяльність вишів зі створення

матеріально-предметних, організаційно-економічних та духовно-психологічних умов для всебічного розвитку особистості студента, виховання на основі загальнолюдських та національних цінностей народу» (Добрускін, URLa). Гуманітаризація забезпечує взаємодію і взаємопроникнення природничо-наукової, технічної та гуманітарної освіти як цілісної сукупності знань про природу, суспільство і людину.

Особливо важлива роль, на думку ученого, належить гуманітарній освіті, яка є основою духовної культури суспільства, її фундаментом. Вона глибше та ґрунтовніше інших галузей вищої освіти формує науковий світогляд, ціннісні орієнтації та життєві орієнтири студентської молоді. Гуманітарна освіта – це стрижень гуманітаризації усєї системи ВТО (Добрускін, URLa,b). Але зводити процеси гуманізації та гуманітаризації виключно до гуманітарної освіти дослідник вважає некоректним, оскільки ці процеси мають широке універсальне значення, не менш важливе для загальнонаукових та спеціальних дисциплін в технічних ЗВО (Добрускін, URLa).

Думку про те, що смисл гуманітаризації є іншим, ніж просто заглиблення майбутніх інженерів в гуманітарну культуру, висловлює науковець

О. Г. Каверіна. Вона вважає, що саме завдяки внутрішній, а не зовнішній гуманітаризації (якщо остання полягає в незалежному вивченні предметів професійного і гуманітарного циклів, то внутрішня гуманітаризація – у виявленні гуманітарної компоненти професійних знань) зміст технічних знань набуває гуманістичного звучання. Відбір гуманітарних знань в контексті особистісно-орієнтованого навчання автор пропонує здійснювати на основі мотиваційного, пізнавального, цільового, операційно-результативного та емоційно-чуттєвого критеріїв, згідно з якими викладач будь-якої навчальної дисципліни може створити гуманітарну базу відповідно до професійного спрямування здобувачів освіти та успішно використовувати її в аудиторній та самостійній роботі (Каверіна, URL).

Дослідниця А. Кочубей, погоджуючись з визначенням гуманітаризації освіти як «переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед світу культури, світу людини <...>, вважає, що вона «поряд із фундаменталізацією, інформатизацією, інноватизацією є підґрунтям реформування вищої технічної освіти. Гуманітаризація підготовки у ВНЗ допомагає збагатити, вдосконалити інтелектуальний і духовний розвиток майбутніх інженерів, адже лише через

особистісну зрілість можна досягти професіоналізму» (Кочубей, URL).

Науковець Е. Лузік суть гуманізації навчального процесу профільного університету вбачає в його орієнтації на «розкриття потенціалу особистості студента, врахування його можливостей та вподобань, психологічних особливостей» (Лузік, 2006: 270). А гуманітаризацію вважає важливим елементом не лише гуманітарної освіти, а й природничо-наукової та технічної. Розглядаючи методичні аспекти гуманітаризації професійної освіти, автор виділяє низку напрямків у вирішенні цієї проблеми: 1) проникнення гуманітарного знання і його методів у сам зміст природничо-наукових і технічних дисциплін; 2) переорієнтація історичних фрагментів природничо-наукових дисциплін на гуманітарну спрямованість; 3) комплексне засвоєння теоретичних знань про людину, яка включена до технічних систем, що сприятиме розкриттю людського, культурного змісту профільної освіти. Цей зміст, на думку дослідниці, має знайти свій прояв у світоглядних засадах наукових та інженерних концепцій, в історії винаходів і відкриттів, у драматичних життєвих шляхах видатних учених та інженерів, у закладених в сфері науки і техніки естетичних переживаннях та естетичному вихованні, в етнокультурних чинниках технічної та природничо-наукової творчості (Лузік, 2006: 272).

Якщо гуманізм, на думку ученого О. Г. Романовського, – це «явище культури й історії, система переконань, що історично склалася і змінюється, визнає цінність людини», то «гуманітаризація – це процес ствердження, укорінення, інституалізації цієї системи переконань за допомогою гуманітарних наук» (Романовський, 2010: 54). Але зведення розуміння гуманітаризації інженерної освіти лише до збільшення частки гуманітарних дисциплін у навчальних планах ЗВО дослідник називає «зовнішньою гуманітаризацією». Натомість власне розуміння сутності гуманітаризації освіти О. Г. Романовський конкретизує через «формування культури мислення, творчих здібностей студента на основі глибокого розуміння всієї культурно-історичної спадщини. ВНЗ покликаний підготувати фахівця, здібного до постійного саморозвитку, самоудосконалення, і чим багатше буде його внутрішня сутність, тим яскравіше вона виявиться в професійній діяльності» (Романовський, 2010: 54).

Організацію навчального процесу в університетах учений рекомендує здійснювати переважно в двох напрямках: 1) інтенсивне запровадження дисциплін гуманітарного циклу в суто технічних

вишах; 2) збагачення гуманітарних спеціальностей і дисциплін основами технічного і природничо-наукового знання і навпаки. Така міждисциплінарність у навчанні, на думку дослідника, сприяла би «формуванню у студентів нестандартного мислення, здатності вирішувати комплексні проблеми, що виникають на стику різних сфер діяльності людини, бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технологій і потреб виробництва і суспільства, уміти оцінювати ефективність тієї або іншої новизни, організувати її практичну реалізацію <...>. Необхідно на основі продуманих програм формувати у студента єдину картину світу, в яку в нерозривній єдності включене наукове і соціальне, технічне і гуманітарне, особистісне і суспільне» (Романовський, 2010: 55). Технічний університет майбутнього науковець бачить як «гуманітарно-технічний університет <...>, який виховує спеціалістів, які засвоїли необхідність нових відносин з довкіллям, суспільством, засвоїли загальнокультурні цінності» (Романовський, 2010: 57).

Аналогічну позицію щодо шляхів гуманітаризації вищої технічної освіти займає і дослідник О. П. Шевченко (Шевченко, URL).

Учений І. В. Таможська «інструментарієм цілеспрямованої гуманітаризації технічної освіти» називає інтеграцію гуманітарних знань з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівця, погоджуючись при цьому з російським науковцем А. Хуторським, що «гуманітарні знання – це єдині загальнолюдські та загальнокультурні основи, що не є надбанням однієї науки, а підлягають вивченню в різних дисциплінах» (Таможська, 2015: 152).

Науковець М. В. Фоменко суть гуманітаризації технічної освіти бачить у висуненні на передній план загальнолюдських цінностей, спрямованості навчального процесу на формування, насамперед, духовного світу особистості. Провідне місце в цьому мають займати гуманітарні дисципліни, які найчастіше підштовхують до постановки сві-

тоглядних, проблемних питань. Основними положеннями концепції гуманізації та гуманітаризації технічної освіти дослідник вважає: комплексний підхід до проблем гуманізації освіти, який передбачає поворот до цілісності людського буття; застосування гуманних технологій навчання та виховання; використання міждисциплінарності в освіті; функціонування циклу соціально-гуманітарних дисциплін як фундаментального та вихідного освітнього елемента; подолання стереотипів мислення, утвердження гуманітарної культури (Фоменко, URL).

Висновки. Здійснений огляд праць вітчизняних науковців щодо досліджень проблеми гуманітаризації ВТО України як аспекту гуманізації освіти дозволив виокремити наступні найважливіші, на нашу думку, положення гуманітаризації:

1) підвищення питомої ваги гуманітарних дисциплін, удосконалення їх змісту й методики викладання;

2) проникнення гуманітарного знання у зміст природничо-технічних дисциплін і навпаки – збагачення гуманітарних дисциплін основами природничо-технічного знання (міждисциплінарність навчання);

3) інтеграція гуманітарних знань, притаманних усім дисциплінам;

4) поєднання у навчальному процесі принципів: історичного і логічного, національного і загальнолюдського, суспільного й особистого, теорії й практики;

5) переорієнтація технічної освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед світу культури, світу людини, «олюднення» знань, формування духовного світу особистості студента, його духовних цінностей, загальнолюдської, політичної, професійної культури, вміння спілкуватися, відстоювати свої погляди і думки;

6) залучення здобувачів технічної освіти до активної життєвої участі в усіх сферах людської діяльності і розвиток їх творчих здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В., Михальченко М. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/732-.html> (дата звернення 23.12.2021).
2. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 2–8.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення 10.12.2021).
4. Добрускін М. Е. Гуманізація як стратегія вищого образования. URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/126657/> (дата звернення 15.12.2021).
5. Добрускін М. Е. Роль гуманитарного образования в подготовке инженеров. URL: <https://dogmon.org/m-e-dobruskin-role-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-podgotovke-inj.html> (дата звернення 15.12.2021).
6. Закон України про вищу освіту. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. С. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 10.12.2021).

7. Закон України про освіту. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. С. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 10.12.2021).
8. Каверина О. Г. Гуманитаризация технического образования в свете современных требований к профессиональной подготовке будущих инженеров. URL: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/23776/1/kaverina.pdf> (дата звернення 23.12.2021).
9. Кірюхіна М. В. Роль та проблеми гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2019. Випуск 2(115). URL: http://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2019_2_2019-2-42.pdf (дата звернення 15.12.2021).
10. Коваль П. М. Роль гуманітарних дисциплін у формуванні гармонійно розвиненої особистості студентів ВНЗ з використанням художніх засобів. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/12119/1/Elita_2011_28_Koval_Rol.pdf (дата звернення 10.12.2021).
11. Корчагіна Ю. П. Теоретичні засади гуманізації і гуманітаризації технічної освіти, як основних факторів формування всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2015. № 1(16). С. 102–109.
12. Кочубей А. Гуманитаризация подготовки будущих инженеров технических ВНЗ у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і практиці. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/2f377b_91e9b6cb06d1491cb4f5213c83da67c7.pdf (дата звернення 15.12.2021).
13. Лещенко О. П. Гуманітарна освіта у вищому технічному навчальному закладі: сучасний стан проблеми в теорії і практиці педагогічної освіти. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. № 2 (23). С. 161–168.
14. Лузік Е. В. Інтегровані навчальні курси як теоретико-методологічна основа професійного становлення творчої особистості фахівця в системі вищої технічної освіти. URL: <https://www.google.com/search?Q=%D0%9B%D1%83%D0%B7%D1%96%D0%BA+%D0%95.+%D0%92.+%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%96%<...>> (дата звернення 18.12.2021).
15. Лузік Е. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи. *Філософія освіти*. 2006. № 2(4). С. 266–275.
16. Міняйлова А. В. Проблема гуманізації та гуманітаризації освіти у сучасних вітчизняних дослідженнях. URL: <http://eir.nuos.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1820/Miniaylova.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 08.12.2021).
17. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення 25.12.2021).
18. Олійник О. Особливості гуманітарної підготовки і професійної компетентності студентів у технічному ВНЗ. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19946> (дата звернення 15.12.2021).
19. Проданюк Ф. М., Гребеннікова Н. В. Генезис феномену гуманізація та гуманітаризація освіти. *Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти*: моногр. / А. В. Сагун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. К., 2020. С. 35–55.
20. Романовський О. Г. Психолого-педагогічні основи гуманізації технічної освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. До 125-річчя НТУ «ХП»*: зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Тovaжнiяньського, О. Г. Романовського. Х., 2010. С. 51–59.
21. Скирда А. Є., Адарюкова Л. Б. Гуманітаризація системи вищої технічної освіти України: її ціль, задачі та принципи впровадження. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2013. № 1(13). С. 179–183.
22. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення 25.12.2021).
23. Таможська І. В. Соціально-гуманітарні дисципліни в системі підготовки майбутніх фахівців технічної галузі. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Тovaжнiяньського, О. Г. Романовського. Х., 2015. Випуск 43 (47). С. 149–159.
24. Фоменко М. В. О необходимости гуманитаризации технического образования. URL: <http://www.ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/1855/12/fomenko.htm> (дата звернення 23.12.2021).
25. Чистовська І. П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8790/1/35.pdf> (дата звернення 08.12.2021).
26. Шевченко О. П. Актуальні проблеми гуманітарної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2008/86-73-7> (дата звернення 23.12.2021).

REFERENCES

1. Andrushchenko V., Mykhalchenko M. Humanizm i humanitaryzm: spilne i spetsyfichne [Humanism and humanitarianism: common and specific]. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/732-.html> (last accessed data 23.12.2021) [in Ukrainian].
2. Chystovska I. P. Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Humanization and humanitarianization of the teaching and educational process in higher technical educational institutions]. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8790/1/35.pdf> (last accessed data 08.12.2021) [in Ukrainian].
3. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia») [State national programme «Education» («Ukraine of the XXI century»)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (last accessed data 10.12.2021) [in Ukrainian].

4. Dobruskin M. E. Gumanizatsiia kak strategiiia vysshego obrazovaniia [Humanization as a strategy of higher education]. URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/126657/> (last accessed data 15.12.2021) [in Russian].
5. Dobruskin M. E. Rol gumanitarnogo obrazovaniia v podgotovke inzhenerov [The role of humanitarian education in the training of engineers]. URL: <https://dogmon.org/m-e-dobruskin-role-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-podgotovke-inj.html> (last accessed data 15.12.2021) [in Russian].
6. Fomenko M. V. O neobhodimosti gumanitarizatsii tekhnicheskogo obrazovaniia [On the need to humanitarize technical education]. URL: <http://www.ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/1855/12/fomenko.htm> (last accessed data 23.12.2021) [in Russian].
7. Honcharenko S., Malovanyi Yu. Humanizatsiia i humanitaryzatsiia osvity [Humanization and humanitarization of education]. *The Way of Education*. 2001. № 3. Pp. 2–8 [in Ukrainian].
8. Kaverina O. G. Gumanitarizatsiia tekhnicheskogo obrazovaniia v svete sovremennykh trebovaniy k professionalnoi podgotovke budushchikh inzhenerov [Humanitarization of technical education in the light of modern requirements for professional training of future engineers]. URL: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/23776/1/kaverina.pdf> (last accessed data 23.12.2021) [in Russian].
9. Kiriukhina M. V. Rol ta problemy humanitarnoi pidhotovky maibutnikh tekhnichnykh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi [The role and problems of the humanitarian training of future technical specialists of the aviation industry]. *Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyyi National University Herald*. 2019. Issue 2(115). URL: http://visnikrnu.kdu.edu.ua/statti/2019_2_2019-2-42.pdf (last accessed data 15.12.2021) [in Ukrainian].
10. Kochubei A. Humanitaryzatsiia pidhotovky maibutnikh inzheneriv tekhnichnykh VNZ u vitchyzniani i zarubizhnii pedahohichniy teorii i praktytsi [Humanitarization of training of future engineers of higher technical educational institutions in domestic and foreign pedagogical theory and practice]. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/2f377b_91e9b6cb06d1491c b4f5213c83da67c7.pdf (last accessed data 15.12.2021) [in Ukrainian].
11. Korchahina Yu. P. Teoretychni zasady humanizatsii i humanitaryzatsii tekhnichnoi osvity, yak osnovnykh faktoriv formuvannia vsebichno rozvynenoj osobystosti maibutnoho fakhivtsia [Theoretical principles of humanization and humanitarization of technical education as the main factors in the formation of a comprehensively developed personality of a future specialist]. *Scientific Works of Donetsk National Technical University. Series: «Pedagogy, Psychology and Sociology»*. 2015. № 1(16). Pp. 102–109 [in Ukrainian].
12. Koval P. M. Rol humanitarnykh dystsyplin u formuvanni harmoniino rozvynenoj osobystosti studentiv VTNZ z vykorystanniam khudozhnykh zasobiv [The role of the humanities in the formation of a harmoniously developed personality of higher technical educational institutions students using artistic means]. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/12119/1/Elita_2011_28_Koval_Rol.pdf (last accessed data 10.12.2021) [in Ukrainian].
13. Leshchenko O. P. Humanitarna osvita u vyshchomu tekhnichnomu navchalnomu zakladi: suchasnyi stan problemy v teorii i praktytsi pedahohichnoi osvity [Humanitarian education in a modern technical educational institution: the current state of the problem in the theory and practice of pedagogical education]. *Zaporizhzhia National University Herald*. 2014. № 2 (23). Pp. 161–168 [in Ukrainian].
14. Luzik E. Humanitarna osvita v protsesi pidhotovky spetsialistiv profilnykh VNZ Ukrainy: problemy ta perspektyvy [Humanitarian education in the process of training specialists of specialized higher educational institutions of Ukraine: problems and prospects]. *Philosophy of Education*. 2006. № 2(4). Pp. 266–275 [in Ukrainian].
15. Luzik E. V. Intehrovani navchalni kursy yak teoretyko-metodolohichna osnova profesiinoho stanovlennia tvorchoj osobystosti fakhivtsia v systemi vyshchoj tekhnichnoi osvity [Integrated training courses as a theoretical and methodological basis for the professional development of a creative personality of a specialist in the system of higher technical education]. URL: <https://www.google.com/search?Q=%D0%9B%D1%83%D0%B7%D1%96%D0%BA+%D0%95.+%D0%92.+%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1> <...> (last accessed data 18.12.2021) [in Ukrainian].
16. Miniailova A. V. Problema humanizatsii ta humanitaryzatsii osvity u suchasnykh vitchyznianskykh doslidzhenniakh [The problem of humanization and humanitarization of education in modern domestic researches]. URL: <http://eir.nuos.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1820/Miniaylova.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (last accessed data 08.12.2021) [in Ukrainian].
17. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (last accessed data 25.12.2021) [in Ukrainian].
18. Oliinyk O. Osoblyvosti humanitarnoi pidhotovky i profesiinoi kompetentnosti studentiv u tekhnichnomu VNZ [Peculiarities of humanitarian training and professional competence of students in higher technical educational institutions]. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19946> (last accessed data 15.12.2021) [in Ukrainian].
19. Prodaniuk F. M., Hriebiennikova N. V. Henezys fenomenu humanizatsiia ta humanitaryzatsiia osvity [Genesis of the phenomenon of humanization and humanitarization of education]. *Processes of Humanization and Humanitarization of Education*: monograph / A. V. Sakun, O. P. Kyvliuk, M. O. Nesterova and others. Kyiv, 2020. Pp. 35–55 [in Ukrainian].
20. Romanovskyyi O. H. Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii tekhnichnoi osvity [Psychological and pedagogical foundations of technical education humanization]. *Problems and Prospects of Formation of the National Humanitarian and Technical Elite. For the 125th anniversary of National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”*: collection of scientific works / edited by L. L. Tovazhnianskyi, O. H. Romanovskyyi. Kharkiv, 2010. Pp. 51–59 [in Ukrainian].
21. Shevchenko O. P. Aktualni problemy humanitarnoi pidhotovky studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Current issues of humanitarian training of students of higher technical educational institutions]. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2008/86-73-7> (last accessed data 23.12.2021) [in Ukrainian].

22. Skyrda A. Ye., Adariukova L. B. Humanitaryzatsiia systemy vyshchoi tekhnichnoi osvity Ukrainy: yii tsil, zadachi ta pryntsyipy vprovadzhennia [Humanitarization of the higher technical education system of Ukraine: its purpose, tasks and principles of implementation]. *Scientific Works of Donetsk National Technical University. Series: "Pedagogy, Psychology and Sociology"*. 2013. № 1(13). Pp. 179–183 [in Ukrainian].
23. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky [Strategy for the higher education development in Ukraine for 2021–2031]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (last accessed data 25.12.2021) [in Ukrainian].
24. Tamozhska I. V. Sotsialno-humanitarni dystsypliny v systemi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoi haluzi [Social and humanitarian disciplines in the system of training future specialists of the technical field]. *Problems and Prospects of Formation of the National Humanitarian and Technical Elite: collection of scientific works / edited by L. L. Tovazhnianskyi, O. H. Romanovskyi*. Kharkiv, 2015. Issue 43 (47). Pp. 149–159 [in Ukrainian].
25. Zakon Ukrainy pro osvitu [The law of Ukraine on education]. *The Data of the Verkhovna Rada*. 2017. № 38–39. 380 p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (last accessed data 10.12.2021) [in Ukrainian].
26. Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu [The law of Ukraine on higher education]. *The Data of the Verkhovna Rada*. 2014. № 37–38. 2004 p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (last accessed data 10.12.2021) [in Ukrainian].

УДК 37.091.26: [811.161.2+821.161.2]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-67>

Леся ГАПОН,
orcid.org/0000-0002-5616-6478
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри української мови та методики її викладання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) hapon_lesia@tnpu.edu.ua

Ольга ПЕТРИШИНА,
orcid.org/0000-0001-5427-200X
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови та методики її викладання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) petryshyna@tnpu.edu.ua

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проведено аналіз і практичне порівняння традиційного та формувального оцінювання. Зазначено, що підсумкове оцінювання традиційно використовують на завершальному етапі певного періоду навчання для співвіднесення результату учня з обов'язковими результатами, визначеними Державним стандартом. Формувальне оцінювання застосовують для вдосконалення процесу навчання з урахуванням виявлених потреб учнів / учениць у формі, прийнятній як для здобувачів / здобувачок освіти, так і для педагогів. Висвітлено сучасні методичні підходи до оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання школярів на уроках української мови й літератури. Вказано, що застосування формувального оцінювання учнів на уроці передбачає: визначення учнями цілей навчання; забезпечення вчителем зворотного зв'язку; організацію активної та інтерактивної участі учнів / учениць у процесі пізнання й обговоренні його результатів; забезпечення умов, за яких здобувачі / здобувачки будуть знати й розуміти критерії оцінювання до початку роботи над завданням; рефлексію; коригування навчальної діяльності з урахуванням одержаних результатів оцінювання. Здійснено обґрунтування сутності методики, висвітлено особливості використання низки методів формувального оцінювання. Окреслено спільні й відмінні риси підсумкового і формувального оцінювання. Критеріальність, спеціальний інструментарій, доказовість віднесено до спільних рис. Детально викладено відмінні риси. Описано форми надання зворотного зв'язку, зокрема словесне оцінювання усних та письмових робіт. Визначено особливості самооцінювання та взаємооцінювання учнів / учениць. Продемонстровано методику створення і використання критеріальних таблиць.

Ключові слова: формувальне оцінювання, підсумкове оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання, зворотний зв'язок, критеріальні таблиці.

Lesia HAPON,
orcid.org/0000-0002-5616-6478
Candidate of Philological Sciences,
Assistant at the Department of the Ukrainian Language and Methods of Its Teaching
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopi, Ukraine) hapon_lesia@tnpu.edu.ua

Olga PETRYSHYNA,
orcid.org/0000-0001-5427-200X
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of Department of the Ukrainian Language and Methods of Its Teaching
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) petryshyna@tnpu.edu.ua

FORMATIVE ASSESSMENT AT THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL IMPLEMENTATION

The article is an attempt to analyze and compare the traditional and formative assessment. It is noted that the summative assessment is traditionally used at the final stage of a certain period of study to correlate the student's result

with the required results defined by the State Standard. The goal of the formative assessment is to monitor student learning to provide ongoing feedback that can be used by instructors to improve their teaching and by students to improve their learning. Modern educational approaches to assessing the results of competency-based learning of students at the lessons of Ukrainian language and literature are highlighted. It is indicated that the use of a formative assessment in the classroom involves: students' learning goals identification; providing teacher feedback; organization of active and interactive participation of students during their own process of learning and discussing its results; providing conditions under which students will know and understand the evaluation criteria before starting work on the task; organization of reflection; adjustment of educational activities taking into account the obtained evaluation results. The essence of the methodology and the peculiarities of the formative assessment techniques are substantiated. The common and distinctive characteristics of the summative and formative assessment are outlined. Criteria, special tools, provability are among the common features. Distinctive characteristics are described in detail. Forms of feedback are considered, including verbal assessment of oral and written work. Commenting on the oral answers of students, the teacher first emphasizes the most successful ones. Then he points out what needs to be improved, asks clarifying questions, suggests ways to avoid mistakes in the future. When evaluating students' work in writing, the teacher can leave written comments in a notebook, draft or Google test. The teacher gives the correct answer instead of the wrong one, and suggests ways to avoid such a mistake in the future. Peculiarities of self-assessment and mutual assessment of students are determined. The technique of creating and using criterion tables is demonstrated.

Key words: formative assessment, summative assessment, self-assessment, mutual assessment, feedback, criterion tables.

Постановка проблеми. Оцінювання – важливий складник навчального процесу, від якого значною мірою залежить його результат.

Традиційно в українській школі використовують підсумкове оцінювання, мета якого – порівняти результати учня з обов'язковими результатами, визначеними Державним стандартом базової середньої освіти. Підсумкове оцінювання відбувається на завершальному етапі певного періоду навчання – у кінці вивчення теми (тематичне), року (річне), семестру (семестрове) (Пометун, 2019: 88). Воно визначає рівень сформованості предметних і загальнонавчальних знань та вмінь і застосовує дванадцятибальну систему.

Активне впровадження реформи «Нова українська школа», що базується на компетентнісному підході, зумовило необхідність переглянути установлену систему оцінювання і сформувати новий інструментарій для оцінювання компетентностей.

Компетентність, як зазначає О. Локшина, – багатовимірне утворення, що містить когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи (Локшина, 2009: 107). Тож оцінювання компетентностей має вимірювати як когнітивні (знання, уміння), так і некогнітивні елементи (досвід діяльності, ціннісне ставлення). Широкий спектр можливостей для цього відкриває формувальне оцінювання.

З огляду на це проблема використання методів формувального оцінювання на уроках української мови й літератури є актуальною і потребує всебічного висвітлення.

Аналіз досліджень. Ідею формувального оцінювання вперше висунули американські учені Б. Блум, Т. Хастінг та Дж. Мадаус у роботі «Посібник з формувального та підсумкового оцінювання навчання учнів» (1971 р.). Спочатку цю ідею підтримали чимало зарубіжних науковців і педагогів-практиків, зокрема Дж. Макміллан, К. Кет-

лин, П. Блек, Б. Белл, Б. Коуві, Ф. Перрену та ін. Згодом прихильники формувального оцінювання з'явилися в Україні: низку досліджень опублікували О. Барна, В. Вембер, Г. Войтків, Д. Жилін, Л. Кабан, О. Локшина, Н. Морзе, І. Сокол, С. Тригуб, О. Щербак та ін.

Нормативно-методичними підставами для впровадження формувального оцінювання в Новій українській школі (далі – НУШ) слугують: Концепція НУШ, «Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти», Державний стандарт початкової освіти, затверджений 21 лютого 2018 року Постановою Кабінету Міністрів України № 87, Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений 30 вересня 2020 року Постановою Кабінету Міністрів України № 898, низка наказів Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України). Методику застосування формувального оцінювання у 1–4 класах НУШ викладено в посібнику «Нова українська школа: порадник для вчителя» (Бібік, 2017: 118–133). Роз'яснення засадничих аспектів оцінювання навчальних досягнень у 5-тих класах знаходимо в листі МОН України від 06.08.2021 №4.5/2303-21 «Методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу у першому (адаптивному) циклі / 5 класах ЗЗСО за Державним стандартом базової середньої освіти в умовах реалізації концепції НУШ.

Про роль формувального оцінювання для відслідковування розвитку компетентностей учнів у процесі навчання окремих предметів гуманітарного циклу йдеться в працях О. Пометун, Т. Ремех (історія, громадянська освіта); В. Уліщенко, А. Фасолі (зарубіжна література, українська література). Окремі аспекти використання методів формувального оцінювання на уроках української словесності висвітлено в тезах Л. Гапон (Гапон,

2020: 145–147). Однак ґрунтовні дослідження з теми ще попереду.

Мета статті – визначити роль і місце формувального оцінювання в системі оцінювання навчальних досягнень учнів під час упровадження реформи НУШ, описати найбільш уживані методи формувального оцінювання в процесі компетентнісного навчання на уроках української мови й літератури.

Виклад основного матеріалу. Формувальне оцінювання використовують для поліпшення

процесу навчання. Воно враховує індивідуальні потреби здобувачів / здобувачок і відбувається у формі, прийнятній для усіх учасників / учасниць освітнього процесу.

У період упровадження реформи НУШ, що передбачає компетентнісне навчання, цей вид оцінювання набуває особливої ваги, оскільки вимірює рівень сформованості не лише предметних, але й комунікативних, соціальних та метапредметних компетентностей, а також особистісних регулятивних умінь учнів / учениць.

Таблиця 1

Види робіт	Вид оцінювання	Рівень сформованості компетентності	Шкала	Критерії оцінювання розробляє і затверджує
Оцінювання предметних компетентностей				
Завдання ЗНО	Підсумкове, зовнішнє	Високий; достатній; середній; низький	12-бальна : 10–12 – високий; 7–9 – достатній; 4–6 – середній; 0–3 – низький	Український центр оцінювання якості освіти – підрозділ МОН України
Індивідуальні види робіт (у класах, де реформу НУШ іще не впроваджено)	Підсумкове, проміжне, внутрішнє.	Високий; достатній; середній; низький	12-бальна : 10–12 – високий; 7–9 – достатній; 4–6 – середній; 0–3 – низький	МОН України
Оцінювання ключових та предметних компетентностей				
Тести, які стосуються реальних життєвих ситуацій	Підсумкове, зовнішнє	Дуже високий; високий; базовий; низький	6-бальна: 5–6 – дуже високий; 3–4 – високий; 2 – базовий; 1 – дуже низький	Програма міжнародного оцінювання учнів PISA
Індивідуальні роботи (у першому семестрі 5 класу, де реформу НУШ уже впроваджено)	Внутрішнє, проміжне, поточне формувальне (згідно з системою оцінювання, створеною в школі)	Високий; достатній; середній; низький	Не потребує вираження в балах; може бути виражене в балах, якщо в школі створено свою систему оцінювання	Заклад використовує критерії МОН України або створює і затверджує свої
Робота в групах, міжгалузеві, міжпредметні проекти, окремі види індивідуальних творчих робіт, для яких не розроблені критерії МОН (у класах, де реформу НУШ іще не впроваджено; у класах, де реформу НУШ уже впроваджено)	Внутрішнє, проміжне, поточне формувальне (згідно з системою оцінювання школи)	Високий; достатній; середній; низький	Можна перевести у 12-бальну шкалу: 10–12 – високий; 7–9 – достатній; 4–6 – середній; 0–3 – низький	Заклад загальної середньої освіти
Анкетування, спостереження (у класах, де реформу НУШ іще не впроваджено; у класах, де реформу НУШ уже впроваджено)	Внутрішнє, поточне формувальне	Частота вияву ознаки: часто, інколи, завжди	Не потребує вираження в балах	Заклад загальної середньої освіти

Роль і місце формувального оцінювання в системі оцінювання навчальних досягнень учнів / учениць для визначення рівня сформованості предметних і ключових компетентностей висвітлено в таблиці 1.

Спільними рисами підсумкового та формувального оцінювання вважають критеріальність, спеціальний інструментарій, доказовість, а відмінності репрезентовано в таблиці 2.

Формувальне оцінювання має функції оцінювання для навчання та оцінювання як навчання. Воно передбачає аналіз знань, умінь ціннісних орієнтирів і поведінки учнів / учениць, планування навчальних цілей і шляхів їх досягнення (Логвіна, Рождественська, 2012: 10). Щоб розвинути вміння учнів / учениць ставити перед собою цілі й оцінювати на цій основі свої навчальні досягнення, а також підвищувати мотивацію до здобуття знань, школярів / школярок залучають до процесів цілепокладання, рефлексії, само- і взаємооцінювання.

Традиційними методами цілевизначення є бесіда, опитування, планування, синтез, аналіз; методами рефлексії – рефлексійні бесіди і рефлексійні вправи. На етапах цілевизначення і рефлексії використовують таблиці «Знаю. Хочу дізнатися. Дізнався / дізналась» (за Д. Огл), «Дерево цілей» (за П. Друкером) (Кучеренко, 2015 : 411). Для здійснення само- і взаємооцінювання, вважає В. Уліщенко, учитель має ознайомити учнів / уче-

ниць із критеріями, що відповідають певним балам (це можуть бути інформаційні картки) (Уліщенко, 2018: 139). За О. Пометун результативними є такі методи самооцінювання, як «Шкала» і «Однохвилинне есе», а для оцінювання роботи дітей у групах – «Бортовий журнал» (заповнює вчитель) або аркуші самооцінювання (заповнюють здобувачі / здобувачки) (Пометун, 2019: 95).

Відзначимо значущість налагодження зворотного зв'язку. Провідні дослідники акцентують увагу, що формувальне оцінювання – це «безперервний потік зворотного зв'язку з учнями», «слухні коментарі та зрозумілі пропозиції, які допомагають учневі усвідомити власні прогалини в знаннях так, щоб він накопичив достатньо інформації для просування вперед» (Шакіров, Буркітова, Дудкіна, 2012: 37). Зворотний зв'язок має бути своєчасним і містити пропозиції щодо подальшої навчальної та розвивальної діяльності.

За результатами формувального оцінювання має обов'язково відбутися коригування освітнього процесу. Наприклад, після визначення труднощів, що постали перед учнем / ученицею, треба передбачити шляхи їх усунення: повторення матеріалу, пояснення із використанням інших методів навчання, виконання тренувальних вправ, розроблення диференційованих завдань тощо.

Узагальнюючи матеріали нормативних, методичних та наукових джерел, можна стверджу-

Таблиця 2

ПІДСУМКОВЕ ОЦІНЮВАННЯ	ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ
Має на меті співвіднесення результату учня з обов'язковими результатами, визначеними Державним стандартом	Має на меті внесення змін у процес навчання учнів / учениць (виявлення труднощів, встановлення шляхів подолання труднощів, заохочення, мотивація); спостереження за індивідуальним поступом кожного учня
Передбачає оцінювання результатів навчання	Передбачає оцінювання процесу навчання;
Демонструє прогалини в знаннях учня / учениці	Окреслює перспективи розвитку учня / учениці
Оцінює предметні знання й уміння	Оцінює не лише предметні знання й уміння, а й освітні потреби учнів, їхні комунікативні, соціальні та метапредметні компетентності, особистісні регулятивні вміння
Передбачає оцінювання тільки з боку вчителя	Крім оцінювання з боку вчителя, передбачає самооцінювання та взаємооцінювання учнів
Не передбачає участь учнів у визначенні цілей навчання, розробленні критеріїв оцінювання	Передбачає участь учнів у визначенні цілей навчання, розробленні критеріїв оцінювання
Передбачає обов'язкове оцінювання певної кількості контрольних робіт, виконаних учнями / ученицями індивідуально, згідно з критеріями, визначеними МОН України	Передбачає оцінювання різних видів робіт, виконаних учнями / ученицями індивідуально чи в групі згідно з критеріями, розробленими вчителем разом із учнями / ученицями на основі навчальних цілей школярів
Стосується навчання	Стосується навчання, виховання, особистісного зростання
Періодичне	Постійне
Спонукає учнів конкурувати між собою	Допомагає побудувати індивідуальну траєкторію розвитку учня / учениці

вати, що на уроках української мови й літератури в 5–9 класах доцільно використовувати методи формувального оцінювання.

1. Словесне оцінювання усних відповідей.

Коментуючи усні відповіді учнів та учениць, педагог спочатку відзначає позитивне у відповіді (*У тебе добре вийшло..., Тобі вдалося..., Ти був на правильному шляху, коли...*), потім вказує на те, що потребує доопрацювання (*Варто було би..., Доречно було би ...*), ставить уточнювальні питання (*Що ти мав / мала на увазі коли..., Як можна це сказати / зробити по-іншому?*), пропонує способи уникнення схожих помилок (*У майбутньому звертай увагу на...*).

2. Словесне оцінювання письмових робіт.

Під час словесного оцінювання письмових робіт ефективним є метод «Конференція вічна-віч», коли педагог наодинці коментує роботу учня / учениці. Вважаємо, що не варто намагатися опрацювати всі помилки (особливо, коли їх багато), а сфокусуватися на роз'ясненні двох-трьох складних випадків.

3. Письмове оцінювання робіт.

Оцінюючи роботи учнів / учениць письмово, можна залишати коментарі в зошиті, чернетці чи гугл-тесті, не пропонуючи правильної відповіді, а підказуючи спосіб уникнення помилки. Наприклад: *Спробуй підібрати синонім, щоб уникнути тавтології..., Рекомендую переглянути ролик за покликанням....*

4. Взаємооцінювання письмових робіт.

Для взаємооцінювання письмових робіт найбільш дієвими є методи «Три чернетки» (учні / учениці, працюючи в парах, двічі почергово перевіряють чернетки одне одного, вказуючи, що треба допрацювати; учителів для оцінювання подають останній варіант) і «Дві зірки й побажання» (учні / учениці коментують роботи одне одного, вказуючи на два позитивні аспекти – «дві зірки» – і один, який потребує доопрацювання – «побажання»).

5. Взаємооцінювання усних відповідей.

Для взаємооцінювання усних відповідей доцільно навчити учнів / учениць використовувати

метод «Сандвіч» (комплімент – рекомендація – комплімент).

6. Самооцінювання письмових робіт.

Для самооцінювання письмових робіт рекомендуємо вправи з ключами. Наприклад, вправа 175 з підручника «Українська мова. 5 клас» (Гапон, Грабовська, Петришина, Підручник, 2022: 119).

Гра «Третій зайвий». Знайди в кожному з рядків слово, у якому немає жодного м'якого звука. Впиши ці слова. З останніх літер склади назву українського народного музичного інструмента.

- А** килимок, молодець, кришталь
- Б** сталь, ведмідь, щиро
- В** погляд, гриб, лялька
- Г** лаз, тюлень, шлях
- Г** кома, коваль, герой



7. Самооцінювання і взаємооцінювання деяких видів індивідуальних і колективних творчих робіт.

Для самооцінювання і взаємооцінювання окремих видів індивідуальних і колективних творчих робіт можна використовувати критеріальні таблиці. До складання критеріальної таблиці оцінювання учитель може долучити учнів. Алгоритм дій такий: педагог оголошує мету і завдання на початку уроку (або перед початком вивчення теми, розділу); кожен учень / учениця пропонує 1–2 критерії оцінювання; учитель укладає список критеріїв (наприклад, записує на дошці), коментує і пояснює кожен критерій, ранжує їх; наостанок треба вибрати й обговорити 4–5 пріоритетних критеріїв та корелювати кожен із певною кількістю балів (таблиця 3).

8. Спостереження за навчальним поступом учнів.

Важливим елементом формувального оцінювання на уроках української словесності є спостереження за навчальним розвитком учнів. Для цього вчитель може створити таблицю спостережень: у лівій колонці – перелік вимог згідно з Держстандартом, освітньою програмою закладу,

Таблиця 3

Зразок критеріальної таблиці оцінювання постера «Бережи природу»

Рівень Критерій	Високий (10-12 балів)	Середній (7-9 балів)	Достатній (4-6 балів)	Низький (1-4 бали)
Аргументи (1–3 бали)	П'ять доречних аргументи	Три-чотири доречних аргументи	Два доречні аргументи	Один доречний аргумент
Приклади (1–3 бали)	П'ять доречних приклади	Три-чотири доречних приклади	Два доречні приклади	Один доречний приклад
Дизайн (1–3 бали)	П'ять доречних ілюстрації	Три-чотири доречних ілюстрації	Дві доречні ілюстрації	Одна доречна ілюстрація
Мовне оформлення (1–3 бали)	Від одної до трьох помилок	Від чотирьох до семи помилок	Вісім-десять помилок	Більше десяти помилок

справа – частота вияву: **Ч** – часто, **І** – інколи, **Р** – рідко (таблиця 4). Для зручності можна вертикально записати прізвища й імена, а горизонтально – перелік вимог (таблиця 5). Таблицю заповнюють поетапно впродовж навчального року – одноосібно або у творчій співпраці з коле-

гами-філологами. Здобута інформація буде корисною для визначення реального рівня навчальних досягнень учнів і учениць.

Висновки. Аналіз актуальних аспектів оцінювальної діяльності засвідчує, що для поліпшення якості мовно-літературної освіти на уроках сло-

Таблиця 4

Таблиця спостережень «Формування навчальних досягнень учнів»

І. Усна взаємодія. Держстандарт: МОВ 1.1-1.8.			
1	2	3	4
Учень / учениця _____ :	Ч	І	Р
Сприймає усну інформацію: • слухає уважно, • ставить слушні запитання, • відповідає на запитання			
Перетворює інформацію з почутого повідомлення в різні форми повідомлень: • переказує почуте, • складає план почутого, • унаочнює та візуалізує почуте повідомлення			
Виокремлює усну інформацію : • знаходить у почутому відповіді на поставлені запитання, • розрізняє відому і нову для себе інформацію, • визначає ключові слова			
Аналізує та інтерпретує усну інформацію: • формулює тему та ідею • зіставляє почуте із життєвим досвідом, • розпізнає факти, судження, факти, судження та аргументи			
Оцінює усну інформацію: • обґрунтовує достовірність, повноту, • вказує на окремі особливості, що сприяють або заважають ефективній комунікації, • характеризує вплив окремих деталей			
Висловлює та обстоює власні погляди, ідеї, переконання: • висловлює своє ставлення до думок інших осіб, • наводить кілька аргументів і прикладів на підтвердження власної позиції			
Використовує вербальні та невербальні засоби під час представлення своїх думок: • використовує вербальні та невербальні засоби для ефективної комунікації, • дотримується норм у виборі мовленнєвих засобів, • використовує окремі засоби художньої виразності • Регулює власний емоційний стан			
II. Робота з текстом. Держстандарт: МОВ 2.1-2.7.			
Учень / учениця _____ :	Ч	І	Р
Сприймає текст: • читає тексти різних функціональних стилів і мовленнєвих жанрів у різний спосіб (оглядово, вибірково тощо) відповідно до мети читання, • розрізняє складники структури тексту відповідно до його жанрово-родової належності та стильових особливостей, • використовує заголовок, зміст та анотацію для оптимізації роботи з текстом			
Аналізує та інтерпретує текст : • формулює тему та ідею, • зіставляє почуте із життєвим досвідом, • розпізнає факти, судження, факти, судження та аргументи, • розрізняє тексти різних стилів, типів та жанрів у контексті авторського задуму, • поєднує інформацію, подану в різні способи (словесну, графічну, числову тощо) у межах одного або кількох текстів			
Збагачує естетичний та емоційно-чуттєвий досвід : • характеризує емоційний стан літературних персонажів, • висловлює в усній та/або письмовій формі власні почуття, враження, викликані прочитаним			

Перетворює текстову інформацію: • переказує зміст тексту у різний спосіб відповідно до завдання, • фіксує потрібні елементи тексту, за допомогою окремих графічних позначок, • представляє текстову інформацію, використовуючи різні способи і засоби візуалізації змісту, • створює текст на основі певної графічної інформації (діаграми, графіка тощо)			
Обирає тексти для читання: • обирає тексти для читання і наводить окремі аргументи щодо свого вибору, • використовує достовірні джерела інформації, • описує свої літературні вподобання, наводячи приклади прочитаних творів			
Оцінює текст: • обґрунтовує значення інформації, здобутої в прочитаному тексті, • визначає актуальність і несуперечливість, • розкриває актуальність літературних творів у контексті викликів сучасності та власних життєвих потреб, • аргументує власну оцінку прочитаного тексту, наводячи доречні цитати			
Читає творчо: • у разі потреби змінює персонажів, додаючи окремі епізоди, • переказує прочитане з позиції одного з персонажів, • за мотивами прочитаного створює власний медійний продукт (мультфільм, театральну сценку, відеоролик, блог тощо)			
III. Письмова взаємодія. Держстандарт: МОВ 3.1-3.3			
Учень / учениця _____ :	Ч	І	Р
Створює письмові висловлення: • різних типів, стилів, • з дотриманням норм, • на засадах академічної доброчесності			
Взаємодіє письмово в режимі реального часу (у цифровому середовищі): • створює невеликі типові повідомлення на спеціальних (захищених) цифрових сервісах і в соціальних мережах, • висловлюється, спілкується, дискутує в цифровому середовищі, • дотримується норм етикету під час онлайн-спілкування			
Редагує письмові тексти: • знаходить і виправляє недоліки та помилки в змісті, будові і мовному оформленні власних висловлень, • удосконалює текст			
IV. Дослідження мови. Держстандарт: МОВ 4.1-4.2.			
Учень / учениця _____ :	Ч	І	Р
Досліджує мовні явища: • виокремлює та розрізняє мовні одиниці (вказати які саме, наприклад: синоніми, приголосні звуки...) • порівнює та зіставляє мовні одиниці (вказати які саме) • вирізняє окремі мовні явища (вказати які саме) у своєму та чужому мовленні, • порівнює тексти щодо наявності в них певних мовних явищ (вказати яких саме)			
• Використовує знання з мови (вказати які саме) в мовленнєвій творчості			

Таблиця 5

5-А клас I семестр Дослідження мови. Держстандарт: МОВ 4.1-4.2.	Виокремлює та розрізняє синоніми	Порівнює та зіставляє синоніми	Вирізняє у своєму та чужому мовленні синоніми	Порівнює тексти щодо наявності в них синонімів	Використовує знання про синоніми в мовленнєвій творчості
1. Гавриш Марія	+++	++			++
2. Петренко Іван	+++	+		+++	+
3. Сеньків Оксана	+++		++		
4. Сидоренко Віктор	++	++			+++++

весності важливо системно застосовувати як підсумкове, так і формувальне оцінювання.

Упровадження формувального оцінювання передбачає: участь учнів / учениць у визначенні цілей навчання на основі теми уроку; забезпечення вчителем якісного зворотного зв'язку; організацію інтерактивної діяльності школярів; осмислення учнями власного процесу пізнання й обговорення його результатів; забезпечення умов, за яких школярі / школярки будуть знати і розуміти критерії оцінювання до початку роботи над завданням; залучення здобувачів / здобувачок до самооцінювання і взаємооцінювання; рефлексію та обов'язкове коригування навчальної діяльності з урахуванням результатів оцінювання.

Відомості, отримані під час підсумкового та, у разі застосування, проміжного оцінювання, можна ефективно використати у формувальному оцінюванні, наприклад, для окреслення навчальних цілей, визначення труднощів, що постали перед учнем / ученицею, та коригування освітнього процесу.

Запропоновані методи формувального оцінювання сприятимуть посиленню вмотивованості учнів / учениць і забезпечать високу ефективність уроків словесності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в описі особливостей застосування цифрових інструментів формувального оцінювання на уроках української мови й літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Л. Про оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей школярів. *Педагогічний вісник*. 2016. № 2. С. 14–17.
2. Гапон Л. Формувальне оцінювання на уроках української мови й літератури у 5–9 класах. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю) «Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі»*. 6 листопада 2020 року. С. 145–147.
3. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника / И. Логвина, Л. Рождественская. Нарва, 2012. 48 с.
4. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі. Дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Херсон : Херсонський державний університет, 2015. 560 с.
5. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107–113.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Н. Бібік. Київ, 2017. С. 118–133 с.
7. Онопрієнко О. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. *Український педагогічний журнал*. № 4. 2016. С. 36–42.
8. Оценивание учебных достижений учащихся: Методическое руководство / Р. Шакиров, А. Буркитова, О. Дудкина. Бишкек, 2012. 80 с.
9. Пометун О., Ремех Т. Формувальне оцінювання у навчанні історії та громадянської освіти в контексті нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 86–97.
10. Українська мова : підруч. для 5 кл. закл. загал. серед. освіти / Л. Гапон, О. Грабовська, О. Петришина, О. Підручняк. Тернопіль : Підручники і посібники, 2022. 328 с.
11. Уліщенко В. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з української літератури. *Virtus*. № 25. 2018. С. 137–141.
12. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. № 9. 2017. С. 8–15.

REFERENCES

1. Vashchenko L. Pro otsiniuvannia rivnia sformovanosti predmetnykh kompetentnostei shkoliariv [On assessing the level of formation of subject competencies of students]. *Pedahohichnyi visnyk*. 2016. № 2.
2. Hapon L. Formivalne otsiniuvannia na urokakh ukrainiskoi movy y literatury u 5–9 klasakh [Formative assessment in Ukrainian language and literature lessons in grades 5–9]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (z mizhnarodnoiu uchastiu) «Aktualni problemy lnhvodydaktyky v suchasnomu osvithomu seredovyshchi»*. 6 lystopada 2020 roku. S. 145–147.
3. Instrumenty formiruiushcheho otsenyvanyia v deiatelnosti uchytelia-predmetnyka [Formative assessment tools in the activity of a subject teacher] / Y. Lohvina, L. Rozhdestvenskaia. Narva, 2012. 48 s. [in Russian].
4. Kucherenko I. Teoretychni i metodychni zasady suchasnoho uroku ukrainiskoi movy v osnovnii shkoli [Theoretical and methodological principles of modern Ukrainian language lessons in primary school]. *Dys. na zdobuttia naukovooho stupenia doktora pedahohichnykh nauk*. Kherson : Khersonskiy derzhavnyi universytet., 2015. 560 s.
5. Lokshyna O. Innovatsii v otsiniuvanni navchalnykh dosiahnen uchniv u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho soiuzu [Innovations in assessing the educational achievements of students in school education in the European Union]. *Porivnialno-pedahohichni studii*. 2009. № 2. S. 107–113.
6. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers] / Pid zah. red. Bibik N. M. Kyiv, 2017. S.118–133.

7. Onopriienko O. Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv: sutnist i metodyka zdiisnennia [Formative assessment of students' academic achievements: essence and methods of implementation]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 4. 2016. S. 36–42.

8. Otsenyvaniie uchebnyh dostyzenii uchaschikhsia Metodicheskoe rukovodstvo. [Assessment of student learning achievements: Methodological guide] / R. Shakirov, A. Burkitova, O. Dudkina. Byshkek, 2012. 80 s. [in Russian].

9. Pometun O., Remekh T. Formuvalne otsiniuvannia u navchanni istorii ta hromadianskoi osvity v konteksti novoi ukrainskoi shkoly [Formative assessment in teaching history and civic education in the context of the new Ukrainian school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2019. № 1. S. 86–97.

10. Ukrainska mova : pidruch. dlia 5 kl. zakl. zahal. sered. osvity [Ukrainian language: textbook. For 5 classes. lock total among. education] / L. Hapon, O. Hrabovska, O. Petryshyna, O. Pidruchniak. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2022. 328 s.

11. Ulishchenko V. Osoblyvosti otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z ukrainskoi literatury [Features of assessing the educational achievements of students in Ukrainian literature]. *Virtus*. № 25. 2018. S. 137–141.

12. Fasolia A. Chytatska kompetentnist: shcho formuiemo, shcho i yak pereviriaemo y otsiniuiemo [Reading competence: what we form, what and how we check and evaluate]. *Dyvoslovo*. № 9. 2017. S. 8–15.

УДК 004.738.1:81"25-051
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-68>

Лариса ГАРЦУНОВА,
orcid.org/0000-0002-1618-5623
старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін
Сумської філії Харківського національного університету внутрішніх справ
(Суми, Україна) lagart@ukr.net

Лариса АНДРЕЙКО,
orcid.org/0000-0002-6294-6737
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Сумського державного університету
(Суми, Україна) l.andreiko@uabs.sumdu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: СТВОРЕННЯ САЙТА-ПОРТФОЛІО

У статті розглянуто питання необхідності інформаційної підготовки майбутніх перекладачів, які є незамінним аспектом у навчальному процесі, шляхом ефективного використання засобів сучасних інформаційних технологій та здатності їх імплементації здобувачами вищої освіти у їхній майбутній перекладацькій діяльності під час вивчення дисципліни «Основи інформатики та прикладної лінгвістики зі змістовим модулем: копірайтинг» у Сумському державному університеті. Завданнями вищезазначеної дисципліни є розвиток навичок і вмінь організації інформаційно-пошукової роботи здобувачів, вдосконалення навичок і умінь комплексного застосування електронних ресурсів в процесі усного та письмового перекладу, з метою підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці.

Увага було зосереджена на аналізі процесу виконання практичного завдання по створенню сайтів-портфоліо, розбору складу інтернет-сторінки, технічних деталей, які є невід'ємними аспектами та критеріями створення актуального сайту-портфоліо перекладача. У статті поетапно описано процес виконання практичної роботи по створенню сайту-портфоліо перекладача з усіма необхідними функціями за допомогою онлайн-сервісу google.sites як інструменту для самопрезентації та демонстрації прикладів робіт. А також окремо визначено головну мету у створенні сайту – презентація перекладача та його портфоліо, яке лаконічно демонструє основні аспекти роботи спеціаліста та привертає увагу роботодавців і потенційних клієнтів. Наведені приклади виконаної практичної роботи.

У статті зазначається, що практичне значення отриманих результатів продемонструвало актуальність використання інформаційних технологій як у навчанні, так і в застосуванні у майбутній професійній діяльності здобувачів вищої освіти, а створення сайтів-портфоліо надає спеціалістам безліч переваг у набутті нових навичок у користуванні інтернет-ресурсами під час практичної діяльності, підвищує рівень їх професійної компетентності, а також розширює можливості співпраці з іноземними спеціалістами з метою обміну досвідом та актуальною інформацією.

Ключові слова: сайт-портфоліо перекладача, web-сторінки, інформаційні технології, перекладацька діяльність.

Larysa HARTSUNOVA,
orcid.org/0000-0002-1618-5623
Senior Lecturer at the Department of Humanities
Sumy Branch of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Sumy, Ukraine) lagart@ukr.net

Larysa ANDREIKO,
orcid.org/0000-0002-6294-6737
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
Sumy State University
(Sumy, Ukraine) l.andreiko@uabs.sumdu.edu.ua

THE USE OF ICT IN THE TRAINING OF TRANSLATORS: CREATING A PORTFOLIO SITE

The article in question deals with the issue of the necessity of information training of future translators, which is an indispensable aspect in the educational process, through the effective use of modern information technology tools

and the ability of their implementation by the students in their future translation activities in the study of the discipline "Foundations of computer science and applied linguistics with a content module : copywriting" at Sumy State University. The objectives of the above-mentioned discipline is to develop the skills and abilities to organize information-search work of the students, to improve the skills and abilities of integrated application of electronic resources in the process of interpretation and translation in order to increase the competitiveness of the future specialists in the labor market.

The attention was focused on the analysis of the process of performing the practical task of creating a website portfolio, the analysis of the composition of the Internet page, the technical details that are integral aspects and criteria for creating an actual translator's portfolio site. The article describes the step-by-step process of creating a translation portfolio site with all the necessary features with the help of google.sites online service as a self-presentation tool and demonstration of examples of work. The main objective in the creation of the site - a presentation of the translator and his portfolio, which neatly demonstrates the main aspects of the specialist and attracts the attention of employers and potential customers is also defined. Examples of practical work done are given, too.

It is concluded that the practical value of the obtained results demonstrated the relevance of using information technology both in training and in application in the future professional activities of applicants for higher education, and the creation of portfolio sites offers many advantages in the acquisition of new skills in the use of Internet resources.

Key words: *translator's portfolio site, web-pages, information technology, translation activities.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що темпи розвитку сучасного швидкозмінюваного світу в контексті інформатизації, лінгвістичної глобалізації та інтернаціоналізації встановлюють нові стандарти та вимоги до швидкості та якості виконання перекладів в режимі реального часу. В умовах диверсифікації перекладу, коли перекладачу досить часто доводиться змінювати тематику перекладу, стає зрозумілим, що неможливо обійтись без навичок та вмій використання електронних інструментів, до яких належать електронні термінологічні словники та електронні паралельні корпуси текстів, конкорданси, лінгвістичні бази даних, програми машинного та автоматизованого перекладу, програми редагування і т.ін., адже всі ці інструменти полегшують пошук інформації та допомагають прискорити процес перекладу.

На думку Рогульської О.О. професійна компетентність перекладача складається з лінгвістичної, соціокультурної, психологічної та інформаційної компетенцій і залежить від багатьох факторів. Перекладач повинен мати у своєму арсеналі мотиваційну та когнітивну складову, а саме: фонові знання, інтерес до науково-технічної галузі, а також вміння користуватись різними пошуковими системами, володіти галузевою термінологією, вміння аналізувати матеріал із застосуванням базових знань у різноманітних галузях соціального та наукового життя, великий словниковий запас та відчуття стилістики тексту, його призначення та мети.

Саме тому беззастережною вимогою до майбутнього конкурентоспроможного перекладача є не лише досконале володіння іноземними мовами та ґрунтовний рівень знань з профільних дисциплін, але й вміння вільно орієнтуватись в інформаційному просторі, використовувати технічні засоби й перекладацькі електронні ресурси.

Але попри чималу кількість наукових розвідок

щодо використання інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх перекладачів та намагання науковців всебічно висвітлити цю проблему, на сьогодні ще залишається ряд невизначених питань стосовно інтенсифікації навчального процесу здобувачів вищої освіти в галузі перекладу та пошуку методів підвищення його ефективності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Ця нагальна потреба і визначає актуальність нашої наукової розвідки.

Аналіз досліджень. Чимало сучасних досліджень присвячені вивченню теоретичних та практичних питань підготовки перекладачів. Серед них вітчизняні та зарубіжні науковці: В. І. Карбан, І. В. Корунець, Г. Е. Мірам, С. Є. Максимов, О. І. Селіванова, Л. І. Черноватий, С. О. Швачко, А. П. Чужакін, В. Н. Шевчук, L. E. Fictumova, J. Fraser, A. Рум; питанням впровадження інформаційних технологій в процес навчання майбутніх перекладачів приділяють особливу увагу в своїх наукових працях Є. В. Долинський, А. С. Ольховська, О. О. Рогульська, Р. О. Тарасенко та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності інформаційної підготовки майбутніх перекладачів шляхом ефективного використання засобів сучасних інформаційних технологій та здатності їх імплементації у своїй майбутній перекладацькій діяльності під час вивчення дисципліни «Основи інформатики та прикладної лінгвістики зі змістовим модулем: копірайтинг». Ми ставимо перед собою завдання запропонувати практичні рекомендації використання хмарних сервісів та гіпертекстових технологій для розширення професійно-практичних компетенцій майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. В рамках вивчення дисципліни «Основи інформатики та прикладної лінгвістики зі змістовим модулем: копірайтинг», яка входить до вибіркового блоку дисциплін

спеціальності «Філологія» для освітньої програми «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» Сумського державного університету, здобувачі вищої освіти отримують знання про прикладну лінгвістику та копірайтинг, а також набувають вміння та навички для ефективного використання засобів сучасних інформаційних технологій та здатності їх імплементації у своїй майбутній перекладацькій діяльності. Завданнями дисципліни є розвиток навичок і вмінь організації інформаційно-пошукової роботи здобувачів, вдосконалення навичок і вмінь комплексного застосування електронних ресурсів в процесі усного та письмового перекладу, з метою підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці. Завдяки якісній інформаційній підготовці випускники-перекладачі мають можливість обрати для себе практично будь-яку галузь діяльності і працювати співробітником дипломатичних представництв; перекладачем на офіційних заходах, у національних та міжнародних установах, органах влади, приватних компаніях, викладачем іноземних мов у навчальних закладах, редактором в засобах масової інформації, тур менеджером і т. ін.

Водночас, інформаційні технології є невід'ємною складовою у практичній діяльності перекладачів. Тому, треба звернути увагу на важливість застосування гіпертекстових технологій у навчальному процесі й практичній роботі майбутніх перекладачів, а саме на вивчення мови HTML, яка є базовим поняттям в інтернет-просторі, а також засобом для формування гіпертекстових документів, адже базові знання мови HTML та вміння створювати прості web-сторінки розширюють професійні можливості спеціаліста-перекладача (Стародубцева, 2011).

У сучасному світі різноманітних інтернет-технологій та ресурсів, web-сайт – це онлайн-офіс. Фактично, це платформа, на яку запрошують потенційних клієнтів для ознайомлення з необхідною інформацією про перекладача та портфоліо його робіт. При створенні сайту-портфоліо, треба розуміти, що при подальшому застосуванні в роботі цього сайту, важливе поступове розширення охоплення аудиторії, та просування персонального бренду, адже ми живемо у світі високої конкурентності в будь-якій сфері, й саме інтернет-просування грає важливу роль у розвитку сайту. Також вивчається аудиторія, проводиться певний аналіз. Під час створення сайту, доречно провести аналітичне дослідження, в якому можливо дізнатись чого саме потребують клієнти, яку саме інформацію вони шукають та які послуги потребують. Усі ці технічні деталі є невід'ємними

аспектами та критеріями створення актуального сайту-портфоліо перекладача, який буде лаконічно демонструвати основні аспекти роботи спеціаліста та привертати увагу роботодавців і потенційних клієнтів. Такий аналіз, крім того, допоможе уникнути помилок при оформленні текстового матеріалу та подачі актуальної інформації (Томашевський, 2012).

Під час виконання практичної роботи студенти створювали сайт-портфоліо перекладача з усіма необхідними функціями за допомогою онлайн-сервісу google.sites як інструменту для самопрезентації та демонстрації прикладів робіт. Головною метою у створенні сайту була презентація перекладача та його портфоліо робіт з перспективою залучення клієнтів та задоволення, що саме цей перекладач є спеціалістом, з яким слід співпрацювати.

Здобувачі використовували чітко визначену структуру, змістове наповнення ресурсу й подальші способи його просування. Потрібно було зосередитись не лише на належному дизайнерському оформленні, яке має бути презентабельним та витриманим відповідно до стилістики web-сайту, а також на наявності усіх важливих контактних функцій сайту; впевнитись в тому, чи якісно представлена інформація про перекладача, надати актуальну інформацію щодо його освіти, форми роботи та цінової політики.

Першим етапом у виконанні роботи, було створення назви сайту, головної сторінки та написання до неї тексту, створення сторінки послуг та додавання контактної інформації (рис. 1).

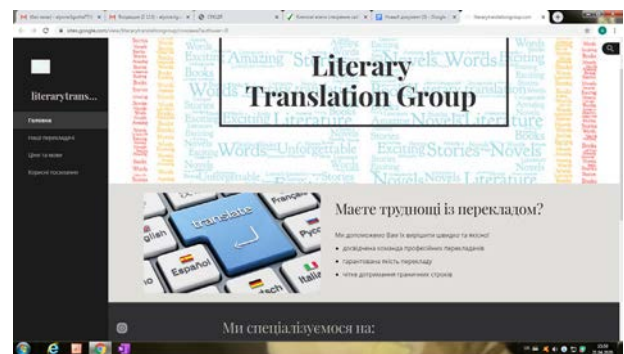


Рис. 1. Головна сторінка

Головна сторінка сайту є однією з найважливіших. Її основна мета – привертати увагу, стисло надати інформацію та направити потенційного клієнта на інші сторінки сайту, а саме: портфоліо робіт та контактну сторінку.

Далі слідувало дизайнерське оформлення: в цій складовій існує необмежена кількість варіацій, і можливе використання різних стилів оформлення на будь-який смак. Ключовий аспект у дизайнерському

оформленні полягає в тому, що основні кольори та відтінки сайту не мають бути занадто яскравими, й не мають відволікати від основного тексту web-сайту. Контактну інформацію було доповнено графічними елементами та розділено на частини (рис. 2).

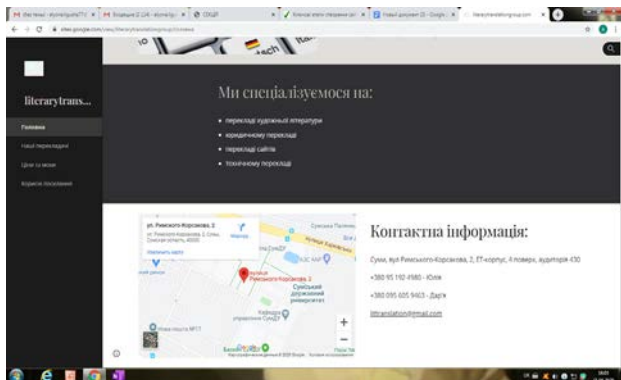


Рис. 2. Контактна інформація

Було проведено детальну роботу над візуальними та основними акцентами в тексті у презентації особи перекладача та його робіт. Головними правилами під час складання стислої розповіді про спеціаліста є чіткість, стислість і доречність інформації. Мінімум емоційно-забарвлених слів та жаргонізмів. Лише важлива та актуальна інформація для клієнта, зручність та компактність усіх сторінок й помірний дизайн сайту (Maeva Everywhere, 2019).

Важливим аспектом також було розділення усіх сторінок сайту, для зручності й мобільності, а також зазначення цін та додаткової інформації, які є ключовими аспектами у вдалому просуванні сайту на ринку перекладацьких послуг (рис. 3) (Venweb, 2018).

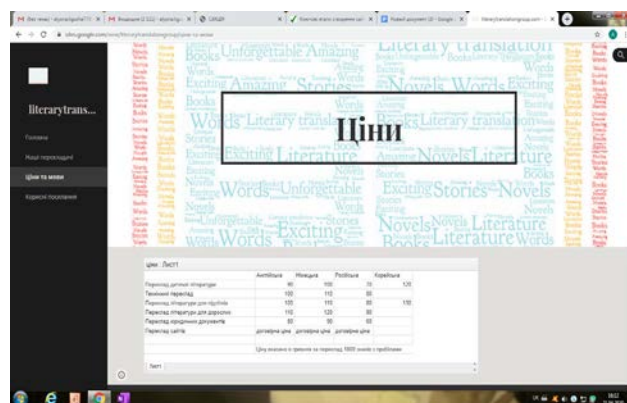


Рис. 3. Ціни

В результаті виконаної роботи, було розроблено сайти-портфоліо перекладачів. З прикладами робіт можна ознайомитись за посиланнями: <https://sites.google.com/view/literarytranslationgroup/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0>, або <https://sites.google.com/view/translationagency666/home-page?authuser=0>

Висновки. Таким чином можна зробити висновки, що практичне значення отриманих результатів продемонструвало актуальність використання інформаційних технологій як у навчанні, так і в застосуванні у майбутній професійній діяльності перекладачів та філологів. Створення сайтів-портфоліо надає спеціалістам безліч переваг у набутті нових навичок у користуванні інтернет-ресурсами під час практичної діяльності, підвищує рівень їх професійної компетентності, а також розширює можливості співпраці з іноземними спеціалістами з метою обміну досвідом та актуальною інформацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амеліна С.М., Тарасенко Р.О. *Інновації у формуванні інформаційної компетентності перекладачів: досвід зарубіжних університетів*. 2016. Вісник №140. Серія: Педагогічні науки. С. 344–348.
2. Стародубцева Л.В. *Мультимедіа та гіпертекст*. 2011. URL: https://issuu.com/mediatopos/docs/_multimedia_hypertext_starodubtseva_maket_correct. (дата звернення: 16.02.2022).
3. Тарасенко Р.О. *Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі: теорія і практика* : монографія /Р.О. Тарасенко. К.: ЦП «КОМПРИНТ», 2015. 394 с.
4. Томашевський О.М., Цегелик Г.Г. *Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів*. 2012. URL: https://pidruchniki.com/13601004/informatika/informatsiyi_tehnologiyi_ta_modelyuvannya_biznes-protsesiv (дата звернення: 10.02.2022).
5. Монашненко А. М. «Професійна компетентність майбутнього перекладача та її складові». Вісник ВПІ. Вип. 4. Вінниця, 2014. С. 110–113.
6. Maeva Everywhere. 2019. URL: <https://maevaeverywhere.com/how-to-create-freelance-translator-website/?fbclid=IwAR1iGacXH2cDibSeW9vUTguh-vtargcEUDWg1IqHUddqe2IVZ5wqWxRC7H4> (дата звернення: 20.02.2022).
7. Venweb 2018. *Етапи створення сайту*. URL: <https://venweb.com.ua/etapy-rozrobky-veb-sajtu/> (дата звернення: 24.01.2022).

REFERENCES

1. Amelina S.M., Tarasenko R.O. Innovaciyi u formuvanni informacijnoyi kompetentnosti perekladachiv: dosvid zarubizhny'x universy'tetiv. [Innovations in Building Information Competence of Translators: Experience of Foreign Universities]. 2016. Visny'k №140. Seriya: Pedagogichni nauky, pp. 344–348 [in Ukrainian].

-
2. Starodubceva L.V. Mul'ty`media ta gipertekst. [Multimedia and Hypertext]. 2011. URL: https://issuu.com/mediatopos/docs/_multimedia_hypertext_starodubtseva_maket_correct. (accessed: 16.02.2022).
 3. Tarasenko R.O. Formuvannya informacijnoyi kompetentnosti majbutnix perekladachiv dlya agrarnoyi galuzi: teoriya i prakty`ka [Formation of information competence of future translators for the agricultural industry: theory and practice] : monografiya / R.O. Tarasenko. K.: CzP «KOMPRY`NT», 2015. 394 p. [in Ukrainian].
 4. Tomashevs`kyj O.M., Cegely`k G.G. Informacijni tehnologiyi ta modelyuvannya biznes-procesiv. [Information technology and business process modeling] 2012. URL: https://pidruchniki.com/13601004/informatika/informatsiyni_tehnologiyi_ta_modelyuvannya_biznes-protsesiv (accessed: 10.02.2022).
 5. Monashenko A. M. «Profesijna kompetentnist` majbutn`ogo perekladacha ta yiyi skladovi» [Professional competence of a future translator and its components]. Visny`k VPI. Vy`p. 4. Vinny`cya, 2014, pp. 110–113 [in Ukrainian].
 6. Maeva Everywhere. 2019. URL: <https://maevaeverywhere.com/how-to-create-freelance-translator-website/?fbclid=IwAR1iGacXH2cDibSeW9vUTguh-vtargcEUDWgI1qHUddqe2lVZ5wqWxRC7H4> (accessed: 20.02.2022).
 7. Venweb 2018. *Etapy stvorennia сайту*. URL: <https://venweb.com.ua/etapy-rozrobky-veb-sajtu/> (accessed: 24.01.2022).

УДК 355.5:796.06

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-69>

Олександр ГНИДЮК,
orcid.org/0000-0003-3154-1697
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки
Національної академії Державної прикордонної служби України
(Хмельницький, Україна) ogniduk@ukr.net

Олександр ШТИКУН,
orcid.org/0000-0001-8180-8893
викладач центру спеціальної підготовки
Територіально відокремленого відділення
«Хмельницька філія Академії Державної пенітенціарної служби»
(Хмельницький, Україна) shtykun2011989@gmail.com

Андрій ПОРЯДКО,
orcid.org/0000-0002-2746-9509,
командир навчальної групи факультету правоохоронної діяльності
Національної академії Державної прикордонної служби України
(Хмельницький, Україна) andrey.poriadko@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КРАЇН-ВИХІДЦІВ РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ

Дана робота несе в собі відображення певних проблем, які наразі існують в країнах – вихідців з Радянського Союзу під час організації фізичної підготовки. Питання є важливим, оскільки від нього напряму залежить обороноздатність країни, здатність проводити бойові дії, забезпечення виконання завдань та ряд інших. В статті також враховано питання фізичної готовності призовників, питання здоров'я школярів та їх фізична підготовка під час навчання в закладах повної загальної середньої освіти, оскільки це впливає на кількість людей, які потрапляють до лавр військ, оскільки з незадовільним станом здоров'я це зробити неможливо.

Піднято питання щодо якості фізичного виховання безпосередньо в підрозділах законних збройних формувань (Збройних сил України, Національної гвардії, Державної прикордонної служби України та інші), тому що задля забезпечення фізичної готовності кожного військовослужбовця необхідно використовувати правильний підхід з урахуванням усіх індивідуальних особливостей. Також, не останнє за важливістю, захворюваність військовослужбовців та призовників на різні хвороби, що має негативний вплив на забезпечення обороноздатності країни «завдяки» неможливості організації належного рівня фізичної готовності військовослужбовців.

В статті відображається сьогодення, тому що на даний момент ведуться бойові дії, які були попередньо зосереджені на сході України, а зараз охоплена майже вся країна. Один з найважливіших аспектів забезпечення виконання необхідних бойових завдань – це стан фізичної підготовки військовослужбовців, тому що цей аспект складається з таких складових, як спритність, сила та витривалість. Саме ці показники є необхідними при виконанні завдань, оскільки від цього залежить, перш за все, здоров'я та життя військовозобов'язаних та стан обороноздатності країни. Саме тут постає питання стану фізичної підготовки та здоров'я не лише військовослужбовців, але і юнаків призовного і до призовного віку, що викладено в цій статті.

Метою дослідження є вивчення проблематики пов'язаною зі станом фізичної підготовки, стану фізичної готовності та здоров'я серед військовослужбовців, призовників та до призовників, тому що ці проблеми напряму впливають на стан обороноздатності країни, готовності до ведення бойових дій та забезпечення національної безпеки. Завдяки дослідженню цих питань, матимемо можливість знизити кількість погиблих, безвісти зниклих та дезертирів серед військовозобов'язаних під час проведення бойових дій сьогодення в місцях сутички з окупаційними військами Російської Федерації та раніше в місцях Операції Об'єднаних Сил. Ці елементи усі взаємопов'язані, тому що через слабкий рівень фізичної підготовки під час виконання бойових завдань, через нестачу витривалості, сили, спритності військовослужбовці гинуть, за суттю через свою непрофесійність, в наслідок чого, знижується рівень морально-психологічного стану серед підлеглого персоналу, що призводить до поширення думок та здійснення дезертирства, переходу на сторону ворога. На цьому все не закінчується, поширюється вживання спиртних та наркотичних речовин серед постійного та перемінного складу військовослужбовців, поширення захворюваності, що має надзвичайно потужний негативний вплив на стан обороноздатності країни.

Ключові слова: військовослужбовець, фізична підготовка, фізична готовність, обороноздатність країни.

Olexander GNYDIUK,*orcid.org/0000-0003-3154-1697**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Physical Training and Personal Safety
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
(Khmelnysky, Ukraine) ognuduk@ukr.net***Oleksandr SHTYKUN,***orcid.org/0000-0001-8180-8893**Lecturer at the Special Training Center of the Territorially Separated Department
Khmelnysky Branch of the Academy of the State Penitentiary Service
(Khmelnysky, Ukraine) shtykun2011989@gmail.com***Andriy PORIADKO,***orcid.org/0000-0002-2746-9509**Commander of the study group of the Faculty of Law Enforcement
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
(Khmelnysky, Ukraine) andrey.poriadko@gmail.com*

PROBLEMS OF ORGANIZATION OF PHYSICAL TRAINING OF COUNTRIES OF THE SOVIET UNION

The work reflects certain problems that currently exist in the countries of the Soviet Union during the organization of physical training. The issue is important because it directly affects the country's defense capabilities, ability to conduct hostilities, ensure the implementation of tasks and many others. The article also takes into account the physical fitness of conscripts, the health of students and their physical training while studying in general secondary education, as it affects the number of persons who will enter the laurels of troops, as with poor health to do so impossible.

The issue of the quality of physical education was raised directly in the units of legal armed groups (Armed Forces, SBGS and others), because to ensure the physical fitness of each serviceman it is necessary to use the right approach, taking into account all individual characteristics. Also, not least, the morbidity of servicemen and conscripts for various diseases, which has a negative impact on ensuring the country's defense capabilities "due to" the inability to organize the appropriate level of physical fitness of servicemen.

The relevance of the articles determines the present, because fighting is currently underway in eastern Ukraine. One of the most important aspects of ensuring the necessary combat missions is the state of physical training of servicemen, because this aspect consists of such components as agility, strength and endurance. These are indicators which are necessary in the performance of tasks, because it depends, above all, on the health and lives of conscripts and the state of the country's defense capabilities. This is where the question of the state of physical training and health of not only servicemen, but also young men of conscription and up to conscription age, which is set out in this article, arises. Accordingly, an analysis of the works cited in the literature.

The aim of the study is to examine issues related to physical fitness, fitness and health among servicemen, conscripts and conscripts, as these issues directly affect the country's defense capabilities, readiness for combat and national security. By researching these issues, we will be able to reduce the number of casualties, missing persons and deserters among conscripts during combat operations during Operation Allied Forces. These elements are all interrelated, because due to the low level of physical training during combat missions, lack of endurance, strength, agility, servicemen die, essentially due to their unprofessionalism, resulting in reduced morale among subordinates, which leads to the spread of opinions and the implementation of desertion, the transition to the side of the enemy. This is not the end of the story, the use of alcohol and drugs among the permanent and variable composition of the military, the spread of the disease, which has an extremely strong negative impact on the country's defense capabilities.

Key words: *military man, physical training, physical readiness, defense capability of the country.*

Однією з об'єктивних оцінок стану готовності військ до ведення бойових дій є стан фізичної підготовки військовослужбовців. Цей аспект важливий, оскільки від нього напряму залежить як доля кожного військового, так і стан виконання бойових завдань.

Це питання, на прикладі України, потребує реформування. **Постановка проблеми** знаходиться саме на державному рівні, де забезпечення

обороздатності є найпріоритетнішим питанням і потребує постійного вивчення, для подальшого його вдосконалення та недопущення зниження його рівня. Для цього **проведено аналіз досліджень** Анохіна Є. (Анохін, 2005), Коваленко Т. (Коваленко, 1998), Романчук С. (Романчук, 2013), Щеголев В. (Щеголев, 2014) та інших. **Мета роботи** – це вивчити проблемні питання фізичної підготовки країн – вихідців Радянського союзу, а

саме Україна та провести порівняння з країнами блоку НАТО, що в результаті підвищить рівень фізичної готовності військовослужбовців та ступінь їх бойової готовності. Вважаємо, що є необхідність та доцільність перейняти досвід фахівців фізичної підготовки армії Сполучених Штатів Америки, тому що ця країна за невеликий період часу мала велику кількість військових конфліктів (конфлікти в Кореї, В'єтнамі, Ірані, Домінікані, Афганістані, Іраці, Сомалі та інші). Ситуація в Кореї та В'єтнамі показала командуванню армії США, що підлеглий персонал з низьким станом фізичної підготовки (Аршинов, 1994). В свою чергу, це призвело до великої кількості смертей, тому що військовим не вистачало витривалості для пересування та ведення боїв в умовах сирих, вологих джунглів, призвело до розвитку та поширенню інфекційних хвороб серед персоналу та відповідне зниження морально- психологічного стану, що ускладнювало виконання бойових завдань. Великою кількістю життєреформування їх системи фізичної підготовки коштувало командуванню США. Після чого, військовослужбовців почали тренувати відповідно до роду військ та завдань, які вони повинні виконувати, обов'язково звертаючи увагу на кліматичні умови.

Ситуація, яка зараз наявна в Україні є надзвичайно схожою. Велика кількість смертей військовослужбовців, пониження морально- психологічного стану серед персоналу, низький рівень фізичної підготовки, що негативно сказується під час ведення боїв на сході країни.

Тому, перша проблема, яку необхідно виокремити- це рівень фізичної підготовленості юнаків допризовного віку негативно впливає на результати їх спортивної і допризовної підготовки в цілому. Забезпечити потреби нашого суспільства у підготовці підростаючого покоління, як захисника вітчизни, покликана не тільки військова, але й, насамперед загальна середня освіта. У Концепції національно-патріотичного виховання зазначено, що прикладна фізична підготовка спрямовується на розвиток сили, витривалості, швидкості, спритності, сміливості, координації рухів. Молодь залучається до регулярних занять фізичною культурою і спортом, у тому числі прикладними видами спорту, набуває навичок подолання перешкод, здійснення марш-кидків, метання гранат, бігу на лижах, гімнастики, рукопашного бою тощо. Військово-патріотичне виховання дітей та молоді визначається різними нормативно-правовими актами, зокрема, Законом України «Про оборону України». Фізичне виховання у загальноосвітніх навчальних закладах має великий потенціал в підготовці молоді

до служби в армії. Втім, за всі роки незалежності України, фізичне виховання все більше віддалялось від реальної фізичної підготовки молоді. Без фізичного виховання як цілеспрямованого процесу на розвиток фізичних якостей, набуття відповідних рухових умінь і навичок, наявності спеціально підготовлених фахівців покращити ситуацію вкрай важко. Кількість випускників шкіл, які є практично здоровими, становить лише 5-15%. За таких умов, здоров'я школярів має стійку тенденцію до погіршення.

Низький рівень здоров'я молодих людей, що проходять службу в Збройних силах України, є свідченням безвідповідального ставлення молоді до власного здоров'я: придатними до військової служби визнається 74-76% юнаків, а кількість тих, хто отримує відстрочку за станом здоров'я, постійно збільшується. В учнів старшого шкільного віку вчені продовжують відмічати негативні тенденції у: 1) зниженні рівня фізичної підготовленості учнів (відповідно до вимог шкільної програми фізична підготовленість оцінюється на 3-8 балів). Достатній рівень навчальних досягнень старшокласники мають за показниками розвитку сили й швидкісно-силових якостей. Низький або середній рівні фізичної підготовленості виявлено за розвитком швидкості, гнучкості, витривалості та спритності); 2) відхиленнях у стані здоров'я (35- 38% старшокласників уже мають такі відхилення) та належності до спеціальної медичної групи (в процесі навчання зменшується кількість учнів основної медичної групи, і відповідно, збільшується в підготовчій і спеціальній); 3) напруженні роботи серцево-судинної системи (показники ЧСС становлять 90-92 уд.в хв.). Формування готовності старшокласників до військової діяльності можна розглядати як стан комплексної готовності особистості, який визначається сукупністю моральних, психологічних, фізичних та операційнодієвих показників. Формування готовності старшокласників до військової служби можливе за умов виховання позитивного ставлення до цієї служби з урахуванням переконань, планів, бажань, ідеалів, інтересів особистості й установок соціального середовища. «Цілеспрямованою підготовкою до служби в армії самостійно займаються 12,4% і 14,7% опитаних. Про допомогу спорту в підготовці допризовників до служби в армії вказали 48,4% і 52,8% юнаків. 88% і 69% опитаних юнаків вважають, що на підготовку до служби в армії одних тільки уроків фізичної культури і допризовної підготовки недостатньо; 17,4% і 28,2% переконані, що достатньо; 38% і 42% вважають, що вони готові служити в

армії; 32,3% і 39,8% – що не готові» (Мазурчук 1999: 169-170).

Результати оцінки рівня практичної готовності старшокласників до служби в армії засвідчують, що кожен третій юнак, в основному, фізично добре підготовлений до служби, хоча не можуть не викликати занепокоєння значні відмінності у фізичній підготовленості юнаків міста і села. Тенденція наступна: рівень розвитку фізичної сили у старшокласників міста у тричі вищий, ніж в їх ровесників із села; фізично-оздоровча активність, навпаки, у сільських юнаків у чотири рази вища. Анкетне опитування щодо готовності або неготовності старшокласників до служби, вказує на наявність взаємозв'язку стану фізичного і психічного здоров'я. Вони усвідомлюють, що для служби в армії необхідним є відповідний рівень фізичної підготовленості, інтелектуальних можливостей і здоров'я. На жаль, лише 24,6 % юнаків села та 18,7 % їх ровесників з міста вважають себе достатньо підготовленими (Пристапа 2012: 223) найбільш ефективним і економічним для вирішення проблеми зміцнення здоров'я учнівської молоді вважає якісні зміни у фізкультурно-оздоровчій роботі в закладах середньої освіти та вищій школі. Фізкультурно-освітня робота повинна сприяти зниженню відсотку захворюваності, зміцненню здоров'я, підвищенню рівня фізичної підготовленості, зменшенню прояву шкідливих звичок, підвищенню успішності. Звичайно, заняття з дисципліни «фізична культура» повинні вестися систематично як серед студентів-бакалаврів, так і серед магістрантів. Вони повинні науково обґрунтовувати необхідність рухової активності, виконувати освітню і пропагандистську функції у вихованні здорового способу життя.

Фізична підготовка має велике значення для реалізації оздоровчого завдання та формування міцного фундаменту працездатності студента з метою довготривалої активної життєдіяльності в умовах навчального закладу. О.В. Тимошенко та М.Д. Зубалій розробили та обґрунтували «Паспорт здоров'я» з метою сприяння покращенню стану здоров'я, підвищенню усвідомлення й рівня фізичної культури підростаючого покоління, значущості та якості фізичного виховання. Показники «Паспорта здоров'я» також слугують підвищенню конкурентоспроможності його володаря при прийнятті на навчання, роботу і є важливою складовою для виявлення переваг за інших рівних умов. Даний паспорт є об'єктивним показником фізичного стану учнівської та студентської молоді, де одним із основних критеріїв оцінки кількості здоров'я є показники рівня фізичної

підготовленості. І.В. Бакіко, в результаті аналізу програмно-нормативного забезпечення фізичного виховання загальноосвітніх шкіл встановив, що в шкільних програмах 1992, 1998, 2001 і 2004 рр. відсутні розділи, що стосуються позакласних форм занять фізичною культурою і спортом, загальношкільних фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів. За змістом ці шкільні програми практично дублюють одна одну. Невелика різниця 53 полягає лише в наявності окремих фізичних вправ та викладання футболу з великою кількістю годин в усіх класах у програмах 2001, 2004 років. Обґрунтування співвідношення навчального матеріалу базової (як основи загальнодержавних вимог у галузі «фізична культура») і варіативної частин (диференційований підхід до фізичного виховання учнів) шкільної програми для молодшого шкільного віку – 70:30%, середнього – 60:40%, старшого – 50:50%. Підвищення мотивації та інтересу до фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності учнів є основним важелем зміни програмнонормативних засад фізичного виховання школярів. Побудова програм шкільного фізичного виховання із врахуванням базових і варіативних частин дозволяє зробити учнів і батьків активними учасниками освітнього оздоровчого процесу. Н. Кравченко у 2012 році зазначив що поява концептуально нової навчальної програми з фізичної культури для учнів 5-11 класів пов'язана із спільним рішенням Міністерства освіти і науки України, Міністерства сім'ї, молоді і спорту, Міністерства охорони здоров'я № 13/1-2 від 11.11.2008 р. «Про реформування системи фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України», поставлені на порядок денний зміни змісту навчальних програм відповідно до вікових, контрольних нормативів до них, спричинили смерті дітей на уроках фізичної культури. Індивідуальні закономірності формування і розвитку дитини з урахуванням позитивного світового досвіду теж змінено. Учасники робочої групи ставили собі за мету з'ясувати причини, які призводять до летальних випадків під час виконання фізичних вправ. Серед основних причин вказувалося не те, що контрольні нормативи в навчальних програмах до 2008 року, є важкими та їх показники не змінювалися з кінця минулого століття. Було відзначено, що важливою складовою для безпечного проведення уроків фізичної культури є якісний медичний огляд у навчальних закладах. Такий медичний огляд та розроблені методичні рекомендації проведення занять із різними медичними групами давали би об'єктивну картину фахівцям щодо реального

стану здоров'я дітей у навчальних закладах та особливостей фізичного навантаження в уроці.

Отже, в основу нової навчальної програми був закладений відмінний від попередніх програм шлях викладання дисципліни «Фізична культура» – присутність інваріантної та варіативної частин, де принцип варіативності став домінуючим. Саме на принцип варіативності покладені надії з формування стійкої мотивації щодо збереження здоров'я та поліпшення фізичного розвитку й фізичної підготовленості дітей, адже школярі отримують можливість обирати вид рухової активності, який їм більш до вподоби, таким чином більш ефективно використовуючи засоби фізичного виховання в організації власного способу життя. У нових навчальних програмах контрольні нормативи фізичної підготовленості, які до того були важливою складовою частиною оцінки з дисципліни «фізична культура» фактично нівельовані. Втім, як зазначають нормативи оцінювання фізичної підготовленості є одним із важливих стимулів мотивації дітей до занять фізичною культурою. Також значною мірою від їх відповідності залежить не лише безпека учнів, але й їх відношення до занять, прагнення до фізичного вдосконалення (Бондарчук 2019:14-20). Фізичне виховання – важлива частина підготовки юнаків до виконання почесного обов'язку кожного громадянина – служби в Збройних силах України.

У цьому аспекті мета фізичного виховання полягає в тому, щоб допризовники набули фізичної загартованості, необхідної для оволодіння зброєю та бойовою технікою і перенесення фізичних навантажень, нервовопсихологічних напружень, несприятливих чинників бойової діяльності. Фізичне виховання відіграє важливу роль у формуванні молодого покоління, зміцненні та збереженні його здоров'я, підготовці до майбутньої професійної діяльності захисту Батьківщини. Фізичне виховання дітей і молоді України є важливим компонентом гуманітарного виховання, спрямованого на формування в них фізичного та морального здоров'я, удосконалення фізичної і психічної підготовки до ведення активного життя, професійної діяльності та захисту Батьківщини. Наслідком скасування нормативів і державних тестів оцінки фізичної підготовленості населення України спричинило девальвацію фізичної підготовки у фізичному вихованні та негативно відбилися на фізичному стані громадян і, зрештою, на обороноздатності держави.

Друга проблема напряму виходить з початку бойових дій, а саме цезначний негативний вплив на результати перших тижнів і місяців проведення

АТО, «...чинив низький рівень бойової підготовки особового складу підрозділів, залучених до АТО. Тим більше, що вагому частку сил, котрі брали безпосередню участь в АТО, становили недостатньо навчені добровольчі підрозділи» Зоголошенням часткової мобілізації держава зіткнулася з таким явищем: з одного боку – високий морально-психологічний підйом і готовність громадян захищати Батьківщину, але з іншого – низький військовий вишкіл, особливо тих, хто не проходив військової служби. Зміни характеру військових дій призвели до «...нових вимог до бойової готовності військовослужбовців, яка стала показником не тільки підготовки військ до безпосередньої участі до військових дій, а й ефективності в різних видах військової праці, в тому числі й у фізичній підготовці» (Руснак 2015: 9-14). Фізична підготовка впливає на всі компоненти боєздатності військовослужбовців. Успіх у результатах бойових дій в значній мірі залежить від фізичного стану військовослужбовців, основними складовими якого є фізичний розвиток та фізична підготовленість.

На сьогодні в концепції виховної роботи в Збройних силах України фізична підготовка є загальновійськовою дисципліною, тісно пов'язаною з процесом професійного становлення військовослужбовців, яка сприяє вирішенню специфічних завдань бойової підготовки. Фізична підготовка розглядається вченими як один із найважливіших компонентів повної бойової готовності, як обов'язковий чинник для реалізації психічної і технічної готовності військ, як засіб адаптації до військово-професійної діяльності. Фізична підготовка в провідних країнах світу розглядається як компонент бойової підготовки військ та головний фактор реалізації їх технічної та психологічної готовності. Тенденція підвищення військовоприкладної спрямованості фізичної підготовки посилюється з кожним роком (Анохін 2015: 114-305).

В різних країнах існують свої стандарти, які залежать від конкретних умов цих країн, але рівень підготовки військовослужбовців повинен відповідати загальному стандарту НАТО для виконання спільних завдань. У Настанові з фізичної підготовки у Збройних силах України за 1997 р. говориться, що фізична підготовка в ЗСУ займає належне місце в системі бойової підготовки військ. Показано суттєве збільшення видатків на підготовку війська, зокрема фізичну, в порівнянні із іншими роками. Тобто, значення для сучасного війська фізичної підготовки лише зростає і цьому приділяється відповідна увага і фінансування. Більше того, Постановою Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2015 р. № 1045 «Прозатвер-

дження Порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України» зроблено кроки в напрямі розробки протягом 2016 р. тестів і нормативів для проведення щорічного оцінювання населення України з фізичної підготовленості та забезпечення, починаючи з 2017 р. проведення його щорічного оцінювання. Метою щорічного тестування є визначення та підвищення рівня фізичної підготовленості населення України, створення належних умов для фізичного розвитку різних груп населення, зміцнення здоров'я, сприяння здатності до високопродуктивної рузової активності, захисту територіальної цілісності України і суверенітету, а також допомозі у вихованні патріотизму і громадянської позиції. Проведення щорічного оцінювання для студентської та учнівської молоді навчальних закладів усіх типів, незалежно на форми власності, особового складу збройних сил та інших військових формувань, утворених відповідно до законів, правоохоронних органів, рятувальних та інших силових структур, є обов'язковим. «На рівні виконавчої влади (Кабінету міністрів України) про якість фізичної підготовленості населення та її контроль, що є обов'язковим значенням у процесі фізичного виховання, розпочали мовлення не так давно у 2015 році. Згадали, що фізичне виховання виконує важливі педагогічні, політичні та соціальні функції й щільно зв'язане з освітою, культурою, наукою, охороною здоров'я, військовою справою та матеріальним виробництвом» (Круцевич 2015:109-114)

Про важливе значення фізичної підготовленості фахівців у збройних силах провідних країн світу (США, Англії, Німеччини) можна судити за результатами вивчення та узагальнення досвіду підготовки фахівців з фізичної культури і спорту в зарубіжних країнах, здійсненого А. Магльованим, А. Петрук та у 2015 році. Авторами визначено, що посиленню мотивації до підвищення рівня фізичної підготовленості сприяє жорстка система військово-професійного навчання і великий «відсів» претендентів на військову службу, що становить 20–35%. При цьому відсоток «відсіву» за низьким рівнем фізичної підготовленості, особливо на першому етапі навчання, сягає 75%. Натомість в Україні на середину 2000-х років, як показано в роботах (Бородін 2002: 34), (Старчук 2005: 169) та інших, більшість офіцерів не відвідують заняття з фізичної підготовки, а кількість офіцерів, які займаються самостійно не перевищує 20%.

В офіцерів, які додатково не займаються фізичною підготовкою, зниження результатів фізичної підготовленості продовжується і під час служби

офіцерських посадах. В офіцерів, у яких сформовані бажання та інтерес до систематичних занять фізичними вправами ще під час навчання у вищому військовому навчальному закладі (далі ВВНЗ) і які продовжують додатково займатись після випуску, результати залишаються стабільно високим. Базильчук О. В., Романчук С. В. та інші у процесі відповідних досліджень встановили наявність взаємозв'язку між успішним виконанням службових обов'язків і рівнем фізичної підготовленості. Проведено вивчення стану здоров'я та фізичного розвитку осіб рядового складу мобілізаційного резерву на етапі вступу (молоде поповнення) та проходження строкової військової служби (військовослужбовців строкової служби) у ЗС України в 2001-2013 рр. Ними встановлено, що серед осіб рядового складу мобілізаційного резерву на етапі вступу за середнім багаторічним показником превалювали військовослужбовці, які за станом здоров'я були здоровими і склали 1-шу групу (71,97±0,28% військовослужбовців); 2-га група – практично здорові, становила 22,93±0,17% військовослужбовців; 3-тя група – потребували систематичного медичного нагляду, була найменшою і дорівнювала 5,10±0,14% обстежених серед молодого поповнення. На етапі вступу серед осіб рядового складу мобілізаційного резерву (молодого поповнення військовослужбовців строкової служби) за показниками фізичного розвитку в 2001-2013 рр. переважали військовослужбовці, які мали добрий стан фізичного розвитку (55,07±0,30% військовослужбовців); середній стан фізичного розвитку мали 42,27±0,30% військовослужбовців; недостатньо розвинутий фізичний стан мали 2,65±0,10% військовослужбовців. На етапі проходження строкової військової служби в Збройних силах України в 2001- 2013 рр. серед осіб рядового складу мобілізаційного резерву превалювали військовослужбовці, які мали високий рівень здоров'я і склали 1-шу групу, (77,89±0,18% військовослужбовців); 2-га група – практично здорові – становила 17,69±0,17% військовослужбовців; 3-тя група – потребували систематичного медичного нагляду, була найменшою і дорівнювала 4,42±0,09% військовослужбовців. Проаналізовано матеріали десятирічної звітності медичної служби частин щодо щорічної загальної первинної захворюваності військовослужбовців Збройних сил України, виявив, що за період із 2004 року по 2013 рік, загальна первинна захворюваність військовослужбовців ЗСУ строкової служби виросла більше ніж, у 2 рази. Відбулося достовірне зростання загальної первинної захворюваності військовослужбовців ЗСУ строкової служби.

Вітчизняні вчені, які займалися вивченням стану здоров'я військовослужбовців Збройних сил України, починаючи із середини 1990-х років фіксують негативну багаторічну динаміку в загальній захворюваності військовослужбовців ЗСУ. Поганий фізичний стан (фізичне здоров'я, фізична підготовленість) військовослужбовців кардинально знижує боєздатність Збройних сил України. Про низький рівень розвитку окремих фізичних якостей, зокрема, витривалості у військовослужбовців. Встановлено, що рівень фізичної підготовленості військовослужбовців – жінок усіх вікових груп є низьким. Серед перевірених військовослужбовців – жінок – 50,1% мають незадовільний рівень фізичної підготовленості, а середні показники розвитку швидкісних якостей та витривалості у жінок третьої, четвертої та п'ятої вікових груп не відповідають нормативу оцінки «задовільно». Показники фізичного розвитку та функціонального стану військовослужбовців жіночого контингенту різних вікових груп знаходяться у межах, нижчих за середні. Доведено, що найгірші показники функціонального стану і здоров'я мають жінки старших вікових груп (понад 35 років). Г.П. Грибан зі співавторами причинами низької фізичної підготовленості дівчат та погіршення стану їх здоров'я називають недостатню увагу до питань фізичного виховання в сім'ях і загальноосвітніх школах. Ю.А. Бородін і Г.В. Сухорада у 2004 році появу проблем із фізичною підготовленістю військовослужбовців вбачають в корекції нормативів зокрема вправ, які відбулися у 1997 році у настанові з фізичної підготовки Збройних сил України (НФП) (аналіз охоплює діапазон 1925-2000 рр.). У НФП-97 відзначається тенденція зниження нормативних вимог до розвитку сили і певного підвищення до розвитку якості швидкості зі збереженням, в основному, вимог до розвитку витривалості. У настанові з фізичної підготовки (далі НФП-97) практично відсутні критерії оцінки ефективності самого процесу фізичної підготовки (далі ФП) курсантів, таких, як систематичність та ефективність всіх її форм, а також якість використання часових ресурсів, що відводяться на ФП. Це дуже часто призводить до того, що цілеспрямований систематичний педагогічний процес іноді підміняється штурмовою, «натаскуванням» курсантів перед черговим оглядом спортивно-масової роботи. Чинна програма фізичної підготовки, зміст і методику проведення занять така, що не дозволяє підтримувати належного рівня підготовленості в офіцерів, які мають вже сформовані рухові навички. Більш того, вона не дозволяє сформувати або вдосконалити фі-

зичні якості в офіцерів, котрі до початку служби не мали належного рівня підготовленості. Цей висновок зроблений після перевірки рівня загальної фізичної підготовленості офіцерів в процесі проведення дисертаційного дослідження. Отже, питання вдосконалення програми фізичної підготовки для ЗСУ залишається актуальним.

За результатами теоретичного обґрунтування мети та завдань, адаптованої до вимог сучасності концепції фізичної підготовки у Збройних силах України наполягають на проектуванні цільової концептуальної основи системи ФП у військах (силах), спрямованої на вирішення наступних основних завдань:

- розвиток та вдосконалення фізичних якостей військовослужбовців:

- сили, витривалості, швидкості, спритності та гнучкості;

- прискорення адаптації військовослужбовців до умов військової служби та підвищення військово-спеціальної підготовленості, покращення фізичного розвитку, підвищення працездатності та службової активності, забезпечення професійного довголіття, зміцнення здоров'я та профілактика захворювань;

- розвиток та вдосконалення спеціальних фізичних якостей військовослужбовців, стійкості до заколювання, перевантажень, кисневого голодування; заколювання, перевантажень, кисневого голодування;

- набуття та вдосконалення військово-прикладних рухових навичок і умінь військовослужбовців з рукопашної підготовки, подолання перешкод, метання гранат, пересування пересіченою місцевістю в пішому порядку таналіжах, марш-кидків, військово-прикладного плавання, веслування на ялах;

- набуття та вдосконалення злагоженості дій військових підрозділів;

- забезпечення стійкості організму до впливу несприятливих чинників військово-професійної діяльності: вібрації, гіпервентиляції, дихання під надмірним тиском, різних температурних режимів.

Керівництво ФП є важливим елементом управління, що являє собою діяльність командирів та начальників, спрямовану на поєднання функціональних дій інших посадових осіб, органів чи служб для вирішення завдань з організації та реалізації процесу ФП. Сам процес керівництва ФП здійснюється у відповідності до принципів та методів управління і, по суті, зводиться до прийняття рішень та їх реалізації, спрямованих на вдосконалення процесу ФП військовослужбовців.

Перелік низки чинників, від яких залежить ефективність системи фізичної підготовки військовослужбовців:

- рівень фізичної підготовленості молодого поповнення;
- стан матеріально-технічної бази;
- місце фізичної підготовки в системі бойової підготовки;
- фінанси, що виділяються на її організацію та проведення;
- професійність керівників занять;
- рівень мотивації військовослужбовців до занять фізичною підготовкою і спортом та ефективність проведення її форм.

Таким чином, застарілі проблеми із неналежним рівнем фізичної підготовленості військовослужбовців чоловічої і жіночої статі породили серед науковців дискусії щодо шляхів реформування вдосконалення покращення системи фізичної підготовки Збройних сил України на сучасному етапі. Вчені пропонують ефективні варіанти реорганізації системи ФП ЗСУ України обґрунтовують необхідність впровадження професійно спрямованих систем фізичної підготовки, а також наполягають на інтенсивному розвитку фізичного виховання і спорту військовослужбовців.

Підсумовуючи вищевикладені проблеми, можемо зробити певний **висновок**, що процес фізичної підготовки військовослужбовців різних родів військ повинен бути реформований під сучасні вимоги, з метою забезпечення високого рівня обороноздатності країни та конкретно в чого рівня фізичної підготовки, фізичної та морально-психологічної загартованості військовослужбовців.

Усі ці аспекти взаємопов'язані між собою, тому їх необхідно покращувати, з ціллю зниження смертей під час бойових дій, під час проведення спецоперацій всередині країни та інших військових конфліктах, де можуть бути задіяні Українські військові. Вирішальним аспектом пошуку альтернативних шляхів удосконалення процесу фізичної підготовки особового складу Збройних Сил України є спрямованість на формування та закріплення усвідомленої, заснованої на глибоких знаннях та переконаннях мотивації до фізичного загартування, стійкої звички самостійно турбуватися про власне здоров'я.

Фізичну готовність військовослужбовців потрібно тримати постійно на високому рівні, адже на даний момент триває окупація нашої території, збройний конфлікт, в якому гинуть військовослужбовці, тримати і в мирний час також. Ми зможемо забезпечити позитивну тенденцію зниження гибелі завдяки забезпеченню високого рівня фізичної підготовки, адже виконання бойового завдання на пряму залежить від цих складових.

Необхідно перейняти досвід країн світу, адже ми маємо вийти на один рівень з ними, вступити в НАТО, саме тому ми повинні реформувати нашу систему фізичної підготовки, адже таким чином ми також зможемо забезпечити відмінний морально-вольовий та психологічний стан військовослужбовців, що недопустить випадків вчинення кримінальних правопорушень військовослужбовцями, таких як в 2014 році. Саме тут і впливає **перспектива подальшого глибокого вивчення** цих питань, оскільки від них залежать надзвичайно вагомні аспекти державного рівня, такі як обороноздатність, національна безпека та інші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохін Є.Д. Фізична підготовка в арміях провідних країн НАТО: н-навчальний посібник, Львів: ЛВІ, 2005, –115 с.
2. Аршинов О. Организация физической подготовки сил специальных операций США. *Зарубежное военное обозрение*. 1994. № 6. С. 14-16.
3. Боднарчук О.М., Римар О.В., Петрина Р.Л., Маланчук Г.Т. Фізична культура і спосіб життя молодших школярів. *Вісник Прикарпатського університету. Серія : Фізична культура*. 2019. Вип. 31. С. 14-20.
4. Коваленко Т.Г. Физическая подготовка иностранных армий: методические рекомендации: Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета: 1998, 33 с.
5. Круцевич Т., Пангелова Н. Сучасні тенденції щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2016. № 3. С. 109–114.
6. Мазурчук О. Т. Особливості військово-фізичної підготовки допризовників, які проживають на території радіаційного забруднення : дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Луцьк, 1999. 178 с.
7. Пристула Є.Н., Романчук С.В. Військова багатоборства та військово-прикладні види спорту в системі підготовки фахівців Збройних Сил України. *Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія: Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини*. 2012. №5. С. 223–230.
8. Руснак І. С. Военная безопасность Украины в свете реформирования сектора безопасности и обороны. *Наука і оборона*. 2015 (№ 2). С. 9-14.
9. Романчук С. В. Теоретико-методологічні засади фізичної підготовки курсантів військових навчальних закладів Сухопутних військ Збройних сил України : дис. ... д-ра наук з фіз. виховання і спорту. Львів, 2013. 540 с.
10. Щеголев, В.А. Физическая подготовка в военных образовательных системах США. *Теория и практика физической культуры*. 2014. № 9. С. 55-60.

REFERENCES

1. Anokhin Ye.D. (2005) Fizychna pidhotovka v armiiakh providnykh krain NATO [Physical training in the armies of leading NATO countries]: mnavchalnyi posibnyk, Lviv: LVI, p. 115 [in Ukrainian].
2. Arshinov O. (1994) Organizatsiya fizicheskoy podgotovki sil spetsialnykh operatsiy SShA [Organization of physical training of US special operations forces] *Zarubezhnoe voennoe obozrenie*. pp. 14-16 [in Russian].
3. Bodnarchuk O.M., Rymar O.V., Petryna R.L., Malanchuk H.T. (2019) Fizychna kultura i sposib zhyttia molodshykh shkoliariv [Physical culture and way of life of junior schoolchildren] *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Serii: Fizychna kultura*. Vol. 31. pp. 14-20. [in Ukrainian].
4. Kovalenko T.G. (1988) Fizicheskaya podgotovka inostrannykh armiy [Physical training of foreign armies] : metodicheskie rekomendatsii: Volgograd : Izd-vo *Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*, p. 33 [in Russian].
5. Krutsevych T., Panhelova N. (2016). Suchasni tendentsii shchodo orhanizatsii fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Current trends in the organization of physical education in higher education]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia*, 3, P. 109-114 [in Ukrainian].
6. Mazurchuk O. T. (1999) Osoblyvosti viiskovo-fizychnoi pidhotovky dopryzovnykiv, yaki prozhyvaiut na terytorii radiatsiinoho zabrudnennia [Features of military and physical training of conscripts living in the territory of radiation pollution]. dys. ... kand. nauk z fiz. vykhovannia i sportu : 24.00.02. Luts'k, p. 178 [in Ukrainian].
7. Prystupa Ye.N., Romanchuk S.V. (2012) Viiskovi bahatorbstva ta viiskovo-prykladni vydy sportu v systemi pidhotovky fakhivtsiv Zbroinykh Syl Ukrainy [Military all round and military applied sports in the system of training of specialists of the Armed Forces of Ukraine] *Visnyk Kamianets-Podil'skoho nats. un-tu imeni Ivana Ohiiienka. Serii: Fizychni vykhovannia, sport ta zdorovia liudyny*. no. 5, pp. 223–230. [in Ukrainian].
8. Rusnak I. S. (2015) Voienna bezpeka Ukrainy u svitli reformuvannia sektora bezpeky i oborony [Ukraine's military security in the light of security and defense sector reform]. *Nauka i oborona*. no. 2, pp. 9–14. [in Ukrainian].
9. Romanchuk S. V. (2013) Teoretyko-metodolohichni zasady fizychnoi pidhotovky kursantiv viiskovykh navchalnykh zakladiv Sukhoputnykh viisk Zbroinykh syl Ukrainy [Theoretical and methodological principles of physical training of cadets of military educational institutions of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine]. : dys. ... d-ra nauk z fiz. vykhovannia i sportu. Lviv, p.540. [in Ukrainian].
10. Schegolev V. A. (2014) Fizicheskaya podgotovka v voennykh obrazovatelnykh sistemakh SShA [Physical training in US military education systems]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kulturyi*. no. 9, pp. 55-60. [in Russian].

УДК 378.015.3:784.071.4](043.3)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-70>

Сяофен ГО,

orcid.org/0000-0002-9324-6733

аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії

*Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського
(Одеса, Україна) 664791189@qq.com*

Тетяна ОСАДЧА,

orcid.org/0000-0002-6580-6465

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри диригентсько-хорової підготовки

*Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського
(Одеса, Україна) natkoehn@hotmail.com*

ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСАДА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ І ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто проблему формування в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок академічного співу в різних техніках – сольній і хоровій. Відзначено, що діяльність сучасного вчителя музичного мистецтва відрізняється різноманітністю функцій музично-викладацької діяльності. Ці обставини диктують необхідність оволодіння студентів значним комплексом різноманітних вокальних навичок і вмінь та готовністю їх варіативно впроваджувати у процесі навчання школярів співу, а також в роботі із хоровим колективом, у процесі виконання на уроці репертуару, призначеного для розвитку в учнів здатності до сприйняття музичних творів, у позакласній роботі – у вокальних гуртках і викладанні вокалу в закладах неформальної музичної освіти.

Розглянуто методологічні засади поліфункціонального підходу, застосування якого дозволяє уточнити специфіку функціональних обов'язків майбутніх учителів музики та наявність спільних завдань і методів їх забезпечення, а також обґрунтувати технології, спрямовані на досягнення суголосності й координованості у процесі підготовки майбутніх фахівців до різновекторної й багатофункціональної діяльності.

Приділено увагу виявленню принципів відмінностей сольного, ансамблевого й хорового співу, які вимагають застосування різних підходів і методів до їх формування. Акцентовано увагу на закономірностях формування виконавських навичок, відповідно яким цей процес полягає у їх багаторазовому, контрольованому й вірному виконанні, яке приводить до автоматизації напрацьованих навичок. Подальший процес із застосування в практичній діяльності потребує оволодіння здатністю до їх варіативної реалізації із збереженням базових, системоутворювальних ознак. Зазначено, що саме такий підхід дозволяє досягти у процесі підготовки студентів до сольної та й вокально-хорової діяльності формування гнучких, варіативних, і в той же час – вірних навичок вокального інтонування.

Ключові слова: *майбутні вчителі музичного мистецтва, поліфункціональний підхід, вокально-фахова і диригентсько-хорова підготовка.*

Xiao Feng GUO,

orcid.org/0000-0002-9324-6733

*Postgraduate student at the Department of Music Art and Choreography
South Ukrainian national Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
(Odesa, Ukraine) 664791189@qq.com*

Tatiana OSADCHA,

orcid.org/0000-0002-6580-6465

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Choral Conducting

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
(Odesa, Ukraine) natkoehn@hotmail.com*

MULTIFUNCTIONAL APPROACH AS A PRINCIPLE OF PROVIDING VOCAL AND PROFESSIONAL, CONDUCTING AND CHORAL TRAINING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS

The article raises the issue of forming future music teachers' singing skills in different manners and techniques. It is noted that the activity of a modern music teacher differs in the variety of functions of music teaching, which dictates

the need for students to master a significant set of diverse vocal skills and abilities and willingness to use them in future professional activity in teaching singing, working with choirs, in performing the repertoire designed to develop students' ability to perceive musical works during the lesson, in extracurricular activities – in vocal groups, in teaching vocals in non-formal music education.

The methodological principles of the multifunctional approach are considered; their application allows to identify the specifics of functional responsibilities of future music teachers and clarify their specifics and the availability of common tasks and methods of their provision, substantiate technologies aimed at achieving coherence and coordination in training future professionals for multi-vector and multifunctional activity.

Special attention is paid to revealing the fundamental differences of solo, ensemble and choral singing, which lie in different approaches to the quality of vocal manifestations: the task of identifying and strengthening the individual timbre of the singer-soloist and developing different breathing techniques, techniques of articulation and controlling dynamic capabilities of one's own voice in individual and choral performance.

Emphasis is placed on the laws of formation of performing skills, according to which this process consists in their repeated, controlled and correct performance, which leads to the automatization of acquired skills. The further process of applying them in practice requires mastering the ability to their variable implementation with the preservation of basic, system-forming features. It is noted that this approach allows to achieve in the process of preparing students for solo and vocal and choral activities to form flexible, varied, and herewith, the correct skills of vocal intonation.

Key words: *future teachers of music art, multifunctional approach as a basis for providing vocal and professional, conducting and choral training.*

Постановка проблеми. Діяльність сучасного вчителя музичного мистецтва відрізняється різноманіттям функцій музично-викладацької діяльності, що диктує необхідність оволодіння студентами значним комплексом різнорідних навичок і вмінь та готовності їх застосувати в майбутній фаховій діяльності у всьому різноманітті.

До провідних функцій майбутніх фахівців відносять навчання співу школярів та їх залучення до колективних форм співочої діяльності ансамблевого й хорового співу. Адже саме ці види мистецтва відіграють важливу роль у залученні школярів до активних форм музичної діяльності й формування у них навичок аматорського співу як на уроці, так і в позакласній роботі – у хорових, вокальних гуртках та в закладах неформальної музичної освіти. Крім того, оволодіння достатньою вокально-виконавською майстерністю сприяє реалізації майбутніми фахівцями не менш важливої, музично-просвітницької функції завдяки здатності на високому художньому рівні виконувати на уроках з музичного мистецтва репертуар, призначений для розвитку і збагачення музичного сприйняття школярів.

Отже, вокальна підготовка студентів є важливою засадою успішності виконання означених функцій в їхній майбутній фаховій діяльності і тим самим – прищеплення школярам любові до музичного мистецтва, співу та збагачення їхнього духовного світу.

Підготовка студентів до виконання цих функцій передбачена за освітньо-професійною програмою та навчальним планом в комплексі дисциплін, пов'язаних із співочою діяльністю різного типу. Це, зокрема, заняття з сольного співу (постановка голосу), ансамблеві, вокально-хорові

й музично-теоретичні дисципліни – хорове диригування, хоровий спів, сольфеджіо, аранжування й імпровізація, нарешті – педагогічна практика. Варто звернути увагу на те, що в результаті студент стає «об'єктом» педагогічних впливів викладачів, які навчають його співу. Однак при цьому на кожній дисципліні, в залежності від мети – підготовки майбутніх учителів до сольного або колективного – ансамблевого або хорового співу й тлумачення її внеску в загальний процес фахової підготовки здобувача, цей процес відбувається за різними вимогам щодо якості вокальних навичок, Відповідним чином відрізняється на цих заняттях і методика формування в студентів співацьких навичок, що стає гальмом на шляху досягнення ними вокально-виконавської майстерності.

Означене свідчить про важливість приділення належної уваги питанню досягнення суголосності між різними освітніми компонентами і методиками, дотичними формуванню співочих навичок майбутніх фахівців, що застосовуються на дисциплінах сольного і колективного співу.

Аналіз досліджень. Питання підготовки здобувачів у закладах вищої музично-педагогічної освіти в зазначених напрямках активно висвітлюються в науково-методичній літературі (Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Печерська та ін.). Необхідність поліфункціональної підготовки майбутніх учителів музики потрактовується вченими як двоєдиний процес досягнення високого рівня художньо-виконавської підготовки, пов'язаної з творчо-інтерпретаційною і виконавсько-сценічною діяльністю майбутніх фахівців, а також із досягненням ними педагогічної майстерності на засадах набуття психолого-педагогічної й методичної компетентності, навичок професійно-

міжособистісної комунікації й художньо-творчого спілкування, здатності до організаційно-викладацької й науково-методичної діяльності.

Інші дослідники в аналізі сутності фахової підготовки майбутніх учителів музики науковці виходять із аналізу властивих їм функцій, виконуваних під час викладання уроків, до яких відносять музично-просвітницьку, навчально-формувальну, художньо- й творчо-розвивальну, музично-освітню (Євстігнеєва: 2000). Для нас важливо, що виконання кожної з цих функцій є в різній мірі дотичним співочому інтонуванню в різних формах його застосування вчителями під час реалізації означених функцій.

Зупинимося на головних видах діяльності, до виконання яких має бути готовий майбутній фахівець під час оволодіння майстерністю вокального виконавства, а саме – навчання співу школярів, презентації вокальних творів під час так званого «слухання музики», тобто виконавсько-просвітницької функції та роботі з дитячими хоровими колективами й вокальними ансамблями.

Питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до навчання співу школярів широко представлені в науково-методичній літературі. Їх вирішення пов'язується із здатністю вчителя зацікавлювати їх співочим мистецтвом, з розвитком музичних здібностей учнів, дотриманням норм гігієни дитячого голосу, з процесом формування навичок співу у школярів, зокрема – у так званих «гудошників» (Л. Василенко, Г. Кьон, Лі Ліцюань, Н. Овчаренко, О. Лобова, Ю. Юцевич та ін.).

Підготовка студентів до реалізації другої – виконавсько-просвітницької – функції тісно пов'язане із оволодінням майбутніми фахівцями основами вокально-виконавської майстерності, здатності до самостійного оволодіння новим репертуаром, всебічно дослідженими в працях В. Антонюк, Л. Дмитрієва, Н. Толстової, Т. Тоцької, О. Стахевича, Т. Жигінас, удосконаленням емоційно-вольових властивостей співака (В. Крива, К. Матвійчук, А. Саннікова, Ю. Тимакова), активізації виконавського артистизму (Ван Чень, Л. Майковська, С. Саврук, І.Силантьєв).

Широко представлені й науково-методичні праці стосовно третьої фахової функції, тобто роботи з дитячими хоровими колективами й вокальними ансамблями. До них відносимо ґрунтовних праці видатних хормейстерів, зокрема – П. Чеснокова, К. Пігрова, К. Птиці, В. Шипа, Є.Плющія, В. Омельчука, В. Федорченка, статті з методичних питань Д. Бондаренка, Лінь Хай, Ма Сюя, М. Назаренка, Л. Хлебнікової, в яких глибоко й всебічно розглянуто питання

формування специфічних навичок хорового інтонування, вирішення завдань, пов'язаних із досягненням хорового ансамблю та ін. Висвітлюються в наукових джерелах і проблеми взаємозв'язку між вокальною і хоровою підготовкою, що знайшло відображення у дефініції «вокально-хорові навички», в формування навичок співу розглядається з погляду їх відповідності вимогам саме хорового виконавства (З. Софроній, Бай Шаожун, А. Козир, І. Цюряк, Ж. Колоскова Л. Ярошевська та ін.).

Значно менше уваги приділяється питанням своєрідності формування техніки вокального інтонування в сольному й хоровому виконавстві, безпосередній аналіз яких здійснювався у працях окремих науковців (Кьон, Ян Сяохан, 2018), Важливими з погляду досягнення мети роботи є й праці, в яких розглядались питання поліфункціональної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

Дотичними проблемі, зазначеній в даній статі, є також дослідження в галузі методологічних засад організації освітнього процесу, присвячені питанням теорії й практики налагодження координації між різними освітніми компонентами в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності (Nikolai, Lynenko, Koehn, Voichenko, 2020).

Мета статті – обґрунтування методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, у основу якої покладено уявлення щодо багатofункціональної діяльності та необхідності досягати суголосності між різнорідними аспектами вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності. Вирішення цього питання розглядається як засада забезпечення універсальності майбутніх фахівців та їхньої успішності у виконанні своїх функціональних обов'язків, пов'язаних із оволодінням навичками співу за рахунок посилення координованості змісту й форм музично-професійної освіти й досягнення суголосності у методах формування вокальних навичок у різних виконавських манерах, відповідно вимогам до їхніх функціональних обов'язків, сформульованих у компетентнісній парадигмі.

Зазначене свідчить про необхідність систематизації різноманітних форм вокальної та вокально-хорової й методичної підготовки студентів, вироблення способів удосконалення координації зусиль у цьому напрямку на різних дисциплінах і тим самим – підвищенню якості вокальної-фахової й диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й удосконалення в них готовності до навчання школярів різним видам співочої діяльності як одного з вирішаль-

них завдань у прищепленні учням любові до музичного мистецтва і формуванні здатності до особистої музично-творчої самореалізації.

Підготовка студентів, в яких присутній момент співочої діяльності відбувається, в основному, на таких дисциплінах, як постановка голосу, хорове диригування, хоровий спів, сольфеджіо, методика музичного виховання, а також під час проходження педагогічної практики. За нашими спостереженнями, незважаючи на перебудову змісту освітньо-професійних програм, їх націленість на забезпечення міжпредметних зв'язків і досягнення практичних результатів у вигляді сформованих у майбутніх фахівців компетентностей, у широкій практиці на різних дисциплінах це питання вирішується, переважно, формально, без урахування потреби координувати методику формування однорідних (у даному випадку – вокально-фонетичних) навичок і досягнення міждисциплінарної суголосності щодо вимог і критеріїв оцінювання якості їх засвоєння студентами, що суттєво знижує ефективність процесу підготовки майбутніх учителів до здійснення різних функцій майбутньої фахової діяльності.

З цього погляду варто зазначити, що, за даними літератури й узагальнення досвіду педагогів зрілого віку, підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до сольного співу довгий час надавалось другорядне значення, що підкреслювалось назвою предмету «постановка голосу». З цього приводу Л. Дмитрієв зазначає, що під постановкою голосу розуміється вироблення правильних співочих звичок, які формуються при одночасному і взаємопов'язаному розвитку слухових і м'язових навичок співака (Дмитрієв,). Аналогічної думки дотримується і В. Антонюк, яка звертає увагу на те, що в процесі навчання співу перший етап міститься у підготовці голосу як «інструменту», за допомогою якого утворюється вокальний звук (Антонюк, 2000).

Отже, доходимо висновку, що розподіл завдань між різними «співочими» дисциплінами передбачав, що в індивідуальній формі майбутні вчителі отримують базові співочі навички, а на дисциплінах хорового циклу та в курсі методики музичного виховання вони дістануть практичну й методичну підготовку, потрібну їм в майбутній роботі шкільного вчителя. Таке становище частково пояснювалось тим, що до недавнього часу головним завданням була підготовка майбутніх фахівців до навчання школярів співу майже виключно в колективній формі, під час розучування з усім класом пісень із так званого «шкільного» репертуару.

Однак сьогоденні реалії свідчать, що серед школярів і молоді все більш популярним стає навчання сольного співу, внаслідок чого поширюється тенденція щодо організації позакласних форм навчання дітей – у вокальних гуртках, позашкільних музично-естетичних закладах, приватних закладах неформальної мистецької освіти. Ці обставини пояснюють зростання уваги до засвоєння майбутніми учителями методичних основ проведення індивідуальних вокальних занять. З цією метою освітні заклади вводять спецкурси з методики навчання співу школярів, організують індивідуальну вокально-педагогічну практику із учнями різного віку, що сприяє зростанню їхньої методичної грамотності та самостійності музичного й педагогічного мислення. Відбувається також змістове збагачення занять з постановки голосу, зокрема – за рахунок підвищення рівня володіння майбутніх фахівців вокальною технікою, ускладнення репертуару, посилення уваги до завдань самостійно-інтерпретаційного спрямування, надання більшої уваги стимуляції рефлексивної свідомості, аналізу методів самокорекції у процесі удосконалення навичок сольного співу тощо. Тому все більше уваги приділяється тому, щоб формувати у студентів на індивідуальних заняттях з постановки голосу не тільки «фонетично-базових» (за Н. Кьон), навичок, а й тих, що становлять підґрунтя вокально-виразових умінь та здатності їх самостійно інтерпретувати твори й доносити їх художньо-образний зміст до своїх вихованців.

Отже, констатуємо, що суттєве протиріччя між назвою дисципліни та змістом занять, визначених державним стандартом і програмними вимогами знімається завдяки здобуткам науковців і методистів та практичному досвіду прогресивних вокалістів-викладачів. Такий підхід дозволяє більш ефективно готувати майбутніх фахівців до виконання функцій виконавців як просвітників завдяки акцентуванню уваги на збагаченні мистецької ерудиції здобувачів, розвитку в них художнього мислення й здатності до інтерпретації музичних творів. за рахунок постановки художньо-проблемних завдань на самостійну інтерпретацію творів, застосування проблемних методів, створення студентами есе на тематику власного репертуару тощо.

Втім, підвищення рівня вимог до результатів, яких мають досягати студенти на заняттях з постановки голосу, привело до посилення протиріч між метою зростання сольної виконавської майстерності студентів і освітнім процесом, пов'язаним із заняттями на дисциплінах диригентсько-хорового

циклу. Це становище пояснюється передусім тим, що між технікою сольного співу і колективного хорового й ансамблевого виконавства є істотні відмінності.

Так, одним з важливих завдань на заняттях сольним співом є виявлення природи голосових даних студента, властивого йому тембру, динаміки, діапазону. На хорових заняттях від співака вимагається володіння співацькими навичками протилежної якості, а саме – вмінням маскувати власний тембр, досягати динамічної гомогенності в хорових партіях та в цілому – хорового звучання, позбавлення, на відміну від сольного співу, вібрації, здатності до чистого інтонування у співі а'капела. Отже, відповідаючи на вимоги викладачів з кожної із зазначених дисциплін, співак-початківець має опрацювати дещо іншу фонаційну техніку.

Важливою відмінністю сольного й хорового виконавства є також роль співу «на опорі». З метою виховання соліста-вокаліста переважна більшість фахівців велику увагу приділяє виробленню в студентів навичок співу на міцній опорі, переважно – із застосуванням реберно-черевного, так званого «мішаного», «костоабдомінального» типу дихання, розвитку діапазону голосу, здатністю виконувати мелодію повним, яскравим звуком. Тому на заняттях з вокалу на першому етапі від студентів вимагають, майже виключно, співати «повним звуком», на максимальній динаміці.

У виконанні творів у складі хорового або ансамблевого колективу потребується володіння навичками співу в різній динаміці, на піано, а це передбачає володіння навичками дихання з використанням так званого «парадоксального» (Л. Работнов) або «малого» (Г. Стулова) дихання. Саме такий спосіб співу дозволяє хористам, особливо тим, що володіють яскравим, гучним голосом, співати в ансамблі, не втрачаючи відчуття опори, наповненості звуку. Доцільність навчання диханню такого типу у вихованні співаків-солістів на цей час є дискусійним, натомість у хоровому й ансамблевому співі його роль є безперечною. Не вдаючись у детальний аналіз теорії «малого дихання» у зв'язку із обмеженими рамками статті, викладемо стисло обґрунтування її головних положень засновником, фізіологом Л. Работновим, які проводилися, зокрема, і на засадах спостережень за технікою співу неперевершених співаків – Федора Шаляпіна та Леоніда Собінова. Головним висновком дослідника стало ствердження того, що людський голос породжується повітрям, яке знаходиться в бронхіальній системі та утворюється в мембранній частині трахеї і приводиться у стан

коливання гладкою м'язовою тканиною, регульованою вегетативною нервовою системою та керованою центральною нервовою системою. Відзначимо, що ця теорія підтверджується в положеннях нейрохронаксічної теорії утворення звуку Рауля Юссона, в якій стверджується, що зв'язки змикаються і розмикаються не в результаті тиску повітря, а під впливом нервових імпульсів, які йдуть з центральної нервової системи, а роль зв'язок обмежується механізмом розкриття голосової щілини (Юссон, 1974). В результаті узагальнення даних зазначеної теорії було сформульовано вимоги щодо мінімізації глибини вдиху і сили видиху в співі – як застави виявлення природного звучання голосу й малої втомлюваності співака.

Отже, навчання «малому диханню» має сприяти успішності студентів у оволодіння навичками хорового й ансамблевого співу, а також виробленню здатності поєднувати в своєму практичному досвіді її застосування з володінням вокальним диханням «сольного призначення». Варто також звернути увагу на те, що в колективно-хоровій формі виконання хорової партії для значної частки студентів є справою менш відповідальною, чим сольний спів, тому вони дозволяють собі не завжди дотримуватися настанов, отриманих на заняттях з постановки голосу (а до того – і не завжди старанно виконують вимоги хормейстера стосовно постави, звукоутворення, артикуляції тощо). Ясно, що спів у іншій манері здійснює руйнівний вплив на ті навички, які тільки почали формуватися у студента в класі з постановки голосу й на цей час ще є недостатньо міцними й автоматизованими. З цього погляду надзвичайно важливим є формування у студентів знань про технологію формування вокальних навичок та необхідність критичного, усвідомленого й відповідального ставлення до всіх форм своєї співочої активності.

Опитування викладачів-вокалістів і результати спостережень засвідчили достатню складність такої ситуації для переважної більшості студентів, які з перших кроків навчання мають відвідувати заняття з хору і тим самим опановувати навички співу, які частково співпадають, а частково відрізняються від тих, яких їх навчають на індивідуальних заняттях співом. Ясно, що у цьому випадку процес формування означених навичок буде відбуватися дуже повільно, а ступень їх автоматизованості й міцності буде недостатньою.

Цей факт підтверджується на теоретичному рівні, базуючись на розумінні набуття вокальних навичок як динамічних стереотипів, утворених в результаті координованих фонаційних дій і опера-

цій, їх багаторазового й точного повторення. Саме засвоєння цих стереотипів на рівні доведення до автоматизму надає можливість співаку їх впевнено виконувати в процесі вокального інтонування (М. Бернштейн, 2000).

Вирішенню зазначеної проблеми може сприяти формування в студентів на заняттях з постановки голосу установки на те, що ці якості голосових проявів є мінливими і піддаються певній корекції. (Максимально яскраво ці можливості демонструють співаки-імітатори, а також особи, які досконало володіють декількома мовами, особливо – якщо ці мови суттєво відрізняються за артикуляцією та інтонаційно-сисловою основою). Ці міркування підтверджуються в дослідженнях В. Ємельянова, який наголошував на розумінні співу як голосової діяльності, що, за певних умов, становить саморегулюючу, самонастроювальну і самонавчальну систему. Тому науковець підкреслював, що в підготовці вокаліста потрібно починати з самовиховання, надаючи йому можливість «пропустити через себе» певні рекомендації з фонаційних прийомів співочого інтонування (Ємельянов, 1991).

З цього погляду надзвичайно важливим є, починаючи з перших кроків навчання, формування у співака-початківця слухових уявлень – еталонів, на основі яких має здійснюватися регулювання й саморегулювання роботи голосового апарату, а також вироблення навичок слухового спостереження самоспостереження та вироблення критеріїв оцінки досягнутих у вокальному інтонуванні результатів. До їх числа, за нашим уявленням, мають належати критерії фонаційної якості (за В. Ємельяновим) – акустична ефективність, енергетична економність та біологічна доцільність; за

вимогами художності – інтонаційна виразність, логічна динамічність, переконливість виконання (Ємельянов, 1991).

На цих засадах, по-перше, уможлиблюється стимуляція студентів до самостійно-пошукового інтонування, випробування різних можливостей свого голосу та визнання умов його найбільш природного звучання, фіксації вдалих способів вокального інтонування й досягнення їх автоматизації. По-друге – складаються передумови для самостійного винаходу студентами припустимих варіантів звукоутворення – з метою пошуку «усередненого», «ансамблево-хорового» тембру голосу. В цьому процесі педагог має виступати як фасілітатор, наставник, радник, який стимулює в студентів формування еталонних вокально-виконавських уявлень шляхом прослухування відеозаписів співаків та порівняння їх виконавської манери, здатність до слухового, м'язово-рухового та постурального (м'язово-статичного) самоаналізу, самостійність мислення, спонукає майбутніх фахівців до самостійних пошуків кращого звучання, його відповідності стилю, художньо-образному змісту твору, виконавській ситуації.

Підсумовуючи, зазначимо, що удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з врахуванням її поліфункціональної природи потребує, з одного боку, усвідомлення студентами проблем, які існують на цьому шляху й готовності до їх вирішення, а з іншого – застосування методів, які сприяють розвитку їхньої рефлексивної свідомості, здатності до самостійно-пошукової діяльності й цілеспрямованого варіювання вокально-фонаційних прийомів у процесі оволодіння різними типами співочого – сольного й хорового виконавства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк, В.Г. Постановка голосу: навчальний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів. Київ: Українська ідея, 2000. 68 с.
2. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 2000. 496 с.
3. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2004. 675 с.
4. Євстігнєєва Н. Поліфункціональність музичного мистецтва як детермінанта різнорівневого впливу на особистість. Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Вип. 89. Чернівці: Рута, 2000. С. 20–27.
5. Ємельянов, В. В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования: методические рекомендации. Новосибирск, Наука, 1991. 41 с.
6. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2004. 675 с.
7. Кьон, Н. Г., Ян Сяохан (2018). Формування у студентів навичок сольного і хорового виконавства. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2008, №2. С. 47–52.
8. Юрлов А. А. Певческое воспитание как основа совершенствования исполнительской культуры певцов хора. *Статьи и воспоминания. Материалы*. М.: Советский композитор, 1983. С. 148–162.
9. Юссон, Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. М.: Музыка, 1974. 224 с.
10. Nikolai, H., Lynenko, A., Koehn, N., & Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 225–235. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434> Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>

REFERENCES

1. Antonyuk, V.G. Postanovka holosu: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh muzychnyykh navchal'nykh zakladiv. [Voice production: a textbook for students of higher music schools]. Kyiv: Ukrainian idea, 2000. 68 p. [in Ukrainian].
2. Bernstein, N. A. Fyziolohyya dvyzheny y aktyvnost' Physiology of movements and activity [Fyziolohyya dvyzheny y aktyvnost']. Moscow, Science, 2000. 496 p. [in Russian].
3. Dmitriev, L. Fundamentals of vocal technique. M.: Music, 2004. 675 p. [in Russian].
4. Yevstigneeva, N. Polifunktsional'nist' muzychnoho mystetstva yak determinanta riznorivnevoho vplyvu na osobystist'. [Multifunctionality of music art as a determinant of multi-level influence on the personality]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu – Scientific bulletin of Chernivtsi university*, 89, 2000. Pp. 20–27 [in Ukrainian].
5. Emelyanov, V. V. Fonopedicheskiy metod formirovaniya pevcheskogo golosoobrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii. [Phonopedic method for the formation of singing voice formation: guidelines] Novosibirsk, Nauka, 1991. 41 s. [in Russian]
6. Dmitriev, L. B. Osnovy vokalnoy metodiki. [Fundamentals of vocal technique] Moskva, Muzyka, 2004. 675 s. [in Russian]
7. Koehn, N. H. & Yang Xiaohang. Formuvannya u studentiv navychok solnoho i khorovoho vykonavstva [Forming students' skills solo and choir performing]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific bulletin of South-Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushynsky*, 2, 2018. pp. 47–52 [in Ukrainian].
8. Yurlov A.A. Pevcheskoye vospitaniye kak osnova sovershenstvovaniya ispolnitel'skoy kul'tury pevtsov khora. Stat'i i vospominaniya. Materialy. [Singing education as a basis for improving the performing culture of choir singers. Materials. Articles and memories]. Moscow: Prosveshcheniye. Education_ 1983. P.148–162. [in Russian].
9. Yusson, R. Pevcheskiy holos: Yssledovanye osnovnykh fyziolohycheskykh y akustycheskykh yavlenyy pevcheskoho holosa. [Singing voice: A study of the basic physiological and acoustic phenomena of the singing voice]. Moscow, Music, 1974. 224 p. [in Russian].
10. Nikolai, H., Lynenko, A., Koehn, N., & Boichenko, M. Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 2020. 225–235. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>

Людмила ГОНЧАР,

orcid.org/0000-0002-9761-9031

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки і соціальної роботи
Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) Ludmilagonchar1@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СІМЕЙНО-СПРЯМОВАНИХ ОЧІКУВАНЬ СУЧАСНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена аналізу теоретичного матеріалу з проблеми сімейних ролевих очікувань сучасної учнівської молоді.

У статті подано теоретичну інтерпретацію як сімейно-спрямованих очікувань сучасної учнівської молоді, так і готовності молодшої особи до майбутнього сімейного життя.

Шляхом аналізу наукових поглядів на сутність понять «Соціальні очікування», «Шлюбно-сімейні очікування» та ін., у статті уточнено сутність поняття «Сімейно-спрямовані очікування сучасної учнівської молоді», його складові. «Сімейно-спрямовані очікування сучасної учнівської молоді» розглядаємо як процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується когнітивною, емоційно-ціннісною та поведінковою готовністю особистості до майбутнього сімейного життя. Характеризуючи сімейно-спрямовані очікування як процес, виокремлюємо у ньому наступні структурні складові: «очікуване сімейне середовище», «очікуваний чоловік/дружина», «очікуване розподілення ролей у сімейній системі при реалізації сімейних функцій», «очікувана кількість дітей», «очікуване виконання партнером батьківської ролі», «очікувана інтимна сфера у подружньому житті», «очікувана потреба в моральній та емоційній підтримці з боку партнера» та ін.

«Готовність молодшої особистості до майбутнього сімейного життя» розглянуто як психологічний феномен, що охоплює інтегральну сукупність якостей, що поєднує наявність знань, навичок і вмінь з сімейної педагогіки, основ репродуктивної культури, позитивне ставлення до майбутнього сімейного життя, свідоме усвідомлення відповідальності за ефективне виконання подружніх і батьківських ролей, які забезпечують у майбутньому здатність молодшої особи свідомо планувати майбутнє подружнє життя та народження дітей. Виокремлено структурні складові поняття «Готовність молодшої особистості до майбутнього сімейного життя», як-то: 1) певна сума знань: щодо значення сім'ї в житті людини та її функцій; щодо подружніх і батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, способи взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною; знання з основ репродуктивного здоров'я; 2) наявність емпатійної здатності, позитивного ставлення до нових обов'язків, прагнення свідомо і відповідально виявляти подружні й батьківські почуття; здатність до самовдосконалення; 3) наявність елементарних побутових вмінь, необхідних для майбутнього подружнього життя, вмінь елементарного догляду за дитиною та створення безпечного середовища для неї; вміння застосовувати необхідні знання у спілкуванні і міжособистісній взаємодії; уміння регулювати власні емоції і поведінку.

Розглянуто і доведено чутливість юнацького віку для формування готовності молодшої особистості до майбутнього сімейного життя (юні досить активно включаються в доросле життя, засвоюють соціальні норми, формують ідентичність; соціальні та моральні якості старшокласника формуються прискореними темпами; спостерігається потреба до самовиховання; активно формується світогляд, система оцінкових суджень, переконання та ідеали, закладаються соціальні установки людини; підсилюється здатність до самопоглядання та самовираження та ін.).

Ключові слова: сімейно-спрямовані очікування, старшокласники, готовність до майбутнього сімейного життя.

Liudmyla HONCHAR,

orcid.org/0000-0002-9761-9031

*Doctor of Pedagogical Science, Senior Researcher,
Senior Researcher at the Laboratory of Social Pedagogy and Social Work
Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) Ludmilagonchar1@gmail.com*

THEORETICAL INTERPRETATION OF FAMILY-ORIENTED EXPECTATIONS OF MODERN STUDENTS

The article is devoted to the analysis of theoretical material on the problem of family role expectations of modern student youth.

The article presents a theoretical interpretation of how family-oriented expectations of modern students, as well as the readiness of a young person for future family life.

By analyzing scientific views on the essence of the concepts of "social expectations", "marriage and family expectations", etc., the article clarifies the essence of the concept of "family-oriented expectations of modern students", its components. "Family-oriented expectations of modern students" are considered as a process of mental regulation of behavior, which is provided by the cognitive, emotional-value and behavioral readiness of the individual for future family life. Describing family-oriented expectations as a process, we distinguish the following structural components in it: "expected family environment", "expected husband/wife", "expected distribution of roles in the family system in the implementation of family functions", "expected number of children", "expected performance of the partner's parental role", "expected intimate sphere in married life", "expected need for moral and emotional support from the partner", etc.

"Readiness of a young person for future family life" is considered as a psychological phenomenon, encompassing an integral set of qualities, combining the presence of knowledge, skills and abilities from family pedagogy, the basics of reproductive culture, a positive attitude to future family life, a conscious awareness of responsibility for the effective performance of marital and parental roles, which ensure in the future the ability of a young person to consciously plan future married life and the birth of children. The structural components of the concept of "readiness of a young person for future family life" are identified, such as: 1) a certain amount of knowledge: about the importance of family in human life and its functions; about marital and parental roles, their functions, responsibility, ways of interaction between young spouses and with the future child; knowledge of the basics of reproductive health; 2) the presence of empathic ability, positive attitude to new responsibilities, the desire to consciously and responsibly identify marital and parental feelings; the ability to self-improve; 3) the presence of elementary everyday skills necessary for future married life, the skills of elementary child care and creating a safe environment for him/her; the ability to apply the necessary knowledge in communication and interpersonal interaction; the ability to regulate their own emotions and behavior.

The sensitivity of adolescence for the formation of readiness of a young person for future family life is considered and proved (young people are quite actively included in adult life, learn social norms, form identity; social and moral qualities of a high school student are formed at an accelerated pace; there is a need for self-education; a worldview, a system of value judgments, beliefs and ideals are actively formed, social attitudes of a person are laid; the ability to self-contemplation and self-expression is strengthened, etc.).

Key words: family-oriented expectations, high school students, readiness for future family life.

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні виклики загострили необхідність моніторингу сімейно-спрямованих очікувань сучасної учнівської молоді. Проблеми сім'ї і батьківства в сучасний період набувають особливої актуальності через те, що сам інститут сім'ї переживає кризу, яка проявляється, насамперед, у зростанні внутрішньо сімейної конфліктності і агресії, послабленні соціальних зв'язків між батьками і дітьми, зниженні якості сімейного виховання і відповідальності батьків за своїх дітей.

Аналіз досліджень. Шлюбно-сімейні взаємини є предметом дослідження таких українських вчених, як О. Волошок, М. Жидко, О. Кочарян, Л. Пучкова, О. Сидоренко, О. Язвинська та ін. Проблема відповідального батьківства аналізується у працях Л.Канішевської, Р.Малиношевського, В. Шахрай та ін. Сімейні ролі очікування молоді різноаспектно вивчають А. Грись (особливості ставлення до майбутнього сімейного життя в період дорослішання), О. Міненко (проблеми психологічної готовності молоді до шлюбно-сімейних відносин), Г.Федоришин (соціально-психологічні чинники формування образу шлюбного партнера у юнацькому віці), Л.Рішко (вплив ролі очікувань на характер сімейного спілкування подружжя) та ін.

Метою статті є теоретична інтерпретація сімейно-спрямованих очікувань сучасної учнівської молоді та її готовності до майбутнього сімейного життя.

Виклад основного матеріалу. Сімейно-спрямовані очікування входять у систему соціальних очікувань. Останні включають усвідомлення індивідом, якої саме поведінки чекають від нього оточуючі, а також усвідомлення можливих реакцій оточуючих на той чи інший характер поведінки (Васильченко, 2003: 285).

Як форма передачі суспільного досвіду, соціальні очікування є одним із основних факторів соціалізації та розвитку особистості. Їх розглядають ще й як компоненти системи регуляції взаємодії в групах або суспільстві в цілому. Вони мають, як правило, неформальний і не завжди усвідомлюваний характер (Аксьонова, 2011).

Дослідник І. Попович визначає соціальні очікування особистості як процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю особистості до передбачуваного перебігу подій. Вчений вважає, що когнітивна, емоційна та поведінкова готовність супроводжується здатністю індивіда до соціальних дій. Реалізація цієї готовності забезпечує перехід від біологічного до соціального, від індивіда до суб'єкта, до особистості, до індивідуальності.

Характеризуючи соціальні очікування як процес, І. Попович виокремлює в ньому ряд структурних складових, які утворюють, на думку вченого, зміст соціальних очікувань. Це такі структурні елементи, як: «очікуване середовище», «очікуваний елемент», «очікувана ситуація», «очікувана потреба» та ін. (Попович, 2016: 186).

Л. Рішко, досліджуючи сімейні рольові очікування, вважає, що вони є компонентом сімейно-рольової взаємодії як сукупності установок, норм і зразків поведінки, що характеризують одних членів сім'ї в їхньому ставленні до інших її членів. Дослідниця вважає, що сімейні рольові очікування є похідними від моделей сімейно-рольового розподілу – традиційної, антитрадиційної, егалітарної, які виділяються з урахуванням статевої диференціації – розподілу сімейних ролей на підставі статевої приналежності. Кожна з моделей має як свої переваги, так і фактори ризику для стабільності сімейної системи, але для успішності сімейного життя більш важливою є узгодженість уявлень про рольову поведінку й рольові очікування подружжя в контексті прийнятої моделі, а також гнучкість самої моделі, її здатність відповідати актуальним потребам життєдіяльності сім'ї (Рішко, 2011: 147).

Послугуючись проаналізованими вище працями, поняття «Сімейно-спрямовані очікування сучасної учнівської молоді» розглядаємо як процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується когнітивною, емоційно-ціннісною та поведінковою готовністю особистості до майбутнього сімейного життя. Характеризуючи сімейно-спрямовані очікування як процес, виокремлюємо у ньому наступні структурні складові: «очікуване сімейне середовище», «очікуваний чоловік/дружина», «очікуване розподілення ролей у сімейній системі при реалізації сімейних функцій», «очікувана кількість дітей», «очікуване виконання партнером батьківської ролі», «очікувана інтимна сфера у подружньому житті», «очікувана потреба в моральній та емоційній підтримці з боку партнера» та ін.

Уважаємо, що сімейно-спрямовані очікування сучасної учнівської молоді можуть розглядатися і як властивість, якими володіє особистість щодо соціальних дій, спрямованих на прогнозування і конструювання нею свого майбутнього.

Дотримуючись погляду, що сімейно-спрямовані очікування характеризуються поєднанням когнітивної, емоційної і поведінкової системи, тобто знань, почуттів і дій, орієнтуємось на певну вікову групу – старшокласників закладів загальної середньої освіти.

Старшокласники – це діти, вік яких припадає на навчання в 9-11 класах закладу загальної середньої освіти. Це вік ранньої юності, який характеризується відносно спокійним біологічним розвитком організму, більш ритмічною його життєдіяльністю, порівняно з підлітковим віком, а також збільшенням фізичної сили, росту, активності й витрива-

лості. Юність (15-17 років) – один із визначальних етапів життєвого шляху людини, що пов'язаний із певними психологічними механізмами її розвитку як унікальної особистості, яка вміє контролювати життєві обставини, бути діяльною.

У юнацькому віці активно формується самоусвідомлення (усвідомлення й оцінка людиною своїх дій та їх результатів, думок, почуттів, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе і свого місця у житті) та самооцінка (певне ставлення до себе, до своїх якостей, можливостей, певний ступінь розвитку почуття самоповаги, особистої цінності, позитивне ставлення до всього, що входить до сфери власного «Я»). Низька самооцінка виражається у несприйнятті себе самого, самозапереченні, негативному ставленні до своєї особистості. Одним із джерел формування самооцінки у юнацькому віці є порівняння себе з іншими людьми. Тому важливої ролі набувають групи однолітків.

До 16-17 років виникає особливе особистісне новоутворення, яке позначається терміном «самовизначення». Особистісне самовизначення (у зарубіжній психології його аналогом є категорія «психосоціальної ідентичності») передбачає пошук відповіді на запитання щодо свого існування («Хто Я?» і «Який мій подальший шлях?»).

Розширення кола соціальних ролей і обов'язків сприяє формуванню основних компонентів спрямованості особистості, зокрема світогляду, переконань, духовних потреб, ідеалів, пізнавальних інтересів; високого рівня набуває емоційно-вольова сфера, в якій важливу роль починають відігравати почуття дружби і кохання.

Соціальна ситуація, у якій перебувають старшокласники, вимагає від них різнобічного спілкування, що спонукає їх до пошуку шляхів реалізації цієї потреби, від задоволення якої залежить не лише їхній загальний розвиток як особистостей, а й успішність виконання відповідних ролей, зокрема тих, що пов'язані із статусом подружжя. Розширюється коло спілкування, котре набуває характеру інтимної дружби, відбувається диференціація особистісних контактів, виникає почуття першого кохання. На цей час припадає активний розвиток процесу індивідуалізації, зростає значущість індивідуальних контактів і уподобань, збагачується й розширюється внутрішній світ юної особистості, а у взаєминах з іншими людьми з'являється взаємоповага, взаємовідповідальність (Гончар, Яценко, 2021: 51-52).

Отже, ранній юнацький вік є цілком чутливим для формування готовності молоді до майбутнього сімейного життя ще й з

тих причин, що юні досить активно включаються в доросле життя, засвоюють соціальні норми, формують ідентичність. Соціальні та моральні якості старшокласника формуються прискореними темпами. У ранньому юнацькому віці спостерігається потреба до самовиховання. Саме в цей період формується світогляд, система оцінкових суджень, переконання та ідеали, закладаються соціальні установки людини; підсилюється здатність до самоспоглядання та самовираження (Канішевська, 2011: 53).

На підставі здійсненого теоретичного аналізу уточнено сутність поняття «Готовність молоді особистості до майбутнього сімейного життя», яке трактуємо як психологічний феномен, що охоплює інтегральну сукупність якостей, що поєднує наявність знань, навичок і вмінь з сімейної педагогіки, основ репродуктивної культури, позитивне ставлення до майбутнього сімейного життя, свідоме усвідомлення відповідальності за ефективне виконання подружніх і батьківських ролей, які забезпечують у майбутньому здатність молоді особи свідомо планувати майбутнє подружнє життя та народження дітей.

«Готовність молоді особистості до майбутнього сімейного життя» на наш погляд, характеризується: 1) певною сумою знань: щодо значення сім'ї в житті людини та її функцій; щодо подружніх і батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, способи взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною; знання з основ репродуктивного здоров'я; 2) наявністю емпатійної здатності, позитивного ставлення до нових обов'язків, прагнення свідомо і відповідально виявляти подружні й батьківські почуття; здатність до самовдосконалення; 3) наявністю елементарних побутових вмінь, необхідних для майбутнього подружнього життя, вмінь елементарного догляду за дитиною та створення безпечного середовища для неї; вміння застосовувати необхідні знання у спілкуванні і міжособистісній взаємодії; уміння регулювати власні емоції і поведінку.

Для того, щоб у подальшому дослідним шляхом визначити реальний стан готовності сучасної учнівської молоді до майбутнього сімейного життя, було розроблено критерії, показники та рівні такої готовності, а саме: когнітивний (знання про значення сім'ї в житті людини та її функцій; щодо подружніх і батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, способи взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною; знання основ репродуктивного здоров'я), емоційно-ціннісний (наявність емпатійної здатності,

позитивного ставлення до сімейних обов'язків, прагнення свідомо і відповідально виявляти майбутні подружні й батьківські почуття; прагнення піклуватись про власне репродуктивне здоров'я; здатність до самовдосконалення), поведінково-діяльнісний (володіння елементарними побутовими навичками; вміння піклуватись про власне репродуктивне здоров'я; вміння елементарного догляду за дитиною та створення безпечного середовища для неї; вміння толерантно спілкуватись, регулювати власні емоції і поведінку). Схарактеризовано рівні готовності учнівської молоді до майбутнього сімейного життя: високий; середній; низький.

Високий рівень готовності учнівської молоді до майбутнього сімейного життя характеризується наявністю повних і усвідомлених знань про значення сім'ї в житті людини та її функцій; щодо подружніх і батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, способи взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною; знань основ репродуктивного здоров'я. У старшокласника спостерігається наявність емпатійної здатності, позитивного ставлення до майбутніх сімейних обов'язків, прагнення свідомо і відповідально виявляти майбутні подружні й батьківські почуття; здатність до самовдосконалення. Учні мають достатні побутові вміння, уміння щодо елементарного догляду за дитиною та створення безпечного середовища для неї; уміння регулювати власні емоції і поведінку.

Середній рівень готовності учнівської молоді до майбутнього сімейного життя характеризується наявністю достатніх, але не зовсім усвідомлених знань про значення сім'ї в житті людини та її функцій; щодо подружніх і батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, способи взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною. Учні мають не досить ґрунтовні знання з основ репродуктивного здоров'я. У старшокласників цієї групи спостерігається у цілому позитивне ставлення до майбутніх сімейних обов'язків, прагнення свідомо і відповідально виявляти у майбутньому подружні й батьківські почуття; натомість емпатійна здатність та прагнення до самовдосконалення виявляється не завжди, а час від часу. Учні посередньо володіють побутовими вміннями та уміннями щодо елементарного догляду за дитиною; не завжди уміють регулювати власні емоції і поведінку.

Низький рівень характеризується тим, що майбутнє сімейне життя для старшокласника на нинішньому етапі життя ще не є цікавим, учень не усвідомлює значення належної підготовки до

нього, оволодіння з цією метою відповідними знаннями і вміннями, не осмислює значення репродуктивного здоров'я, не може охарактеризувати себе як майбутнього сім'янина. Учні не володіють елементарними побутовими вміннями та уміннями щодо елементарного догляду за дитиною; не уміють регулювати власні емоції і поведінку.

Висновки. Отже, запропонована нами теоретична інтерпретація сімейно-спрямованих очікувань сучасної учнівської молоді та її готовності до майбутнього сімейного життя слугувало нам вагомою теоретичною платформою для визначення рівнів готовності учнівської молоді до майбутнього сімейного життя. З цією метою було розроблено комплексну методику дослідження сімейно-спрямованих очікувань сучасної учнів-

ської молоді, яка включала, зокрема: адаптовану діагностичну методику визначення рольових очікувань та домагань у шлюбі (РОД) О. Волкової, опитувальник «Ставлення старшокласників до сімейних цінностей» (авторський), проєктивну методику «Мій ідеал сім'ї» (авторську), адаптовану «Методику діагностики соціально-психологічної адаптації» К.Роджерса і Р.Даймонда, методику «Здатність до емоційно-значущих стосунків» А.Івашова, «Методику діагностики комунікаційної установки» В.Бойко, «Методику діагностики схильності до конфліктної поведінки» К.Томаса, метод спостережень та ін. У перспективі – збирання емпіричної інформації та узагальнення отриманих експериментальних даних, здійснення їх інтерпретації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксьонова С.Ю. Соціальні очікування і установки щодо демографічної поведінки: гендерні відмінності, демографічні проблеми та тенденції. Демографія та соціальна економіка. 2011. № 2 (16). Режим доступу: <https://dse.org.ua/arhcrive/16/5.pdf>.
2. Васильченко О.М. Соціальні очікування українського студентства. Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні (За ред. Максименка С.Д.) К.: Український центр політичного менеджменту. 2003. С. 284-295.
3. Гончар Л.В., Яценко Л. В. Оптимізація взаємодії школи і сім'ї з формування відповідального батьківства у старшокласників на засадах партнерства. Вісник Запорізького національного університету. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. 2021. № 1 (37). Ч. II. С. 51-57.
4. Канішевська, Л.В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності. Дис. докт. пед. наук. Київ. Інститут проблем виховання АПН України. 2011. 462 с.
5. Попович І.С. Соціальні очікування особистості як процес психічної регуляції поведінки. Психологічні перспективи. 2016. Вип. 27. С. 184-194. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2016_27_18
6. Рішко Л. Вплив рольових очікувань на характер сімейного спілкування подружжя. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2011. Вип. 23. С. 147-149.

REFERENCES

1. Aksonova S.Iu. Sotsialni ochikuvannia i ustanovky shchodo demohrafichnoi povedinky: henderni vidminnosti, demohrafichni problemy ta tendentsii. [Social expectations and attitudes towards demographic behavior: gender differences]. Demography and Soc. Economy. 2011. №2 (16). <https://dse.org.ua/arhcrive/16/5.pdf> [in Ukrainian].
2. Vasylychenko O.M. Sotsialni ochikuvannia ukrainskoho studentstva. [Social expectations of Ukrainian students]. Socio -psychological dimension of democratic transformations in Ukraine: collection of scientific works / Ed. Maksymenko SD, Tsyby VT, Shaygorodsky Yu.Zh. etc. - K. : Ukrainian Center for Political. 2003. pp. 284–295 [in Ukrainian].
3. Honchar L.V, Yatsenko L. V. Optymizatsiia vzaiemodii shkoly i simi z formuvannia vidpovidalnoho batkivstva u starshoklasnykiv na zasadakh partnerstva. [Optimization of the interaction between school and family for the formation of responsible paternity in senior pupils on the partnership]. Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences. 2021. № 1 (37). II. pp. 51-57 [in Ukrainian].
4. Kanishevska, L.V. Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti. [Theoretical and methodological bases of education of social maturity of high school students of boarding schools in extracurricular activities]. Dis. ... Dr. Ped. Sciences. Inst. education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2011. 462 p. [in Ukrainian].
5. Popovych I.S. Sotsialni ochikuvannia osobystosti yak protses psykhičnoi rehuliatcii povedinky. [Social expectations of personality as a process of mental regulation of behavior]. Psychological perspectives. 2016. № 27. pp. 184-194. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2016_27_18 [in Ukrainian].
6. Rishko L. Vplyv rolovykh ochikuvan na kharakter simeinoho spilkuvannia podruzzhzia. [Influence of role expectations on the nature of family communication of spouses]. Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy. Social work. 2011. № 23. pp.147-149 [in Ukrainian].

УДК 372.882. 02(07)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-72>**Олена ГОРДІЄНКО,**

orcid.org/0000-003-3384-3656

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) yelenagord110@gmail.com

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦТВА СЛОВА У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКАХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ

Проблема вивчення творів літератури українських письменників у взаємозв'язках із творами зарубіжної літератури є досить актуальною та недостатньо вивченою, особливо в історичному аспекті. Вона набуває особливої актуальності у зв'язку з розглядом проблеми всебічного розвитку особистості, індивідуалізацією та диференціацією навчального процесу, зокрема, в новій українській школі. Також залишається актуальною проблема готовності вчителя до такої роботи у зв'язку з концепцією Нової української школи. Мета статті – проаналізувати проблему вивчення українського мистецтва слова у взаємозв'язках із зарубіжною літературою в історії методики. Основні завдання: аналітичний огляд, синтез, теоретичне узагальнення проблеми взаємопов'язаного вивчення української та зарубіжної літератур в історичному контексті. У процесі виконання поставлених завдань використовувалися методи дослідження: теоретичні – аналіз і синтез історичних і методичних джерел із проблеми дослідження; метод теоретичного прогнозування для визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези і завдань дослідження. Коротко узагальнено отримані результати, рекомендовано впровадити у навчальний процес підготовки майбутніх вчителів-словесників матеріали з історії методики в галузі проведення компаративного аналізу творів української та зарубіжної літератури. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Зокрема, потребують подальших досліджень проблеми підготовки студентів – майбутніх учителів-словесників до проведення цілісного компаративного аналізу творів літератури, що можливо за умови достатньої теоретичної та практичної підготовки студентів, зокрема, усвідомлення ними художнього твору як структурованої єдності. Успішне розв'язання означених питань дасть змогу вибудувати досконалішу систему викладання методики літератури, що стане важливим кроком у забезпеченні якості гуманітарної освіти.

Ключові слова: взаємозв'язки літератур, взаємопов'язане вивчення літератур, літературна освіта, історичний аспект, історія методики літератури, студенти – майбутні вчителі-словесники.

Olena HORDIENKO,

orcid.org/0000-003-3384-3656

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Primary Education and Culture of Professional Speech

Zhytomyr Ivan Franco State University

(Zhytomyr, Ukraine) yelenagord110@gmail.com

THE PROBLEM OF STUDYING THE UKRAINIAN ART OF WORD IN RELATIONS WITH FOREIGN LITERATURE IN THE HISTORICAL ASPECT

The problem of studying the works of literature of Ukrainian writers in relations with your foreign literature is rather actual and not enough studied, especially in the historical aspect. It becomes especially urgent in connection with consideration of the problem of comprehensive development of personality, individualization and differentiation of educational process, in particular, in the new Ukrainian school. The problem of teacher's readiness for such work in connection with the concept of the new Ukrainian school remains also topical. The purpose of the article is to analyze the problem of studying the Ukrainian art of word in relations with foreign literature in the history of the technique. Main tasks: Analytical review, synthesis, theoretical generalization of the problem of mutual study of Ukrainian and foreign literature in historical context. In the process of realization of the set tasks the methods of research were used: Theoretical – analysis and synthesis of historical and methodical sources on the problem of research; theoretical forecasting method for determination of object, object, purpose, hypotheses and tasks of research. Briefly summarized the results, it is recommended to introduce in the educational process of preparation of future teachers-dictionaries materials on the history of methodology in the field of comparative analysis of works of Ukrainian and foreign literature. The study does not cover all aspects of the problem. In particular, further research needs to be done on the problem of preparing students – future language teachers for carrying out of the complete comparative analysis of works of literature, which is possible on condition of sufficient theoretical and practical training of students, in particular, their comprehension of the art as a structured unity. Successful resolution of these issues will allow building a better system of teaching the methodology of literature, which will become an important step in ensuring the quality of humanitarian education.

Key words: interrelation of literature, interlinked study of literature, literary education, historical aspect, history of the methodology of literature, students are the future language teachers.

Постановка проблеми. Радикальні зміни в соціальному та політичному житті України актуалізували проблему розвитку літератури та науки про неї, а відтак і методики її викладання. Це поставило перед освітніми закладами, і особливо перед літературною освітою, завдання створення умов формування успішної, творчої, працездатної особистості здобувача освіти. Особливо гостро постало питання створення нової моделі навчального процесу, яка сприяла б формуванню інтелектуальної еліти нашої держави, і важливе місце в загальній системі освіти учнівської молоді належить гуманітаризації всього навчально-виховного процесу в цілому і літературної освіти зокрема. Ігнорування художньої автономності мистецтва, спрощена оцінка та тенденційна інтерпретація художніх явищ, пов'язані з використанням образного світу літератури як ідеологічного засобу, можуть негативно вплинути на адекватне сприйняття молоддю творів літератури, викликаючи небажання читати. Це спричиняє згасання інтересу до літератури та іноді негативне ставлення до навчання взагалі. Особливої актуальності набуває один із основних принципів літературної освіти – усвідомлення окремих творів, їх образного світу в контексті культури як єдиного утворення. Це допомагає здобувачам освіти навчитися формувати літературні знання впродовж усього життя. Значною мірою цей аспект зумовлюється відчуттям специфіки рідної літератури, її ментальної своєрідності, пов'язаних із процесами становлення національної самосвідомості в незалежній державі.

Аналіз досліджень. Про підвищений інтерес науковців до питань методики викладання літератури свідчать різні підходи до вивчення означених проблем. Методологічні засади порівняльного вивчення літератур знаходимо в літературознавчих працях О. Білецького, Ю. Булаховської, Г. Вервеса, В. Жирмунського, М. Конрада, Д. Лихачова, В. Матвійшина, Д. Наливайка, І. Франка, М. Храпченка, К. Шахової та ін. Проблемі міжпредметних зв'язків під час вивчення української літератури у школі приділяли увагу методисти О. Бандура, Н. Волошина, В. Голубков, В. Гречинська, С. Жила, Є. Колокольцев, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пульгер, В. Шуляр, Т. Яценко та ін. Характеристику проблеми використання мистецького, культурологічного контексту в науково-методичному дискурсі у процесі вивчення української літератури представила В. Карчак. Питання взаємопов'язаного вивчення української та зарубіжної літератур досліджували Л. Бондаренко, Ю. Горідько, А. Градовський, Ж. Клименко,

Л. Мірошниченко, Т. Нефедова, В. Снегір'єва та ін. Н. Головченко, З. Шевченко розглядали загальнокультурний контекст вивчення української літератури. В. Захарова, Ю. Султанов дослідили проблему ролі мистецького контексту у формуванні естетично розвиненої особистості.

Мета статті – аналітичний огляд, синтез та узагальнення проблеми вивчення творів української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною в історичному аспекті, що є особливо актуальним для сучасної методики літератури. Адже вивчення та творче переосмислення ідей мислителів минулого може виступити одним із джерел для духовного відродження України. Матеріали статті можуть бути використані для вдосконалення методики викладання літератури як складової системи підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарного та мистецького профілів.

Виклад основного матеріалу. Українську мову та писемність, вітчизняне мистецтво слова останнім часом все частіше розглядають у контексті світового культурного процесу. І в цьому немає нічого дивного, адже українська література багата на високохудожні витвори художнього слова, а українська мова належить до найрозвиненіших мов світу. Українська мова і література пов'язані з багатовіковою історією народу, розвитком, множенням і збереженням його культурних надбань, невід'ємних від історії культури світової.

Передумови такого розвитку сягають корінням у часи Київської Русі. Беззаперечним історичним фактом є те, що східні слов'яни мали власну високорозвинену культуру. Цьому сприяло творче засвоєння культурних надбань інших народів. Давньоукраїнські літописці і письменники, починаючи з Нестора, виявляли зацікавленість європейськими справами, що, як вже не раз зазначали дослідники, свідчило про усвідомлення ними належності до європейської етнокультурної спільноти, про європеїзм давньоукраїнської культури і літератури. Русь авторам західних хронік уявлялась як велика і могутня держава на терені Східної Європи. Вже з часів Київської держави існували стосунки між Україною і Францією та Англією, що їх можна простежити теж в усі інші епохи української історії (Історія, 1993: 512). У «Повісті врем'яних літ» літописця Нестора йдеться зокрема про часи правління Володимира Святославовича і прийняття християнства в 988 році, яке сприяло зміцненню стосунків Київської держави з іншими країнами Європи. До цих часів належить й відкриття перших шкіл, де до навчально-виховного процесу поряд із оригінальними працями давньоруських авторів залучалася

також перекладна література, причому вона складала переважну більшість творів, що вивчалися в школах. Наставниками в школах Київської Русі працювали високоосвічені люди – знавці іноземних мов, античної, візантійської і західноєвропейської історії, богословської і художньої літератур.

За часи Ярослава Мудрого (1015 – 1054) при збудованому ним Софійському соборі було створено літературний центр, який став своєрідною середньовічною академією. Займаючись перекладацькою діяльністю, софійські книжники звертались не лише до сучасної їм візантійської церковно-аскетичної літератури, а переважно до зарубіжних ранньохристиянських авторів і письменників IV – VI століть (Українська література, 1988: 333).

У XIV – XV століттях в Україні отримує подальший розвиток перекладацька діяльність безіменних авторів, причому перекладною літературою продовжують широко послуговуватися як навчальними посібниками і книжками для «домашнього читання» школярів. У кінці XVI – на початку XVII століття в багатьох містах України (Києві, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Дрогобичі та інших) були організовані братські школи академічного типу. Вони утримували багаті бібліотеки, де зберігалися твори вітчизняних і західноєвропейських учених і письменників. Наприклад, у реєстрі книг від 1601 року бібліотеки Львівського братства нараховувалось близько 150 назв (Розвиток, 1991: 61). Учні цього навчального закладу ознайомилися з античною літературою, вчили граматику на прикладах творів Аристофана, Гомера, Софокла.

У 1701 році в результаті реорганізації Київського братського колегіуму утворилася Києво-Могилянська академія, навчальний заклад вищої освіти не тільки в Україні, а й в усьому слов'янському світі. В її початкових класах вивчалися класична римська і грецька література, в середніх класах значна увага «приділялася творам римських і грецьких класиків, італійських авторів доби Відродження» (Хижняк, 1981: 64).

Діяльність Києво-Могилянської академії виступила прикладом для навчальних закладів, що були засновані в кінці XVII – першій половині XVIII століття, – Чернігівського (1700), Харківського (1726) і Переяславського (1738) колегіумів – у тому числі й у застосуванні поглибленого вивчення зарубіжних літератур.

Відомо, що в Харківському колегіумі учні багато вправлялись у перекладах творів античних авторів, письменників середньовіччя і епохи Відродження. Такі заняття виявились корисними

для подальшої перекладацької діяльності багатьох із них. Наприклад, випускник цього закладу М. Гнедич став першим перекладачем епопеї Гомера «Іліада» і трагедії Ф. Шиллера «Змова в Фієско» для читання українцями. Працюючи в Харківському колегіумі, особливу увагу приділяв читанню класичної зарубіжної літератури Г. Скворода (Мишанич, 1994: 13).

Грунтовне вивчення зарубіжних літератур було характерним також для гімназій, що відкрилися в Україні в першій третині XIX століття. Так, на заняттях у Кременецькій гімназії з 1809-1810 навчального року читалися лекції з проблем зарубіжної драматургії. У галицьких класичних гімназіях поряд із античною літературою учні ознайомилися з творами світового письменства нового часу, зокрема й драматичними (Й.-В. Гете, Ф. Шиллера та інших). А згідно зі спеціальним навчальним планом вивчення української мови в гімназіях Східної Галичини 1893 року, національне мистецтво розглядалося в європейському культурно-історичному контексті (Скиба, 2004)

Важливого значення надавали ознайомленню українського читача з творами зарубіжної літератури відомі педагоги-просвітителі і письменники.

Досконало знав українську і світову літературу наглядач Прилуцького повітового училища і вчитель пансіону П. Білецький-Носенко. Він володів кількома іноземними мовами, його бібліотека складалася з кількох тисяч томів українською, чеською, французькою, німецькою, польською, латинською мовами. П. Білецький-Носенко переклав українською мовою твори багатьох зарубіжних авторів, зокрема, драматургію (Ж.-Ж. Руссо, Г. Лессінга, Вольтера, Ф. Шиллера й інших) (Деркач, 1988: 223).

У 1882 році свій переклад «Гамлета» У. Шекспіра видає один із засновників національного професійного театру М. Старицький для популяризації творчості великого англійського драматурга в Україні. У передмові він писав: «Я поклав собі метою в перекладі не відступати ні на йоту від первотвору, з душевним тремтінням вдаючися в боротьбу з найхудожнішим твором найвищого генія, зберігаючи вповні навіть зверхню його форму, тобто і прозу, і білі, і римовані вірші, і навіть розміри» (Ваніна, 1964: 37).

Зробити твори зарубіжної класики надбанням широких мас народу прагнула Леся Українка. У 1890 році вона склала план видання українською мовою цілої низки творів світової класики: Гете, Шиллер, Мольєр, Бомарше і більше за інших – Шекспір.

Просвітництву народу, його ознайомленню з творами зарубіжних і українських письменни-

ків сприяла випускниця паризьких учительських курсів Х. Алчевська. У 1862 році вона заснувала приватну жіночу недільну школу в Харкові. Х. Алчевська з групою вчителів підготувала посібник «Книга дорослих» (1899–1900) і тритомний бібліографічний довідник «Що читати народові» (1884–1906). Ці видання рекомендували для читання кращі зразки української і зарубіжної літератури (Мазуркевич, 1961, с. 114). Протягом багатьох років Х. Алчевська читала селянам твори світової літератури (В. Шекспіра, Ф. Шиллера, Г. Ібсена та ін.).

Понад 40 років працювала в галицьких сільських школах Уляна Кравченко (Юлія Юліївна Шнайдер). Вона чудово знала вітчизняну і зарубіжну літературу. «Не було у світовій літературі цінного твору, якого я не читала сама, а то не знала б про нього з розмови родичів...» (Кравченко, 1958: 355). У переліку шедеврів світової літератури, які її дуже захопили, Уляна Кравченко називає «Фауста» Й.-В. Гете, «Гамлета» У. Шекспіра й інші твори.

Важливе значення для просвітництва українського народу мала перекладацька діяльність Б. Грінченка. Він переклав українською мовою зарубіжні класичні твори, зокрема, драми Ф. Шиллера, В. Сарду, М. Метерлінка, Г. Ібсена та інших авторів.

Значним явищем для української культури була діяльність І. Франка. В листі до М. Драгоманова від 26 квітня 1890 року він повідомляв, що з 6-го класу почав збирати власну бібліотеку, «котра за 3 роки заповнила... цілу шафу» (Франко, 1986: 243). У цьому зібранні поряд із творами української літератури були книги У. Шекспіра, Й.-В. Гете та інших зарубіжних митців. І. Франко переклав українською мовою кращі твори світового письменства, зокрема й драматичні. За обсягом перекладених творів він не мав собі рівних у світовій літературі. І. Франко сприяв розвитку галузі вивчення драматургії, дослідивши творчість Шекспіра. Великий Каменяр уперше в історії українського літературознавства обґрунтував взаємозалежність національного і загальнолюдського в літературі (Франко, 1957).

Просвітництву народу, популяризації творів зарубіжних авторів сприяли постановки творів зарубіжної драматургії в Україні, які здійснювались з початку XIX століття. Однією з найпопулярніших була харківська театральна трупа І. Штейна, в репертуарі якої зустрічалися п'єси Грибоєдова, Фонвізіна, Шекспіра, Гюґо, Мольєра. Тут грали талановиті актори Щепкін, Угаров, Соленик, Рибаків, Павлов, актриси Нальотова,

Калиновська. У списку ролей Соленика такі образи з творів Шекспіра: блазень Ліра («Король Лір»), сенатор Граціано («Отелло»), Гастінґс («Життя і смерть Ричарда III»). З 1833 року в місті починає працювати нова трупа, яку очолив колишній актор театру Штейна – Л. Млотковський. У різноманітному репертуарі трупи п'єси Шекспіра посідали значне місце: були поставлені «Отелло», «Король Лір», «Ричард III». Тогочасна критика захоплювалась грою актриси Л. Млотковської, яка захоплювала глядача правдою почуттів, ліризмом свого таланту. Саме ці якості допомогли створити глибоко правдиві, живі характери героїнь Шекспіра – Офелії і Гертруди («Гамлет») (Ваніна, 1964: 15–17).

Безпосередніми учнями цих визначних діячів сцени були Лесь Курбас (до заснування «Молодого театру» деякий час актор Київського театру М. Садовського), Б. Романицький, В. Яременко та інші.

Лесь Курбас, засновник нового українського національного театру, спланував європейський репертуар: серію вистав за Лесею Українкою, Чеховим, Шекспіром, Мольєром, Метерлінком, готував постановки «Фауста» Гете, «Нори» Ібсена (Корнієнко, 1998: 46). Він поставив справжні шедеври театрального мистецтва – зокрема, «Короля Ліра» В. Шекспіра. У 1920 році, під час перебування в Білій Церкві, вперше на українській сцені представив трагедію Шекспіра «Макбет». Визнаний лідер театрального процесу, Курбас одержав найвище на той час звання Народного артиста республіки, першим у радянському театрі приніс йому Золоту театральну медаль Парижу (1925). Розбудовуючи модерний національний театр, Курбас створив своєрідну театральну Академію з науково-дослідним центром із вивчення театрального мистецтва. Але 9 квітня 1933 його було заарештовано, вислано на Соловки, а 3 листопада 1937 року розстріляно в урочищі Сандормох, Карелія. «Курбас ліг у ту промерзлу землю...» – написала у 60-х роках, ніби знала про Сандормох, Ліна Костенко. І це лише епізод у великій трагедії Розстріляного Відродження (Корнієнко, 1998: 437–443).

На важливості взаємопов'язаного вивчення вітчизняного і зарубіжного письменства наголошував педагог і талановитий поет В. Пачовський. У доповіді на Першому Українському Педагогічному конгресі (1935 рік, місто Львів) він зазначив, що всі течії європейського мистецтва слова знайшли відображення в українській літературі. Він називає деякі проблеми, які було порушено в творах зарубіжної і української літератур: наприклад, жінка як самостійна особистість («Царівна»

Кобилянської і «Нора» Ібсена), межа самооборони («Фата Моргана» Коцюбинського і «Розбійники» Шиллера), проблема пошуків правди («Фауст» Гете, «Пер Гюнт» Ібсена і «Марко Проклятий» Стороженка). Тут рекомендовано конкретний матеріал для наукових досліджень, що виявилось важливим для розвитку методики порівняльного вивчення зарубіжної і української літератур.

Починаючи з 1924 року, вивчення творів зарубіжної класики поступово зводилося до мінімуму. Так, уже в першій стабільній програмі з літератури (1935 року) курс світової був представлений декількома творами: у 8 класі діти знайомилися з пам'яткою західноєвропейського епосу «Пісня про Роланда», комедією Ж.-Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич», поемою Дж. Байрона «Паломництво Чайльд-Гарольда». У 9–10 класах світову літературу представляла творчість В. Шекспіра і О. Бальзака. Епізодично до програми були введені питання, що передбачали встановлення типологічних відповідностей і генетично-контактних зв'язків між зразками української і зарубіжної літератур. Це завдання ставилося також у наступних програмах цього періоду, де твори світової класики були винесені в позакласну роботу.

У період 60-х років на основі вивчення досвіду словесників України Т. Бугайко і Ф. Бугайко зробили важливий висновок: міцніші і ґрунтовніші знання отримують школярі, які вивчають літератури взаємопов'язано. Методична наука періоду 70 – 80-х років ХХ ст. зазначена зокрема розробкою проблеми вивчення вітчизняної літератури в контексті світової. Вченими зроблено такі висновки: не існує принципової різниці в сприйманні художніх творів конкретної національної літератури, оскільки «в основі досягнення літературного твору містяться загальні закони художнього сприймання мистецтва»; взаємозв'язане вивчення літератур у школі спирається на складові літературного аналізу; ефективність засвоєння різнонаціональних літератур шляхом зіставлення значною мірою залежить від якості попереднього аналізу творів на змістовому рівні; звернення до взаємозв'язаного вивчення літератур завжди означає створення проблемної ситуації (Бандура, 1984: 40).

Взаємозв'язки літератур у процесі їх шкільного вивчення досліджували також О. Бандура, Г. Беленький, О. Богданова, Т. Зепалова, А. Лісовський, В. Маранцман, Л. Мірошниченко, Т. Нефедова, В. Пушкарська, С. Трембітська, О. Чирков, та ін. Їхніми зусиллями було створено методичні

системи реалізації міжпредметних зв'язків літератур у школі.

Після проголошення незалежності України до навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів було введено предмет «Зарубіжна література», орієнтовну програму якого надруковано в 1993 році. Постало питання вивчення міжпредметних контактів української і зарубіжної літератур.

Серед дослідників у галузі компаративного підходу до вивчення української літератури зазначимо А. Градовського, який розкрив можливість і необхідність такого підходу в опрацюванні українського художнього процесу. Автор розглядає деякі найважливіші в умовах шкільного курсу аспекти літературних зв'язків, а саме: елементи типологічної спільності (теми, ідеї, сюжети, образи); творчі контакти письменників. Серед умов, визначених дослідником для проведення порівняння творів літератури, найважливішим названо підпорядкування порівняльного аналізу творів двом цілям: виявлення спільного і виділення особливого, національно своєрідного. Проведено паралелі типу «Слово о полку Ігоревім» – «Пісня про Роланда», Котляревський – Вергілій, «Катерина» Т. Шевченка і «Дітовбивця» Ф. Шиллера, «Чорна рада» П. Куліша і «Айвенго» В. Скотта. У працях А. Градовського вказані найпоширеніші типи літературних зв'язків: контактні зв'язки в творчості окремих авторів; такий тип зв'язків виникає під час безпосереднього спілкування та ознайомлення письменників з творами зарубіжних попередників; генетична спорідненість літературних явищ (наприклад, спільні міфологічні або ж біблійні джерела та їх трансформація в творах національних літератур); літературна трансплантація (засвоєння явищ іноземної літератури); типологічні сходження (зв'язки на рівні теми, ідеї, сюжетів, образів, елементів стилю тощо) (Градовський, 2003).

Висновки. Отже, як бачимо, методична наука враховує тенденції розвитку мистецтва слова, що стають рушійним фактором вітчизняного художнього процесу, пов'язаних із взаємообміном духовними цінностями усього світу, зростанням широкої комунікативної функції літератури, її ролі в процесі спілкування європейських народів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Зокрема, потребують подальших досліджень проблеми залучення взаємопов'язаного вивчення творів української та зарубіжної літератури у процес підготовки студентів – майбутніх спеціалістів галузі філології та мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури. Київ: Рад. школа, 1984. 167 с.
2. Ваніна І. Українська шекспіріана. Київ: Мистецтво, 1964. 230 с.
3. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика. Черкаси: Брама, 2003. 292 с.
4. Деркач Б. А. П. П. Білецький-Носенко: життя і творчість. Київ: Наукова думка, 1988. 230 с.
5. Історія філософії України. Хрестоматія: навч. посіб. / упоряд. М. Ф. Тарасенко, М. Ю. Русин та ін. Київ: Либідь, 1993. 560 с.
6. Корнієнко Н. М. Лесь Курбас: репетиція майбутнього. Київ: Факт, 1998. 469 с.
7. Кравченко Уляна. Вибрані твори. Київ: Держлітвидав, 1958. 500 с.
8. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури. Київ: Рад. школа, 1961. 375 с.
9. Мишанич О. В. Григорій Сковорода: у 2 т. Київ: АТ «Обереги», 1994. Т. 1. С. 9–35.
10. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X–поч. XX століття): нариси. Київ: Рад. школа, 1991. 384 с.
11. Скиба О. Проблема вивчення української літератури у взаємозв'язках із мовою та зарубіжною літературою в історії методичної науки. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 7. С. 21–23.
12. Українська література в загальнослов'янському і світовому літературному контексті: у 5 т. Київ: Наукова думка, 1988. Т.3. 488 с.
13. Франко І. Я. Зібрання творів: у 50 т. К.: Наук. думка, 1986. Т. 49. 810 с.
14. Франко І. Я. Про театр і драматургію: вибрані статті. Київ, 1957. 237 с.
15. Хижняк З. І. Києво-Могилянська академія. Вид. 2-е, переробл. і допов. Київ: Вища школа, 1981. 236 с.

REFERENCES

1. Bandura O. M. (1984) Mizhpredmetni zviazky v protsesi vyvchennia ukrainskoi literatury [Interdisciplinary links in the process of studying Ukrainian literature] Kyiv: Rad. Shkola, 167 p. [in Ukrainian].
2. Vanina I. (1964) Ukrainiska shekspiriana [Ukrainian Shakespearean] Kyiv: Mystetstvo. 230 p. [in Ukrainian].
3. Hradovskyi A. V. (2003). Komparatyvnyi analiz u systemi shkilnoho kursu literatury: metodolohiia ta metodyka. [Comparative analysis in the system of school literature course: methodology and techniques] Chersaky: Brama, 292 p. [in Ukrainian].
4. Derkach B. A. (1988) P. P. Biletskyi-Nosenko: zhyttia i tvorchis. [P.P. Biletsky-Nosenko: life and creation] Kyiv: Naukova dumka. 230 p. [in Ukrainian].
5. Istoriia filosofii Ukrainy [History of philosophy of Ukraine] / M. F. Tarasenko, M. Yu. Rusyn ta in. (1993). Reader. Tutorial. Kyiv: Lybid. 560 p. [in Ukrainian].
6. Korniienko N. M. (1998) Les Kurbas: Repetytsiia maibutnoho [Les Kurbas: Rehearsal of the future] Kyiv: Fakt. 469 p. [in Ukrainian].
7. Kravchenko Uliana (1958) Vybrani tvory [Selected works] Kyiv: Derzhlitvydav. 500 p. [in Ukrainian].
8. Mazurkevych O. R. (1961) Narysy z istorii metodyky ukrainskoi literatury [Essays on the history of methods of Ukrainian literature] Kyiv: Rad. shkola, 375 p. [in Ukrainian].
9. Myshanych O. V. (1994) Hryhorii Skovoroda [Gregory Skovoroda]. In 5 volumes. Kyiv: AT «Oberehy». Vol. 3. Pp. 9–35 [in Ukrainian].
10. Rozvytok narodnoi osvity i pedahohichnoi dumky na Ukraini (X –poch. XX stolittia): Narysy (1991) [Development of public education and pedagogical thought in Ukraine (X-early XX century): Essays] Kyiv: Rad. shkola, 1991. 384 p. [in Ukrainian].
11. Skyba O. (2004) Problema vyvchennia ukrainskoi literatury u vzaiemozviazkakh iz movoiu ta zarubizhnoi literaturoiu v istorii metodychnoi nauky [The problem of studying Ukrainian literature in the relationship with language and foreign literature in the history of methodological science] Ukrainiska literatura v zahalnoosvitnii shkoli [Ukrainian literature in secondary school] Vol. 7. Pp. 21–23.
12. Ukrainiska literatura v zahalnoslovianskomu i svitovomu literaturnomu konteksti. (1988) [Ukrainian literature in the Slavic and world literary context] In 5 volumes. Vol.3. Kyiv: Naukova dumka. 488 p. [in Ukrainian].
13. Franko I. Ya. (1986) Zibrannia tvoriv [Collection of works]. In 50 volumes. Kyiv: Nauk. dumka. Vol. 49. 810 p. [in Ukrainian].
14. Franko I. Ya. (1957) Pro teatr i dramaturhiiu: Vybrani statii [About theater and drama: Selected articles] Kyiv: Nauk. dumka. 237 p. [in Ukrainian].
15. Khyzhniak Z. I. (1981) Kyievo-Mohylianska akademiia. 2-e vyd., pererob i dop. [Kyiv-Mohyla Academy. 2nd edition, revised and supplemented] Kyiv: Vyshcha shkola. 236 p. [in Ukrainian].

УДК 373.31:374.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-73>**Вікторія ГРИНЬКО,***orcid.org/0000-0001-9834-7181*

доктор педагогічних наук,

професор кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики у початковій освіті

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

(Слов'янськ, донецька область, Україна) *grinko2703@gmail.com***Валентина МАТІЯШ,***orcid.org/0000-0003-2381-8318*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

(Тернопіль, Україна) *matijaw_vv@ukr.net***Зоряна ВАКОЛЯ,***orcid.org/0000-0002-1985-8053*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

(Ужгород, Україна) *zoriana1928@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Стаття присвячена розробленню шляхів удосконалення засобів педагогічного краєзнавства, які використовуються в формуванні національної та громадянської свідомості молодших школярів. Актуальність проведеного дослідження зумовлена важливістю виховання в підростаючого покоління ціннісного відношення до людини, сім'ї, Батьківщини, готовності діяти самостійно, вміння відстоювати свою позицію.

Мета статті – розробити шляхи удосконалення засобів педагогічного краєзнавства з метою формування національної та громадянської свідомості здобувачів початкової освіти. Для досягнення поставленої мети були встановлені особливості формування національної та громадянської свідомості засобами педагогічного краєзнавства. Після аналізу стану патріотичного виховання в Україні визначено проблеми, що гальмують цей процес, розроблено шляхи удосконалення засобів педагогічного краєзнавства, які йому сприятимуть.

Для проведення дослідження використовувалися такі методи, як аналіз, синтез, індукція та дедукція. У статті вперше показані практичні рішення удосконалення засобів педагогічного краєзнавства, які забезпечують формування національної та громадянської свідомості в молодших школярів.

В результаті проведеного дослідження встановлена суть понять «національна свідомість», «громадянська свідомість» та «краєзнавство». Визначено особливості формування національної та громадянської свідомості: ідейність, суспільно-корисна спрямованість та дослідницький характер. Встановлено проблеми, які гальмують цей процес. До них можна віднести недосконалість засобів педагогічного краєзнавства, недостатню позакласну діяльність, відсутність співпраці батьків та закладів освіти, низьку кваліфікацію педагогів-краєзнавців. Визначено шляхи їх подолання: використання ефективних методів та форм; організація позакласної діяльності в школах; налагодження співпраці з батьками; підвищення кваліфікації педагогів-краєзнавців.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використовувати отримані результати закладами освіти та краєзнавчими гуртками.

Ключові слова: національна та громадянська свідомість, засоби педагогічного краєзнавства, патріотизм, краєзнавчі гуртки.

Victoriia HRYNKO,

orcid.org/0000-0001-9834-7181

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Natural and Mathematical Sciences and Computer Studies in Primary

Donbas State Pedagogical University

(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) grinko2703@gmail.com

Valentyna MATIASH,

orcid.org/0000-0003-2381-8318

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

(Ternopil, Ukraine) matijaw_yv@ukr.net

Zoriana VAKOLIA,

orcid.org/0000-0002-1985-8053

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of General and Higher Education Pedagogy

Uzhhorod National University

(Uzhhorod, Ukraine) zoriana1928@ukr.net

THE FORMATION OF NATIONAL AND CIVIC CONSCIOUSNESS OF THE RECIPIENTS OF PRIMARY EDUCATION BY MEANS OF PEDAGOGICAL LOCAL HISTORY

The article is devoted to the development of ways to improve the means of pedagogical local history used in the formation of national and civic consciousness of elementary school students. The topicality of the conducted research is stipulated by the importance of educating the rising generation valuable attitude to the person, family, Motherland, readiness to act independently, the ability to assert the position.

The aim of the article is to develop ways to improve the means of pedagogical local history in order to form the national and civic consciousness of coeducators of primary education. In order to achieve the goals set, the peculiarities of the formation of national and civic consciousness by means of pedagogical local history were established. After analyzing the state of patriotic education in Ukraine, the problems that hinder this process were identified, and ways to improve the means of pedagogical local history were developed.

Such methods as analysis, synthesis, induction and deduction were used for the study. The article for the first time shows practical solutions to improve the means of pedagogical local history, providing the formation of national and civic consciousness in younger students.

As a result of the study the essence of the concepts of "national consciousness", "civic consciousness" and "local history" is established. The peculiarities of the formation of national and civil consciousness are determined: ideological, socially useful orientation and research character. The problems hindering this process were identified. They include imperfect means of pedagogical local history, insufficient extracurricular activities, lack of cooperation between parents and educational institutions, low qualifications of teachers of local history. The ways to overcome them are determined: the use of effective methods and forms, organization of extracurricular activities in schools, establishing cooperation with parents, improving the qualifications of teachers of local history.

The practical value of the study lies in the possibility to use the results obtained by educational institutions and local history circles.

Key words: *national and civic consciousness, means of pedagogical local history, patriotism, local history clubs.*

Постановка проблеми. Сучасний період в українській історії характеризується усвідомленням необхідності виховання патріотичного, відданого загальнодержавній справі – зміцнення країни, компетентного громадянина з активною громадянською позицією. Він повинен сприймати долю Вітчизни як свою особисту, усвідомлювати відповідальність за сьогоднішнє та майбутнє своєї країни. Для виховання такого громадянина потрібно озброїти школярів глибокими та міц-

ними знаннями про національні та громадянські цінності, забезпечити готовність до суспільно-значущої діяльності.

Саме в початковій школі закладаються основні моральні цінності, норми поведінки, починається формування особистості, що усвідомлює себе частиною суспільства та громадянином своєї Батьківщини. Розвиваються комунікативні здібності дитини, які дозволяють їй інтегруватися до спільноти, сприяють формуванню вміння вирішувати

конфліктні ситуації через діалог. Молодший шкільний вік характеризується мотиваційною готовністю до прийняття зовнішнього впливу, позитивним ставленням до даного впливу та наявністю потреби у досягненнях у конкретній галузі знань чи діяльності. Вважається, що цей вік є найбільш сприятливим для емоційно-психологічного впливу на дитину, тому що образи сприйняття яскраві та сильні, і тому вони надовго залишаються у пам'яті.

Основною функцією педагога є створення сприятливих умов для формування у молодших школярів уявлень про людину як частину громадянського суспільства, про її права та відповідальність перед оточуючими, позитивного досвіду спільної діяльності з дорослими та однолітками, виховання поваги до традицій свого народу, любові до Батьківщини. Це неможливо зробити без використання ефективних педагогічних засобів, таких як засоби краєзнавства.

Аналіз досліджень. Формування національної та громадянської свідомості вивчалось багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Так, цьому питанню в своїх роботах приділяли увагу Стельмахович М. Г. (1997), Луховицький В. (2008), Зимня І. А. (2002) та інші. Однак залишається невирішеним формування національної та громадянської свідомості здобувачів початкової освіти засобами педагогічного краєзнавства. Саме тому це питання потребує поглибленого вивчення.

Мета статті – розробити шляхи удосконалення засобів педагогічного краєзнавства з метою формування національної та громадянської свідомості здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік – період дитинства, етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання у початковій школі (6,5-10,5 років). З приходом дитини до школи відбувається перебудова всієї системи її відносин з дійсністю, вона починає здійснювати суспільно значущу та суспільно-оцінювальну діяльність (Ельконин, 2007: 384). Молодший шкільний вік є початком суспільного буття дитини як суб'єкта діяльності (Зимня, 2002: 384). У процесі цієї діяльності відбувається накопичення знань про життя суспільства, взаємовідносини між людьми, про свободу вибору того чи іншого способу поведінки. Щоб діяльність мала запланований результат у формуванні національної та громадянської свідомості молодшого школяра, її потрібно розумно направити дорослому, тобто педагогу. Таким чином, основною функцією педагога є створення сприятливих умов для формування в нього національної та громадянської свідомості.

Римаренко Ю. в «Малій енциклопедії етнодержавознавства» визначає суть національної свідомості, як сукупність уявлень про соціальні цінності, норми, що є визначальним для віднесення особистості до національної спільноти українців (Римаренко, 1996: 942). Людина зі сформованою національною свідомістю розуміє, що вона є часткою українського народу та носієм національних цінностей, які склалися впродовж століть в процесі історичного становлення нації. В свою чергу, громадянська свідомість – це сукупність уявлень про громадянство, перспективи розвитку суспільства, усвідомлення причетності до його долі. Це усвідомлення громадянином пріоритету спільних інтересів країни, всього народу, а не приватних інтересів окремих груп.

В сучасних умовах формування національної та громадянської свідомості неможливе без урахування менталітету кожного народу, його традицій, звичаїв та цінностей. Розвиток людини, пізнання світу, становлення світогляду, формування установок, цінностей, ідеалів починається з сім'ї, оточення, місцевості, де вона народилася та виросла. З цього випливає, що повноцінне виховання патріота, який пишається своєю країною та прагне до її процвітання, неможливе без серйозної та глибокої краєзнавчої роботи. Вона є основою та необхідним етапом у формуванні патріотичних почуттів, які притаманні людині зі сформованою національною та громадянською свідомістю.

У сучасній літературі краєзнавство визначено як галузь людської діяльності, яка спрямована на всебічне вивчення краю та сукупність знань про край: його географію, історію, економіку та інші сфери життєдіяльності (Кушнарєнко, 2007: 502).

Поняття «краєзнавство» в педагогічну літературу запровадив Уланов В. Я. у роботі «Досвід методики історії у початковій школі» 1914 року. До цього вживалися терміни «родинознавство» та «батьківщина», з яким Ушинський К. Д. пов'язував вивчення рідної мови, географії та історії (Стельмахович, 1997: 232).

Краєзнавство спирається на знання, що об'єднує багато наукових дисциплін, тому можна виділити кілька галузей (розділів) краєзнавства. Найбільш оптимальним є розподіл на історичне, географічне, соціально-економічне та культурологічне краєзнавство. У всіх вищезгаданих напрямках краєзнавчої діяльності є загальний предмет вивчення – рідний край. Тим не менш, кожен розділ має свої об'єкти вивчення, що передбачає особливі форми краєзнавчої роботи. Вони наведені в Табл. 1.

Таким чином, краєзнавство відіграє суттєву роль в формуванні національної та громадянської свідомості здобувачів початкової освіти. Його значення в освіті полягає в наступному: 1) краєзнавство дає можливість дітям самим побачити безкраї простори Батьківщини: природу, пам'ятки, а також «доторкнутися до неї руками та відчутти серцем»; 2) краєзнавство виховує інтерес до минулого через вивчення культури, побуту та історії, знайомство із цікавими людьми, перспективами розвитку суспільства; 3) краєзнавство вчить виявляти активну громадянську позицію, протистояти нетерпимості (Луховицький, 2008:32).

Отже, до особливостей формування національної та громадянської свідомості засобами педагогічного краєзнавства можна віднести її ідейність, суспільно-корисну спрямованість та дослідницький характер.

Нормативно-правове регулювання, яке є основою формування національної та громадянської свідомості підростаючого покоління, – це важливий елемент національної безпеки, який впродовж тривалого часу знаходиться на периферії державної політики. Незважаючи на виклики та потреби українського суспільства, досі немає системного документа, який би міг врегулювати цю сферу. Актуальність цього питання почала зростати в 2014 році, тобто з моменту військової агресії на українських територіях. В 2015 році Міністерством освіти на науки України (МОН) був виданий Наказ Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах (Про затвердження Концепції, 2015).

Наступним не менш важливим кроком держави стало створення структурного підрозділу з питань національно-патріотичного виховання у складі Міністерства науки і спорту України, який діє і до сьогодні. В 2020 році було затверджено Постанову №932 «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки (Про затвердження плану, 2020).

Патріотичному вихованню та, відповідно, формуванню національної та громадянської свідомості сприяють і інші законодавчі акти (Національно-патріотичне виховання, 2022). Серед них необхідно відзначити такі: Закон України від 18.01.2001 № 2235-III «Про громадянство України» (Про громадянство, 2001); Закон України від 6.03.2003 № 602-IV «Про Державний Гімн України» (Про Державний гімн, 2003); Закон України від 9.04. 2015 № 315-VIII «Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939-1945 років» (Про увічнення перемоги, 2015); Закон України від 09.04.2015 № 317-VIII «Про засудження комуністичного і націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їх символіки» (Про засудження, 2015); Указ Президента України від 13.11.2014 № 872 «Про День Гідності та Свободи» (Про День Гідності, 2014); Указ Президента України від 13.11.2014 № 871 «Про День Соборності України» (Про День Соборності, 2014); Указ Президента України від 14.10.2014 № 806 «Про День захисника України» (Про День захисника, 2014).

Таблиця 1

Основні галузі краєзнавства та об'єкти їх вивчення

Галузі краєзнавства	Об'єкти їх вивчення
Історичне краєзнавство	Об'єктами історичного краєзнавства є історичні події, пам'ятки історії та культури. Факти місцевої історії допомагають показати учням особливості розвитку регіону, події, що відбувалися в різні історичні епохи, їх роль в минулому і значення для майбутнього держави.
Географічне краєзнавство	Географічне краєзнавство вивчає рельєф, корисні копалини, кліматичні та гідрологічні умови, ґрунт, рослинний та тваринний світ краю.
Соціально-економічне краєзнавство	Соціально-економічне краєзнавство розглядає саме населення, населені пункти, а також економіку краю (виробництво, сферу послуг та ін.). Населення розглядається з різних позицій: чисельність, національний склад, вікові характеристики та ін.
Культурологічне краєзнавство	Культурологічне краєзнавство передбачає вивчення всіх видів культури рідного краю: традиційної (фольклор, національні традиції, одяг, предмети побуту, народного промыслу), професійної (архітектуру, музику, живопис, літературу, а також біографії відомих людей, діяльність яких прославила рідний край і внесла значний внесок у розвиток та зміцнення країни)

Примітка: систематизовано авторами на основі (Голубко, Качараба та ін., 2005:9)

Варто зазначити, що відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання, передбачається взаємодія між кількома відомствами: Міністерством культури, Міністерством оборони, Міністерством освіти та науки тощо. Важливу роль відіграє Міністерство освіти та науки, адже формування національної та громадянської свідомості в сучасних умовах неможливе без зміни підходів до навчального процесу (Яких кроків, 2021), удосконалення методів формування національної та громадянської свідомості учнів молодшої школи.

На сьогоднішній день основне навантаження з реалізації завдань, пов'язаних з формуванням національної та громадянської свідомості здобувачів початкової освіти засобами педагогічного краєзнавства, взяли на себе гуртки краєзнавчого напрямку, які переважно працюють в центрах дитячої та юнацької творчості. Ці гуртки розширюють та поглиблюють знання з історії, народознавства, природничих дисциплін, формують громадян незалежної демократичної держави, виховують в дітей дбайливе ставлення до природи, духовних надбань українського народу та загальнолюдських цінностей. Згідно з даними Українського державного центру національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді, в 2019 році в Україні діяло 13695 гуртків (туристсько-спортивних, туристсько-краєзнавчих, військово-патріотичних та юних туристів-краєзнавців). В 2020 році їх кількість зменшилась та становила 12161 гуртків краєзнавчого спрямування (Плани, 2020). Дані за 2021-2022 рік відсутні, але й так зрозуміло, що у зв'язку з російським вторгненням на територію України, частина гуртків зупинила свою роботу.

Безумовно, що робота краєзнавчих гуртків має важливе значення в формуванні національної та громадянської свідомості, однак це не означає, що школа не повинна брати в цьому ніякої участі.

Можна сказати, що в Україні створені передумови для оновлення змісту та технологій патрі-

отичного виховання, без якого неможливе формування як національної, так і громадянської свідомості. Однак є низка проблем, які гальмують цей процес та потребують негайного вирішення.

1. *Недосконалість методів формування національної та громадянської свідомості здобувачів початкової освіти засобами педагогічного краєзнавства.* Формування національної та громадянської свідомості молодшого школяра засобами педагогічного краєзнавства неможлива без використання ефективних методів. Доцільно використовувати групи методів, що подані в Табл. 2.

2. *Відсутність ефективних форм формування національної та громадянської свідомості молодшого школяра засобами педагогічного краєзнавства.* Провідною формою є урок. Програмою Нової української школи (НУШ) не передбачений окремий предмет «Краєзнавство». Однак деякі теми цього предмету розглядаються в інтегрованому предметі «Я досліджую світ». Цього матеріалу недостатньо для повноцінного вивчення предмету, який сприяє формуванню національної та громадянської свідомості. Великий потенціал мають інтегровані уроки, головна перевага яких полягає в тому, що вони сприяють пізнанню явища або предмета, що вивчається, з різних сторін. Задоволенню потреби молодшого школяра в розвитку інтелектуальної, емоційної та інших сфер допомагає проведенню інноваційних уроків, таких як уроки-ігри, уроки-змагання, уроки мудрості, уроки мужності; уроки, що ґрунтуються на імітації діяльності установ та організацій.

3. *Недостатня позакласна діяльність.* Крім краєзнавчих гуртків, які працюють в центрах дитячої та юнацької творчості, необхідно організувати позакласну діяльність в школах, яка має велике значення у формуванні національної та громадянської позиції молодшого школяра засобами краєзнавства. Її форми досить різноманітні: (колективна творча діяльність, екскурсії, круглі столи, конференції, шкільні наукові

Таблиця 2

Методи та їх практичне використання

Методи	Практичне використання
Формування свідомості	Оповідання, переконання, бесіда, інструктаж, диспут, повідомлення, приклади, робота з краєзнавчою літературою тощо.
Організація діяльності та формування досвіду поведінки	Вправа, привчання, педагогічна вимога, громадська думка, доручення, ситуації, дослідження, проєктна робота, візуальне спостереження тощо.
Стимулювання та мотивація діяльності	Змагання, заохочення, покарання.
Контроль, самоконтроль	Оцінка та самооцінка діяльності та поведінки.

Примітка: складено авторами

товариства, олімпіади, змагання, пошукові та наукові дослідження, соціально значущі практики і т. д.). Колективна творча діяльність дає можливість взаємозбагачення; сприяє розвитку кожного учня; створює умови для виховання колективних почуттів, світогляду; навичок колективної діяльності; допомагає включити молодшого школяра до кола інтересів дорослих, формує основи активної позиції громадянина України. Ігрові форми (імітації, змагання, рольові та ділові ігри, ігрові ситуації) сприяють створенню емоційної атмосфери занять, підвищення пізнавальної активності молодших школярів, розкриття їх творчих здібностей. Вивчення рідного краю емоційно переживається дитиною, зміцнює та розвиває почуття любові до Батьківщини. Цьому сприяють різноманітні форми роботи з краєзнавства (краєзнавчі гуртки, туристична робота, польова робота, конкурси, збір матеріалу для краєзнавчого музею, музею школи, виставки тощо).

4. *Відсутність співпраці батьків та закладу освіти.* Формування національної та громадянської позиції засобами педагогічного краєзнавства неможливе без активної участі сім'ї. Тому рекомендується створювати сімейні клуби, які сприяють підготовці батьків до формування основ національної та громадянської свідомості шляхом розвитку нових форм співпраці інституту сім'ї та освітньої установи (екскурсії, походи, сімейні свята, складання сімейного родоводу, творчі проекти, конкурси та ін.).

5. *Низька кваліфікація педагога-краєзнавця.* Краєзнавча діяльність досягає поставлених цілей, якщо проводиться учнями під керівництвом педагогів, краєзнавців, таких, які здатні захопити учнів пізнанням рідного краю. Для професійного супроводу дослідницької діяльності учнів необхідні консультації фахівців у відповідних галузях: істориків, архівістів, співробітників музею. Педагог повинен бути готовий до інновацій, володіти інструментарієм інформаційно-комунікативних та педагогічних технологій, мати міждисциплінарні знання та вміння. Він повинен співпрацювати і з батьками, і з працівниками музею, бібліотеки та іншими установами. Краєзнавчі конференції, краєзнавчі читання, краєзнавчі студії, екскурсії до музеїв, зустрічі з краєзнавцями міста, робота з архівними матеріалами тощо, сприятимуть формуванню національної та громадянської свідомості.

Вирішення вищезазначених проблем сприятиме створенню комфортного освітнього серед-

овища, яке охоплює класну та позакласну діяльність молодших школярів з метою організації їх краєзнавчої діяльності. Це забезпечить позитивну динаміку рівня сформованості національної та громадянської свідомості засобами педагогічного краєзнавства.

Висновки. Виховання патріотичного, відданого загальнодержавній справі – зміцнення країни, компетентного громадянина з активною громадянською позицією громадянина неможливе без формування національної та громадянської свідомості. Для цього в молодшій школі необхідно використовувати засоби педагогічного краєзнавства.

Національна свідомість визначається як сукупність уявлень про соціальні цінності, норми, що є головним для віднесення особистості до національної спільноти українців. Громадянська свідомість – це сукупність уявлень про громадянство, перспективи розвитку суспільства, усвідомлення причетності до його долі, пріоритету спільних інтересів країни та всього народу.

У сучасній літературі краєзнавство визначено як галузь людської діяльності, яка спрямована на всебічне вивчення краю та сукупність знань про край: його географію, історію, економіку та інші сфери життєдіяльності. Основними галузями краєзнавства є: історичне, географічне, соціально-економічне та культурологічне. Встановлено, що формування національної та громадянської свідомості засобами педагогічного краєзнавства має свої особливості: ідейність, суспільно-корисна спрямованість та дослідницький характер.

На сьогоднішній день в Україні створені передумови для оновлення змісту та технологій патріотичного виховання, без якого неможливе формування як національної, так і громадянської свідомості. Однак є низка невирішених проблем, які гальмують цей процес: недосконалість засобів педагогічного краєзнавства; недостатня позакласна діяльність; відсутність співпраці батьків та закладів освіти; низька кваліфікація педагогів-краєзнавців. Визначено шляхи їх подолання, до яких можна віднести використання ефективних методів та форм, організація позакласної діяльності в школах, налагодження співпраці з батьками, підвищення кваліфікації педагогів-краєзнавців.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використовувати отримані результати закладами освіти та краєзнавчими гуртками для формування національної та громадянської свідомості здобувачів початкової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голубко В., Качараба С., Середяк А. Історичне краєзнавство. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. 9 с.
2. Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2002. 384 с.
4. Кушнарченко Н. М. Бібліотечне краєзнавство. Київ: Знання, 2007. 502 с.
5. Луховицкий В. Воспитание патриотизма через личное отношение к истории. Москва: Чистые пруды, 2008. 32 с.
6. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді. imzo.gov.ua, 2022. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/rozashkilna-osvita-ta-vihovna-robot/natsionalno-patriotichne-vihovannya-ditey-ta-molodi/>
7. Плани та звіти. patriotua.org, 2020. URL: <https://patriotua.org/pro-nas/plany-ta-zvity/>
8. Про громадянство України. Закон України від 18.01.2001 № 2235-III/Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2235-14#Text>
9. Про державний гімн України. Закон України від 6.03.2003 № 602-IV/Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/602-15#Text>
10. Про День Гідності та Свободи. Указ від 13.11.2014 № 872/Президент України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872/2014#Text>
11. Про День захисника України. Указ від 14.10.2014 № 806/Президент України. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/8062014-17816>
12. Про День Соборності України. Указ від 13.11.2014 № 871/Президент України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/871/2014#Text>
13. Про засудження комуністичного і націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їх символіки. Закон України від 09.04.2015 № 317-VIII/Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19#Text>
14. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ від 16.06.2015 № 641/Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text>
15. Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки. Постанова від 9.10.2020 №932/Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text>
16. Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939-1945 років. Закон України від 9.04.2015 № 315-VII/Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/315-19#Text>
17. Римаренко Ю.І. Мала енциклопедія етнодержавознавства. Київ: Генеза, 1996. 942 с.
18. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.
19. Яких кроків потребує сфера національного виховання на законодавчому рівні? ukraineform.ua, 2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3221816-akih-krokov-potrebuje-sfera-nacionalnopatriotichno-vihovanna-na-zakonodavcomu-rivni.html>

REFERENCES

1. Elkonin D. B. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2007. 384 p. [In Russian].
2. Holubko V., Kacharaba S., Seredyak A. Istorychne krayeznavstvo [Historical local lore]. Lviv: Vydavnychy tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2005. 9 p. [in Ukrainian].
3. Kushnarenko N. M. Bibliotechne krayeznavstvo [Library local lore]. Kyiv: Znannya, 2007. 502 p. [in Ukrainian].
4. Lukhovitskiy V. Vospitaniye patriotizma cherez lichnoye otnosheniye k istorii [Education of patriotism through a personal relationship to history]. Moscow: Chistyye prudy, 2008. 32 p. [In Russian].
5. Natsionalno-patriotichne vykhovannya ditey ta molodi. [National-patriotic education of children and youth]. 2022. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/rozashkilna-osvita-ta-vihovna-robot/natsionalno-patriotichne-vihovannya-ditey-ta-molodi/>. [in Ukrainian].
6. Pro Den Hidnosti ta Svobody. [On the Day of Dignity and Freedom]. Ukaz vid 13.11.2014 № 872/Prezydent Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872/2014#Text>. [in Ukrainian].
7. Pro derzhavnyy himn Ukrayiny. [About the national anthem of Ukraine]. Zakon Ukrayiny vid 6.03.2003 № 602-IV/Verkhovna Rada Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/602-15#Text>. [in Ukrainian].
8. Pro Den Sobornosti Ukrayiny. [On the Day of Unity of Ukraine]. Ukaz vid 13.11.2014 № 871/Prezydent Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/871/2014#Text>. [in Ukrainian].
9. Pro Den zakhysnyka Ukrayiny. [About the Day of the Defender of Ukraine]. Ukaz vid 14.10.2014 № 806/Prezydent Ukrayiny. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/8062014-17816>. [in Ukrainian].
10. Pro hromadyanstvo Ukrayiny. [On citizenship of Ukraine]. Zakon Ukrayiny vid 18.01.2001 № 2235-III/Verkhovna Rada Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2235-14#Text>. [in Ukrainian].
11. Plany ta zvity. [Plans and reports]. 2020. URL: <https://patriotua.org/pro-nas/plany-ta-zvity/>. [in Ukrainian].
12. Pro uvichnennya peremohy nad natsyzmom u Druhiy svitoviy viyni 1939-1945 rokiv. [On the perpetuation of the victory over Nazism in the Second World War of 1939-1945]. Zakon Ukrayiny vid 9.04.2015 № 315-VII/Verkhovna Rada Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/315-19#Text>. [in Ukrainian].

13. Pro zasudzhennya komunistychnoho i natsional-sotsialistychnoho (natsyst'skoho) totalitarnykh rezhymiv v Ukrayini ta zaboronu propahandy yikh symvoliky. [On the condemnation of the communist and National Socialist (Nazi) totalitarian regimes in Ukraine and the ban on propaganda of their symbols]. Zakon Ukrayiny vid 09.04.2015 № 317-VIII/Verkhovna Rada Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19#Text>. [in Ukrainian].

14. Pro zatverdzhennya Kontseptsiyi natsionalno-patriotychnoho vykhovannya ditey i molodi, Zakhodiv shchodo realizatsiyi Kontseptsiyi natsionalno-patriotychnoho vykhovannya ditey i molodi ta metodychnykh rekomendatsiy shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannya u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. [On approval of the Concept of national-patriotic education of children and youth, Measures to implement the Concept of national-patriotic education of children and youth and methodological recommendations on national-patriotic education in secondary schools]. Nakaz vid 16.06.2015 № 641/Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text>. [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennya planu diy shchodo realizatsiyi Stratehiyi natsionalno-patriotychnoho vykhovannya na 2020-2025 roky.[On approval of the action plan for the implementation of the Strategy of National-Patriotic Education for 2020-2025]. Postanova vid 9.10.2020 №932/Kabinet Ministriv Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].

16. Rymarenko Y.I. Mala entsyklopediya etnoderzhavoznavstva [Small encyclopedia of ethno-state studies]. Kyiv: Heneza, 1996. 942 p. [in Ukrainian].

17. Stelmakhovych M. H. Ukrayinska narodna pedahohika [Ukrainian folk pedagogy]. Kyiv: IZMN, 1997. 232 p. [in Ukrainian].

18. Yakykh krokiv potrebuye sfera natsional'noho vykhovannya na zakonodavchomu rivni? [What steps does the sphere of national education need at the legislative level?]. 2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3221816-akih-krokiv-potrebuye-sfera-natsionalnopatriotichnogo-vihovanna-na-zakonodavcomu-rivni.html>. [in Ukrainian].

19. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moskow: Logos, 2002. 384 p. [In Russian].

УДК 371.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-74>**Тахмина Биннат ДЖАББАРОВА,***orcid.org/0000-0001-2345-6789*

доцент,

сотрудник отдела науки и адъюнктуры

Военной Академии Вооруженных Сил Азербайджанской Республики

(Баку, Азербайджан) *tcabbarova@bk.ru*

КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Насколько важно познание парадигм интенсивно развивающего образования в глобализующем мире учителями и их деятельность, направленная на его развитие, настолько же важно его усвоение учениками. Проведенная работа в направлении овладения учителями новым педагогическим мышлением является одной из проблем, имеющей решающее значение с этой точки зрения. В статье обосновывается потребность в новшествах в профессиональном мышлении учителя в современный период, с теоретической точки зрения излагаются основные критерии педагогического мышления, в том числе профессиональное совершенство, профессиональная продуктивность, профессиональная результативность, профессиональная эффективность. Показывается, что, несмотря на то, что они охватывают все критерии педагогического мышления, не могут отражать в себе ряд важных черт, таких, как критерии нового педагогического мышления. На основе проведенных исследований были определены и анализированы новые критерии современного педагогического мышления. Проведен сравнительный качественный и количественный анализ результатов управления процессом формирования педагогического мышления будущих учителей. Показывается, что обучение будущих учителей методам анализа проблемных ситуаций, постановки вопроса и его решения оказывает свое значительное влияние на формирование у них нового педагогического мышления. Претворение в жизнь формирования нового педагогического мышления учителя на протяжении трех этапов считается целесообразным и эффективным.

Ключевые слова: педагогическое мышление, учитель, критерия, педагогическая деятельность, профессиональная продуктивность, творческая способность.

Тахмина Біннат ДЖАББАРОВА,*orcid.org/0000-0001-2345-6789*

доцент,

співробітник відділу науки та ад'юнктури

Військової Академії Збройних Сил Азербайджанської Республіки

(Баку, Азербайджан) *tcabbarova@bk.ru*

КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ НОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ДУМОК

Наскільки важливим є визнання парадигми освіти, що інтенсивно розвивається, в глобалізаційному світі вчителів та їх діяльності, спрямованої на її розвиток, важливо й для оволодіння нею учнями. Робота, що проводиться в напрямку підготовки вчителів з новим педагогічним мисленням, є однією з проблем, що мають з цієї точки зору вирішальне значення. В основі статті лежить необхідність інновацій у професійному мисленні вчителів в сучасний період, з теоретичної точки зору, основні критерії педагогічного мислення, зокрема професійний професіоналізм, професійний професіоналізм. Виявляється, що, незважаючи на те, що вони охоплюють усі критерії педагогічного мислення, вони не можуть відобразити в собі ряд важливих моментів, наприклад, критерії нового педагогічного мислення. На основі проведеного дослідження визначено та проаналізовано нові критерії сучасного педагогічного мислення. Проведено порівняльний якісний та кількісний аналіз результатів управління процесом формування педагогічного мислення майбутніх учителів. Показано, що навчання майбутніх учителів методам аналізу проблемних ситуацій, постановки питання та його розв'язання має значний вплив на формування їхнього нового педагогічного мислення. Цілеспрямованою та ефективною вважається інтерпретація життя формування нового педагогічного мислення вчителя на трьох етапах.

Ключові слова: педагогічне мислення, вчитель, критерії, педагогічна діяльність, професійна продуктивність, творчі здібності.

Tahmina Binnat JABBAROVA,

orcid.org/0000-0001-2345-6789

Associate Professor;

Employee at the Department of Science and Postgraduate Studies

Military Academy of the Armed Forces of the Republic of Azerbaijan

(Baku, Azerbaijan) tcabbarova@bk.ru

CRITERIA FOR FORMATION OF NEW TEACHING THOUGHTS

How important is the recognition of the paradigm of intensively developing education in a globalizing world of teachers and their activities, directed at its development, it is also important for its mastery by students. The work carried out in the direction of training teachers with a new pedagogical thinking is one of the problems that have a decisive meaning with this point of view. The article is based on the need for innovations in the professional thinking of the teacher in the modern period, with the theoretical point of view, the basic criteria of pedagogical thinking, including the professional professionalism, the professional professionalism. It turns out that, regardless of the fact that they cover all the criteria of pedagogical thinking, they can not reflect in themselves a number of important drawings, such as the criteria of a new pedagogical thinking. On the basis of conducted research were determined and analyzed new criteria of modern pedagogical thinking. Conducted a comparative qualitative and quantitative analysis of the results of the management of the process of formation of pedagogical thinking of future teachers. It turns out that the training of future teachers in the methods of analysis of problem situations, the formulation of the question and its solution has a significant impact on the formation of their new pedagogical thinking. The interpretation of the life of the formation of a new pedagogical thinking of the teacher in the three stages is considered purposeful and effective.

Key words: *pedagogical thinking, teacher, criteria, pedagogical activity, professional productivity, creative ability.*

Постановка проблемы. В современный период чувствуется большая нужда в обновлении сути педагогического мышления. Ведь профессиональная деятельность учителя претворяется в жизнь иногда в условиях монотонной, динамической, или порой непредсказуемой ситуации. Восприятие и гибкость в таких ситуациях имеет для него значение, но иногда и создает некоторые проблемы. Для правильного, точного и оптимального решения таких проблем требуются новые подходы к педагогическому процессу, в том числе новое педагогическое мышление.

Анализ исследований. В ряде исследований [Ализаде, 2013; Болотова, Кашапов, 1996; Дубровина, 1998; Ермолаева, 1998; Кан-Калик, 1981; Киселева, 1998; Матюшкин, 1997] теоретически обоснованы основные критерии зрелости педагогического мышления в соответствии с содержанием педагогической профессии. К ним относятся профессиональное мастерство, профессиональная продуктивность, эффективность, целесообразность. Педагогическая деятельность здесь почти «двуцельна», т. е., с одной стороны, ее цель – получение продукта (практических достижений), а с другой – достижение некоторого изменения действующего лица, субъекта.

Цель исследования. Обоснование в теоретической форме значение и эффективность формирования нового педагогического мышления в усовершенствовании подготовленности к деятельности будущих учителей и нового педагогического мышления в педагогическом процессе.

Методы исследования – анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

К понятию профессионального мастерства учителя. Учитель не только делает что-то для получения образовательного продукта, но и растет профессионально. То есть по мере того, как педагог вносит новшества в свою деятельность, он учится и совершенствует что-то новое [Реан, 1999].

Для пояснения каждого из этих критериев рассмотрим их сущность и содержание.

1. Профессиональное мастерство. Это характеризует способность учителя адекватно понимать и оптимально решать педагогические проблемные ситуации. Оптимальное педагогическое решение включает в себя: а) аккуратность, б) экономичность, в) оперативность, г) креативность.

а) Правильный педагогический подход зависит от способности человека знать и принимать свою работу. Это обусловлено личным нравственным и профессиональным опытом педагога. Правильное педагогическое решение – это решение, реализация которого способствует достижению общественно полезной цели, соответствующей обстоятельствам и возможностям субъекта. Помимо рациональных компонентов, в процедуре педагогического решения задействованы такие механизмы, как интуиция.

б) Экономия мышления – один из показателей умственного развития, а педагогическая деятельность – один из показателей профессионализма

педагога. По-видимому, для экономии процесса решения педагогической задачи характерны лаконичность, сжатость, экспрессивность. Высокоэкономичное педагогическое решение характеризуется максимальным успехом при минимальных нервно-психических потерях педагога. Малозатратный путь педагогического решения нагружен ложными соображениями и профессиональными стереотипами.

в) Оперативность – способность быстро реагировать на изменение обстановки. Эффективность зависит от множества факторов, как внутренних, так и внешних. Эффективность возникает от своевременного применения педагогических средств.

г) Креативность – это творческие способности человека.

Креативность, как и способность к творчеству, определяется чувствительностью учителя к новым педагогическим идеям.

Профессиональная идентичность педагога как психологический фактор формируется при достижении субъектом высокого уровня профессионализма, строится на основе непрерывного сочетания таких элементов профессионального процесса, как субъект, объект, условия, деятельность, педагогическая задача [Ермолаева, 1998: 35]. На этапе овладения профессия сочетается с менталитетом, формируется профессиональное мировоззрение, профессиональное педагогическое мышление.

Таким образом, продуктивность мышления заключается в том, чтобы получить способы решения новых задач, достичь легкости создания новых способов мышления. Продуктивность связана с количеством идей, выдвинутых при ответе на конкретный вопрос. Развитое практическое мышление учителя характеризуется высокой продуктивностью. Для него характерно открытие новых идей, планов, методов и приемов, решение новых творческих задач. Разнообразие решаемых задач приводит к появлению разных продуктов интеллектуальной деятельности. Репродуктивное мышление – это педагогическое мышление учителя, которое связано с воспроизведением одного и того же в разных ситуациях.

3. Профессиональная эффективность означает, что учитель находит более конструктивное решение, характеризующееся экономией мышления. Эффективность означает, что учитель сразу находит решение проблемной педагогической ситуации. Поиск эффективного решения происходит в процессе реализации ситуационного уровня решения проблемы. Ситуативный уровень обусловлен ситуативной мотивацией педагога и направлен на поиск

путей преодоления противоречий в данной проблемной ситуации. Однако преодоление противоречий не означает нахождение оптимального педагогического решения. Потому что педагогическая деятельность многогранна и ставит много целей.

Хотя эти цели охватывают критерии зрелости педагогического мышления, они не отражают все их. Потому, исходя из результатов нашего исследования, можно сказать, что критериями нового педагогического мышления являются следующие:

1. Мышление педагога, его педагогическая деятельность, авторская «установка» носят творческий характер. Учитель не довольствуется указаниями, данными в учебных программах и учебниках, а создает новшества на уроке, опираясь на передовой опыт, личную интуицию и эрудицию. В деятельности таких педагогов преобладает метод ситуативных решений. Эти педагоги стараются оценить не только конкретную ситуацию, которую предстоит решить, но и самих себя и свои возможности. Они стараются выйти за пределы данной ситуации, проявить себя в поиске решения, найти творческие пути разрешения противоречий, что открывает широкий путь, как для развития учащихся, так и для саморазвития.

2. Учитель положительно относится к педагогическим новшествам, заинтересован в их освоении и постоянно работает над собой. Учитель постоянно читает, следит за педагогико-психологическими новшествами и следит за нововведениями в педагогическом мире, в области своей специальности. Это не только обогащает общие и практические знания учителя, но и заставляет его работать более творчески, внедряя новшества в свою работу.

3. Педагог обладает гибким умом и правильным подходом к педагогическим мероприятиям и процессам, проявляет сообразительность в решении задач и ситуаций.

4. Способность учителя интегрировать теоретические знания с практическими навыками и умениями. Опыт показывает, что одним из важнейших условий, определяющих развитие педагогического мышления учителя, является взаимодействие его теоретических знаний и практического опыта. Только их единство является важным условием духовного развития педагогов и учащихся как субъектов образовательного процесса. Психологическим механизмом, обеспечивающим единство педагогического мышления, является педагогическая рефлексия. Рефлексивный компонент мыслительной деятельности педагога позволяет ему объективировать в сознании сложившуюся ситуацию, выйти за ее пределы, чтобы проанализировать и

изменить ее. Оптимальность решений педагога определяется в большей степени эффективностью их взаимодействия, а не отдельными эффектами компонентов его профессионального мышления.

5. Владение учителем логическим и критическим мышлением. Учитель умеет логично решать педагогические явления и ситуации, появляющиеся задачи. В таких случаях у учителя бывают высокоразвитыми такие способности, как сравнение, сопоставление, умение делать выводы. Стиль критического мышления учителя характеризуется умением правильно подходить к событиям и процессам, правильно оценивать их.

6. Построение сотрудничества учитель – ученик на демократических и гуманистических основах. Новое педагогическое мышление «выводит» учителя из функции руководителя педагогического процесса и «поднимает» его на уровень проводника, направляющего, фасилитатора и сотрудника с учеником. А когда такое сотрудничество опирается только на демократические основы, гуманистические принципы, то может показывать себя и на уровне нового педагогического мышления. При таком сотрудничестве учитель с уважением относится к мыслям учащихся, даже ошибкам в каком-то вопросе, слушает их, создает им возможность поделиться своими мыслями. Ученик принимается как личность, превращается в активного участника урока. Такие учителя владеют также стилем позитивного мышления, не боятся трудностей в педагогическом процессе.

7. Способность учителя производить мыслительные операции, такие как анализ, композиция, сравнение, абстрагирование, оценка, способность заражать детей инициативой. Новое педагогическое мышление требует от учителя не только передачи содержания материала, но и увидеть причинно-следственные связи, выделить главный аргумент, завершить процесс по содержательной линии, предвосхитить достижение и т.д., уметь анализировать вопросы, затем дополнять части, проводить сравнения, формировать у учащихся абстрактное мышление, делать обобщения и т.д.

8. Создание обучающей и развивающей среды в классе и использование инноваций, способных повлиять на развитие мышления учащихся. Создаваемая педагогом развивающая учебная среда не только усиливает интерес учащихся к уроку, учебную мотивацию, но и оказывает стимулирующее воздействие, которое направлено на развитие мышления и воображения учащихся, формирование у них навыков поиска, мышления и «открывания». На таких занятиях учащиеся с энтузиазмом и интересом пытаются вводить новшества.

Эксперимент о стратегии формирующегося педагогического мышления. В ходе нашего педагогического эксперимента по формированию нового педагогического мышления мы попытались найти ответы на несколько вопросов: какой должна быть стратегия формирующегося педагогического мышления? Что является фактором мышления учителя в процессе поиска и решения педагогической задачи? Как происходит переход с одного уровня проблемы на другой? и др.

Педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов (выявление, обучение и тестирование), проводился в двух вузах – Азербайджанском государственном педагогическом университете и Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта. В эксперименте приняли участие 119 студентов, 210 преподавателей общеобразовательных и вузовских школ.

Эксперимент охватывал три учебных года – 2016/2017, 2017/2018 и 2018/2019. В 2019/2020 учебном году были подведены итоги.

Результаты нашего педагогического эксперимента показали, что динамика решения педагогических задач напрямую связана с практической направленностью педагогического мышления. В связи с этим формирование нового педагогического мышления должно охватывать три основных направления:

1. Формирование нового педагогического мышления у учителей средней школы.
2. Формирование нового педагогического мышления у учителей высшей школы.
3. Формирование нового педагогического мышления у будущих учителей, т.е. студентов, обучающихся в педагогических вузах.

Поскольку формирование нового педагогического мышления у учителей общеобразовательных школ оказывает непосредственное влияние на развитие интеллектуальных способностей и мышления учащихся, работа в этом направлении должна быть расширена. В последние годы в системе образования республики в этом направлении проделан значительный уровень работы, и достигнуты немалые результаты. Привлечение учителей средних школ к активным методам обучения до начала реформы учебной программы, участие всех учителей в тренингах в этой области, вовлечение всех учителей в обучение по учебной программе, вовлечение всех учителей в диагностическую оценку привели к значительному прогрессу в этой сфере. Привлечение учителей общеобразовательных школ к курсам повышения квалификации и переподготовки еще больше ускорило этот процесс [Реан, 1990].

На этой основе был основан наш педагогический эксперимент с учителями общеобразовательных школ, который привел к появлению методики, позволяющей решить ряд новых задач.

План и краткая программа эксперимента были следующими:

1. Выявить у педагогов творческие качества и разработать определенные рекомендации по их развитию.

2. Определить причины, по которым сформировались «некреативные» учителя, и работать с ними в позитивном ключе.

3. Уточнение влияния практической направленности педагогического мышления на формирование здесь новых подходов.

4. Изучить влияние позитивного отношения учителя к событиям и процессам в школе на формирование педагогического мышления.

5. Выяснить влияние самоподготовки, самосовершенствования и самореализации учителя на новое педагогическое мышление.

6. Подход к личности учащегося в преодолении конфликтов, с уровня влияния межличностных отношений на развитие его мышления.

7. Выявить влияние способности учителя видеть положительные изменения в конкретных ситуациях на формирование нового педагогического мышления.

Результаты решения педагогических ситуаций, апробированных в ходе педагогического эксперимента, позволяют констатировать, что использованные методы во многих случаях показали положительный результат. Эти методы включали:

1) восприятие педагогической ситуации учителем;

2) выявление и проверка гипотезы;

3) нахождение сверхпроблемы вне ситуации;

4) обобщение знаний для использования их в решении новой ситуации;

5) выявить возможные способы воздействия на обучающегося и определить наиболее эффективные из них;

6) организация деятельности, направленной на решение основной проблемы и некоторых подзадач.

Более целесообразным и эффективным оказалось формирование учителем нового педагогического мышления в три этапа.

Первый этап. Поиск, выявление и систематизация стилей, качеств, возможностей, которые могут быть актуальны для нового педагогического мышления в соответствии с разработанными стратегиями. Их теоретическая подготовка и обоснование.

Второй этап. Выявление определенных критериев, способов их внедрения, методов, технологий и способов, разработка комплексной системы формирования нового педагогического мышления. Выявляют первичные и вторичные компоненты, уточняется структура деятельности.

Третий этап. Переход от теоретических положений к состоянию действия в направлении реализации теоретических положений, гипотез, то есть организация процесса действия, направленного на практическое решение теоретических идей.

Здесь первый этап рассматривается как подготовительный и определяется объект, предмет процесса, конкретно определяются основные критерии нового педагогического мышления.

Все это позволило уточнить проблему возникновения нового педагогического мышления и без экспериментальной проверки.

Мы провели сравнительный качественный и количественный анализ результатов управления процессом формирования педагогического мышления будущего учителя. Испытуемые были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

В ходе эксперимента в высших педагогических учебных заведениях особое внимание было уделено обеспечению условий в педагогическом процессе, проводимом в экспериментальных группах, и с этой целью нам удалось провести следующую работу:

– овладение студентами теорией, объясняющей природу и характер педагогического мышления, его роль в учебной деятельности;

– развитие интеллектуальных способностей и психических качеств у их в соответствии с требованиями, предъявляемыми к педагогической деятельности и личности учителя;

– создание у студентов мотивации на развитие педагогического мышления, активное и осознанное выполнение сформированных учебных задач;

– внесение корректив в направленность, содержание и стиль мыслительной деятельности студентов;

– применение индивидуально-дифференциального подхода к выполнению практических учебных задач студентов с целью формирования их педагогического мышления;

– развитие у студентов исследовательских навыков, создание у них интереса и стимулов и т.д.

В ходе определяющего эксперимента мы провели опрос среди 114 студентов третьего курса, участвовавшими в эксперименте, а также со

студентами на педагогической практике (58 экспериментальных, 56 контрольных). Ответы отличались от предыдущих ответов по ряду моментов. На наш взгляд, немалую роль здесь сыграл педагогический опыт. Вопросы были следующими:

1. Что вы понимаете под новым педагогическим мышлением в первую очередь?
2. Что новое педагогическое мышление может дать нашей современной школе?
3. Довольны ли вы тем, как преподаватели используют новые методики на лекциях и семинарах?
4. Что бы вы предпочли для формирования нового мышления у учащихся?
5. Что отличает творческого учителя от других учителей?
6. Что бы вы предложили для улучшения лекций и семинаров в средней школе?

Анализ полученных нами ответов на вопросы показал, что произошли существенные изменения в представлениях студентов о новом педагогическом мышлении. Справедливо будет сказать, что это связано как с теоретическими знаниями, данными им в этой области, так и с определенными навыками и привычками, приобретенными во время практики. Представления и мысли студентов о новом педагогическом мышлении до эксперимента были очень примитивными. Они даже пытались объяснить мышление памятью. В то же время у них было мало удовлетворительных ответов о творческих учителях и новых методах, которые можно было бы использовать на уроках. Они также дали неполные ответы о том, что нужно сделать, чтобы сформировать мышление учащихся.

Как видно из таблицы, в результате педагогического эксперимента произошли некоторые изменения во взглядах студентов на новое педагогическое мышление. Эти изменения составили 31% в опытных группах и 12,6% в контрольных группах (разница: 18,4%). В целом по группам разница составила 21,9%.

Результаты педагогического эксперимента показали, что обучение будущих учителей анализу проблемных ситуаций, способам решения задач может оказать существенное влияние на формирование у них нового педагогического мышления.

На заключительном этапе нашего педагогического эксперимента (тестовый эксперимент) среди 210 учителей средней и высшей школы (108 экспериментальных, 102 контрольных) мы попытались выяснить, какие изменения произошли в уровне информированности учителей о новом педагогическом мышлении и их педагогических установках. С этой целью мы использовали как анкетный опрос, так и наблюдение. Мы обобщили ответы, полученные от учителей.

Как видно из таблицы, после педагогического эксперимента произошли существенные изменения во взглядах педагогов на новое педагогическое мышление, его сущность, содержание, роль и функции. Практические успехи были достигнуты и в их педагогической деятельности. После проведения эксперимента количество учителей, которых мы считали высокоуровневыми, увеличилось на 20,8 % в экспериментальных группах (4,8 % в контрольной группе) и на 1,8 % в средней группе (1,2 % в контрольной группе). Напротив, количество учителей низкого уровня

Таблица 1

Изменения во взглядах студентов на новое педагогическое мышление

Группы	Число студентов	До эксперимента		После эксперимента	
		цифры и %		цифры и %	
		удовлетворены	не удовлетворены	удовлетворены	не удовлетворены
Экспериментальная	58	21 (36,2%)	37 (63,8%)	39 (67,2%)	19 (32,8%)
Контрольная	56	22 (39,3%)	34 (60,7%)	29 (51,8%)	27 (48,2%)
Всего:	114	43 (37,7%)	71 (62,3%)	68 (59,6%)	46 (40,4%)

Таблица 2

Динамика показателей мнения учителей о новом педагогическом мышлении

Группы	Число опрошенных	Уровень в %					
		высокий		средний		низкий	
		до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Экспериментальная	108	19,8	40,6	35,4	37,2	44,8	22,2
Контрольная	102	18,7	23,5	32,2	33,4	49,1	43,1
Всего:	210	19,25	32,05	33,8	35,3	46,95	32,65

в экспериментальных группах уменьшилось с 44,8% до 22,2% (разница 22,6%), а в контрольной группе это изменение (т.е. уменьшение) составило 6%. После эксперимента прирост в группе высокого уровня по сравнению с контрольной группой составил 23,10%. Это говорит о том, что выдвинутая нами в начале исследования гипотеза была подтверждена и были получены положительные результаты.

Выводы. В ходе экспериментального исследования было установлено, что эффективность уровня активности педагогического мышления зависит от возраста, пола, специальности и предмета педагога. Эти зависимости можно охарактеризовать следующим образом:

1. Возрастная зависимость. Наши наблюдения и анализ показали, что молодые педагоги обладают более высокими показателями в освоении и реализации нового педагогического мышления. Они быстрее узнают об инновациях, новинках в сфере образования в мире и могут эффективно их использовать. Им легче работать с Интернетом и компьютерными ресурсами, чем учителям старшего возраста. Правда, у учителей старшего возраста больше опыта, они более профессионально подходят к решению педагогических ситуаций, но современные технологии обучения и эффективное использование новых методов создают для них определенные трудности.

2. Гендерная зависимость. Наличие большего количества учителей-женщин в общеобразовательных школах (около 70-80 процентов) также может отражаться на приобретении и реализации нового педагогического мышления. В целом наше исследование показывает, что большинство учителей, работающих по новым методикам в общеобразовательных школах, составляют женщины, и многие учителя-женщины работают с новым подходом к преподаванию. Изучение результатов последних трех лет среди учителей общеобразовательных школ показало, что среди учителей общеобразовательных школ, удостоенных звания «Заслуженный учитель» и «Медали прогресса», много учителей-женщин.

3. Зависимость от специальности и предмета. Наше исследование показало, что у учителей точных наук более оперативный, гибкий подход к ситуационному уровню постановки задач в педагогическом процессе, т.е. решения педагогических задач, чем у учителей гуманитарных и естественных наук. Это показывает, что существует много возможностей для применения нового педагогического мышления в преподавании этих предметов, и эти учителя имеют более логичный подход к решению педагогических задач. Поскольку эти учителя более практичны в своих уроках, они используют меньше теоретических обобщений. Преподаватели гуманитарных наук, напротив, больше времени уделяют теоретическим обобщениям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Əlizadə, A.A. Yeni Pedaqoji Düşüncə. Bakı: Azərbaycan məktəbi. 2013, №1, s.35-48
2. Болотова, Л.Н., Кашапов М.М. О проблеме повышения профессиональной компетентности воспитателя. Ярославль: Актуальные проблемы гуманитарных, естественных и технических наук, Психология, 1996. с. 66-67.
3. Дубровина, Ю.Н. Особенности взаимосвязи уровневых характеристик профессионального мышления учителя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций. Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. Под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. с. 79-85.
4. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности. Психологическое обозрение, 1998, № 2. С. 35-45.
5. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (эмоционально-компонентные аспекты педагогического творчества): автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук). Л.: 1981. 31 с.
6. Киселева, Т.Г. Оценивание как показатель уровня педагогического мышления учителя. Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. Под ред. М.М.Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. с. 92-100.
7. Матюшкин, А.М. Основные направления исследований мышления и творчества // Москва: Психологический журнал, 1984. т. 5, №. 1, с. 9 -17.
8. Mehrobov, A.O. Vasarıqlı müəllimlərin hazırlanması problemləri. \A.O.Mehrobov. Bakı: Elm və təhsil, 2015. 286 s.
9. Реан, А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. А.А. Реан. М.: Высшая школа, 1990. 80 с.
10. Спрингер, С. Левый мозг, правый мозг. Пер. с англ. С. Спрингер, Г.Дейч. М.: Мир, 1983. 256 с.

REFERENCES

1. Əlizadə, A.A. Yeni Pedaqoji Düşüncə [New Pedagogical Thinking]. Bakı: Azərbaycan məktəbi.-2013, № 1, pp. 35-48 [in Azerbaijani]
2. Bolotova, L.N., Kashapov M.M. O probleme povysheniya professio-nal'noj kompetentnosti vospitatelya [On the problem of increasing the professional competence of the educator]. YAroslavl': Aktual'nye problemy gumanitarnyh, estestvennyh i tekhnicheskikh nauk, Psihologiya, 1996. pp. 66-67. [in Russian]
3. Dubrovina, YU.N. Osobennosti vzaimosvyazi urovnevnyh harakteristik professional'nogo myshleniya uchitelya v processe resheniya pedagogicheskikh problemnyh situacij [Peculiarities of interconnection of level characteristics of teacher's professional thinking in the process of solving pedagogical problem situations]. Psihologiya pedagogicheskogo myshleniya: teoriya i eksperiment. Pod red. M.M. Kashapova. pMoskva: IP RAN, – 1998. pp. 79-85. [in Russian]

4. Ermolaeva E.P. Professional'naya identichnost' kak kompleksnaya harakteristika sootvetstviya sub'ekta i deyatel'nosti [Professional identity as a complex characteristic of the correspondence between the subject and activity]. *Psichologicheskoe obozrenie*, 1998, № 2. Pp. 35-45. [in Russian]
5. Kan-Kalik, V.A. Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak tvorcheskij process (emocional'no-komponentnye aspekty pedagogicheskogo tvorchestva): [Pedagogical activity as a creative process (emotional-component aspects of pedagogical creativity)] / Avtoreferat dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora psichologicheskix nauk). L.: 1981. 31 pp. [in Russian]
6. Kiseleva, T.G. Ocenivanie kak pokazatel' urovnya pedagogicheskogo myshleniya uchitelya. *Psichologiya pedagogicheskogo myshleniya: teoriya i eksperiment* [Evaluation as an indicator of the level of teacher's pedagogical thinking] / Pod red. M.M.Kashapova. Moskva: IP RAN, 1998. pp. 92-100. [in Russian]
7. Matyushkin, A.M. Osnovnye napravleniya issledovanij myshleniya i tvorchestva [The main directions of research of thinking and creativity]. Moskva: *Psichologicheskij zhurnal*, p1984. t. 5, №. 1, pp. 9 -17. [in Russian]
8. Mekhrabov, A.O. Problemy podgotovki kompetentnyh uchitelej [Problems of preparation of competent teachers]. A.O.Mekhrabov. Baku: Nauka i obrazovanie, 2015. 286 pp. [in Azerbaijani]
9. Rean, A.A. Psichologiya poznaniya pedagogom lichnosti uchashchihsya [Psychology of cognition by the teacher of the personality of students]. A.A. Rean. Moskva: Vysshaya shkola, 1990. 80 s. [in Russian]
10. Springer, S. Levij mozg, pravij mozg. [Left Brain, Right Brain] Per. s ang. S. Springer, G.Dejch. Moskva: Mir, 1983. 256 pp. [in Russian]

УДК 78.071.2:316.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-75>**Ярослав ДОЛГІХ,**

orcid.org/0000-0001-7449-8102

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В.К. Винниченка

(Кропивницький, Україна) jarr.dolgh@gmail.com

МУЗИЧНА ПРАКТИКА ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА КРІЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Досліджено музичну практику фахівців музичного мистецтва (ФММ) у контексті положень теорії соціокультурної діяльності. Цю концепцію визначено як таке, що дозволяє аналізувати активність музикантів-професіоналів у міждисциплінарному полі. Соціокультурну діяльність ФММ розглянуто як практику, що, з одного боку, орієнтується на забезпечення культурної динаміки, а з іншого, здійснюється відповідно до певних соціальних ролей та статусів. Констатовано, що сутність цього виду активності полягає у передачі культурного знання та досвіду, акумульованого у музичних цінностях. На підставі означеного акцентовано на комунікативній сутності соціокультурної діяльності, що розуміється як процес трансляції та сприйняття повідомлень. Конкретизовано, що повідомлення існують у музично-матеріальній, музично-духовній, всезагально-духовній та нормативній формах. Соціокультурну комунікацію ФММ розглянуто крізь призму суб'єктно-об'єктної структури. Визначено, що подібне спілкування відбувається у контексті взаємодії двох соціокультурних пластів музичної культури – академічного та неакадемічного. Зважаючи на специфіку діяльності ФММ, виокремлено головні комунікативно-функціональні проєкції, що позиціуються як вектори забезпечення циркуляції цінностей та оновлення ціннісно-світоглядного змісту академічного музичного мистецтва. На прикладі композиторської творчості розглянуто соціалізаційну, ресоціалізаційну, рецептивно-асиміляційну та рецептивно-аккультураційну проєкції соціокультурної комунікації. Висвітлено функціональну сторону соціокультурної діяльності ФММ. Закцентовано на тому, що диференціація функціональних вимірів цієї активності спирається на комунікативну природу музичної творчості. Окреслено чотири функціональні виміри соціокультурної активності ФММ, до яких відноситься креативно-продуктивний, аналітично-критичний, забезпечуючий та педагогічний рівні.

Ключові слова: фахова академічна музична освіта, соціокультурна діяльність, соціокультурна комунікація, музичні цінності.

Yaroslav DOLGIKH,

orcid.org/0000-0001-7449-8102

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Educational Management

V. Vynnychenko Centralukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) jarr.dolgh@gmail.com

MUSICAL PRACTICE OF MUSIC SPECIALISTS THROUGH THE PRISM OF THE THEORY OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES

The musical practice of music art specialists (MAS) is studied in the context of the provisions of the socio-cultural activities theory. This concept is defined as one that allows to analyze the activity of professional musicians in the interdisciplinary field. Socio-cultural activities of the MAS are considered as a practice that, on the one hand, focuses on ensuring cultural dynamics, and on the other hand, is carried out in accordance with certain social roles and statuses. It is stated that the essence of this type of activity is the transfer of cultural knowledge and experience accumulated in musical values. Based on the above, the emphasis is on the communicative essence of socio-cultural activities, which is understood as the process of messages transmission and perception. It is specified that messages exist in musical-material, musical-spiritual, universal-spiritual and normative forms. Socio-cultural communication of MAS is considered through the prism of subject-object structure. It is determined that such communication takes place in the context of interaction of two socio-cultural layers in musical culture - academic and non-academic. Taking into account the specifics of the MAS, the main communicative and functional projections are researched. These projections are positioned as vectors for the circulation of values ensuring and the value and worldview content of academic music updating. The socialization, resocialization, receptive-assimilation and receptive-acculturational projection of socio-cultural communication are considered on the example of composer's creativity. The functional side of the socio-cultural activity of the MAS is discussed. It is emphasized that the functional dimensions of this activity differentiation is based on the communicative nature of musical creativity. There are outlined four functional dimensions of socio-cultural activity of MAS. It is indicated that they include creative-productive, analytical-critical, providing and pedagogical levels.

Key words: professional academic music education, socio-cultural activity, socio-cultural communication, musical values.

Постановка проблеми. Дослідження діяльності фахівців музичного мистецтва (ФММ) як орієнтуру фахової академічної музичної освіти (ФАМО) неможливе без урахування різних контекстів та умов, у яких вона відбувається. Висловлену тезу підтверджує зокрема доробок музично-педагогічного дискурсу, у якому поняття музичної діяльності інтерпретується як психологічний феномен, засіб виховання особистості, комунікативний акт, соціальна практика. У свою чергу, це вказує на складність явища музичної діяльності, що може бути досягнуте лише при використанні міждисциплінарного підходу, у якому акумулюються методи культурології, соціології, аксіології, теорії музичної комунікації, педагогіки, музикознавства.

Очевидно, що з метою ефективного застосування такого підходу до розгляду діяльності ФММ, означені ракурси її дослідження потребують поєднання навколо спільного знаменника. Ним може виступити теорія соціокультурної діяльності – «міждисциплінарна галузь наукових досліджень, предметом якої є вивчення культурного, освітнього, просвітницького середовища буття людини, особливостей духовного розвитку різних соціальних, вікових, професійних та етнічних груп» (Попов, 1999).

Аналіз досліджень. При вивченні музичної практики ФММ крізь призму теорії соціокультурної діяльності важливе значення мають її наукові принципи. Їх викладенню присвячені роботи М. Аріарського (Ариарский, 2001; Ариарский, 2013), Л. Беляєвої та М. Беляєвої, М. Гурина, Б. Єрасова, А. Жаркова, О. Жорнової (Жорнова, 2006), М. Кагана, Т. Кісельової та В. Красильникова (Киселева, Красильнико, 2004), А. Ковальчук, В. Новаторова, Л. Романенко (Романенко, 2011), А. Соколова (Соколов, 2003), Ю. Стрельцова, В. Туєва, Т. Спіріної (Спіріна, 2005), О. Щербини-Яковлевої (Щербина-Яковлева, 2017), В. Ярошенка. Публікації вказаних авторів дозволяють розглядати діяльність ФММ як таку, що центрується на цінностях культури, розгортається у контексті активної взаємодії, є історично обумовленою та являє собою сукупність функціональних вимірів впливу на особистість та соціальні групи.

Мета статті – визначити соціокультурні особливості діяльності фахівців музичного мистецтва за допомогою положень теорії соціокультурної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У координатах теорії соціокультурної діяльності практику ФММ слід трактувати у широкому розумінні, тобто з урахуванням її соціальної генези, суспільного призначення та зв'язку з різномірними явищами

та процесами у соціумі. Подібна інтерпретація можлива завдяки методологічному підґрунтя теорії соціокультурної діяльності, що фіксує ряд конотативних положень активності ФММ. Згідно з висловленими М. Аріарським тезами, цю діяльність слід розуміти як: (i) людиноцентристську практику, засновану на креативних началах та спрямовану на задоволення духовних потреб її учасників; (ii) наднормативне діяльнісне явище, що маркується виходом за межі фізіологічного, соціального, професійного, сімейно-побутового призначення; (iii) суспільний процес, пов'язаний із засвоєнням культурних цінностей; (iv) активність, орієнтовану на створення нової особистості шляхом креації, збереження та поширення культурних цінностей; (v) явище, метою якого є перетворення учасників з об'єктів просвітницької взаємодії на суб'єктів соціокультурної творчості (Ариарский, 2013: 38).

При розгляді практики ФММ слід зважати на її позиціонування у контексті культури – процесу створення, засвоєння, трансляції традицій, норм, цінностей, ідей. Відповідно, на неї центровані обидва компоненти соціокультурної діяльності музикантів-професіоналів – соціальний та культурний. Як вказує О. Марков, «Перший складник позначає носія культурних властивостей та суб'єкта активності, а другий – характеризує сферу та якість його активності» (Марков, 1995: 127).

На синкретизмі компонентів соціокультурної діяльності акцентує Е. Соколов. Згідно з його підходом, суспільну практику фахівців-музикантів слід розуміти як явище, що поєднує два види активності. Перший, цивілізаційний, є об'єктивним, раціональним виміром суспільного буття ФММ і пов'язується з інституціоналізацією людських відносин та забезпеченням функціонування суспільства як соціальної системи. Натомість другий, культурний, орієнтується на продукування ФММ цінностей. Його доцільно ототожнювати з мистецтвом як актом передачі продуктів культури, що характеризується творчою свободою.

Об'єктивний складник соціокультурної діяльності музикантів-професіоналів пов'язується з нормами та установками різних рівнів соціальної системи. У їх контексті ФММ набувають ролей та статусів, згідно з якими відбувається їхня активність. Тож тут доцільно говорити про колективні, інституційні та суспільні щаблі, що визначають музикантів як суб'єктів суспільної активності.

Найважливіша рольова детермінантна суспільної практики ФММ регламентується соціальним інститутом європейської академічної музики. Саме ця соціальна практика, що інтегрує

професійно визначених виконавців та виконує ряд соціальних функцій, сприяє моделюванню об'єктивних умов діяльності ФММ. Крім того, вона формує певну схему їхньої поведінки, засновану на колективній інтенціональності та статусно-функціональній диференціації.

Не менше значення мають також груповий/ субкультурний та суспільний контексти, без яких статусна ідентифікація професіоналів-музикантів буде не повною. Зважаючи на них, ФММ постають як носії комплексу якостей, який, з одного боку, сприяє їх відмітності серед інших індивідів, а з іншого – засвідчує їх здатність до соціокультурної діяльності. У цих умовах позиціонування професіоналів-музикантів пов'язується параметрами, до яких відносяться: (а) високий рівень креативності, що підкреслюється володінням великим обсягом музично-культурного капіталу; (б) наявність професіональних ідентифікаторів, що виокремлюють ФММ з-поміж інших музикантів – суб'єктів соціокультурної діяльності; (в) приналежність до субкультури *opus-музики*, що має апіорний високий ціннісний статус у суспільстві.

Нашарування означених конфігурацій соціальної системи сприяє визначенню соціальної місії ФММ, що полягає у зміні оточуючого середовища через музично-культурну творчість. Зокрема, на цьому наголошують науковці, у дефініціях яких соціокультурна діяльність трактується як процес, орієнтований на залучення та активне включення людини у культуру, перетворення культури у об'єкт взаємодії між особистістю та соціальними групами, узагальнення культурних новацій у матеріальній, духовній та художній сферах (Романенко, 2011).

Що в означеному контексті слід розуміти під поняттям *культури*?

Насамперед, явище культури слід трактувати як програму людської діяльності, що визначає сприйняття оточуючого світу, сприяє організації спільного життя людей та формує певні моделі соціального функціонування. З цього погляду вона набуває форми *соціокультурного знання*, представленого досвідом існування спільноти людей, що втілюється у ментальних детермінантах, неформальних відносинах, нормах поведінки та етосі. Крім цього, ключовим для усвідомлення культури у соціальному контексті є її розуміння як процесу комунікації. Так, згідно з концепцією А. Моля, культура визначається як сума повідомлень – послідовностей організованих знаків, – на підставі циркуляції яких відбувається культурне спілкування (Моль, 2008).

Отже, соціокультурна діяльність виступає явищем комунікативної природи. На цьому наголо-

шує професорка Т. Кісельова, вказуючи, що ця практика є процесом взаємного впливу людей та соціальних груп на свідомість і поведінку одне одного, під час якого відбувається взаємне узгодження тієї або іншої дії. Фактично, вчена акцентує увагу на явищі *соціокультурного спілкування* – на процесі взаємодії між суб'єктами з метою передачі та обміну інформації (Киселева, Красильников, 2004: 62–63).

З цієї позиції соціокультурна діяльність ФММ є континуумом, у якому циркулюють культурні повідомлення, представлені сукупністю музично-культурних значень. Відповідно, цей процес передбачає наявність обов'язкових компонентів – відправника повідомлення (адресанта), каналу його передачі, його отримувача (адресата) та сукупності знаків, що складають сутність повідомлення.

Розглянемо детальніше ці складники та середовище їх комунікативного функціонування.

Комунікативне значення ФММ полягає у тому, що вони виступають носіями певного різновиду соціальної музичної культури. За визначенням А. Моля, останню доцільно розуміти як «сукупність інтелектуальних елементів, що мають деяку стабільність, пов'язану з т. зв. «пам'яттю світу» або суспільства, та якими володіє дана людина або групи людей» (Моль, 2008: 83). У широкому розумінні «пам'ять світу» є виміром культури, що виступає кумулятивною еволюційною мережею знань, притаманною соціальним групам або соціуму. Натомість у музично-мистецькому контексті ці інтелектуальні елементи доцільно трактувати як змістовні складники культурних програм, призначених для конструювання певного музично-культурного соціального простору. У його координатах «пам'ять світу» існує у вигляді ментальних установок, що формують світосприйняття людини. Відповідно, конструктами цієї ментальності є *музичні цінності*, що позначають «поглиблений інтерес слухача до того чи іншого музичного явища, яке набуває для нього важливого змісту і здатне вплинути на ставлення до відображення реального і духовного світу в його художній ієрархії» (Ластовецька-Соланська, 2007: 8).

Вишеозначене доводить, що функція ФММ як адресантів соціокультурної комунікації пов'язується з трансляцією музичних цінностей, з яких і складається вихідне повідомлення. Нагадаємо, що музиканти-професіонали відносяться до соціального інституту та субкультури академічної музики, а отже вони транслують комплекс цінностей, притаманний цій музичній практиці. Так вони впливають на формування уявлень про форми буття музики, її слухачьке сприйняття,

виконавську манеру, композиторську творчість (Ластовецька-Соланська, 2007: 9).

Про які саме цінності тут йде мова?

Насамперед доцільно виокремлювати *музично-матеріальні цінності* – речові результати людської діяльності, що володіють значимістю для суспільства. У сфері музичної культури основною формою існування цієї категорії цінностей є *музичні твори* – ідеальні художні об'єкти, здатні зберігати свою інваріантну структуру та пристосовуватися до історичних ситуацій завдяки інтерпретації виконавців та слухачів (Назайкинський, 1982: 28). При цьому їх основоположною властивістю є реіфікація, пов'язана з графічним (нотний текст) та акустичним (аудіо-відео-запис) втіленням.

Зауважимо, що набуття музичними артефактами статусу музично-матеріальних цінностей можливе лише при їх відповідності певним параметрам музичної практики *opus-музики*. В. Холопова до них відносить критерії позитивності (ступінь моральності, втіленої у творі), «величини» (значимості для суспільства), оригінальності (новизна, нестандартність), повноти вираження задуму (максимальна реалізація авторської ідеї) (Холопова, 2014: 307–310). Натомість, Т. Чередниченко визначення цінності творів музики європейської письмової традиції пов'язує з обсягом докладених зусиль, спрямованих на подолання творчого шаблону. Вчена розробляє ціннісну шкалу, засновану на параметрах інтенсифікації та диференціації. Згідно з нею, усі твори розподіляються на рівні відтворення традиції (нульова цінність), відповідності сучасним тенденціям (перший рівень цінності), прогнозування творчості майбутнього (найвища цінність) (Чередниченко, 1983).

У музичних творах безпосередньо циркулюють *духовні музичні цінності*. А. Сохор до них відносить естетичні установки, творчі ідеї, закономірності музичної мови та композиції, форми та жанри (Сохор, 1975: 125). Тобто, ця категорія включає конститутивні параметри музичних артефактів, що забезпечують їх високий статус.

З одного боку, ця категорія цінностей пов'язується з конфігурацією елементів музичної мови, що забезпечує емоційно-естетичне сприйняттям. З цього приводу Ю. Холопов зазначив наступне: «Сутності музичних явищ (тональність, акорд, метр, мотивний зв'язок, темброва тканина, речення, канон, рондо і тому подібне) стосується те, що усі вони концентрують у собі естетико-ціннісні категорії музики, оскільки ці “технічні”, музично-художні явища мають сенс лише за умови вираження ними музичної краси» (Холопов, 1985: 148).

З іншої сторони, площина духовних музичних цінностей зорієнтована на специфіку музичного тексту і втілюється у фактурно-фонічному, синтаксично-інтонаційному та композиційному рівнях – вимірах існування твору, що за Є. Назайкинським формують його сприйняття (Назайкинський, 1982). Так, *a priori* цінними у сфері *opus-музики* вважаються артефакти, що орієнтуються на традицію та володіють наступними параметрами: (а) опорою на звуковисотність та ритмовпорядкованість, покладені на певне темброве забарвлення з арсеналу акустичних інструментів; (б) базуванням на співзвуччях терцієвої структури; (в) мажорно-мінорним ладовим оформленням; (г) метроритмічною, гармонічною, тематичною періодичністю у «горизонтальному» розгортанні; (д) композиційними та формотворчими засадами на легітимних для *opus-музики* структурах; (е) фактурною та інтонаційною специфікою тематизму, пов'язаною з базовими для академічної музики жанрами та стильовими орієнтирами.

До третьої категорії відносяться *всезагальні духовні цінності*, що складають аксіологічне ядро музичних творів та слугують основою музичної комунікації. Тут мова йде про чесноти та атрибути, що маркують певну поведінку індивіду або суспільства. Фактично до цієї категорії належить сукупність ієрархічно розподілених колективістських та індивідуалістських цінностей, що визначають спрямованість життєдіяльності людини (наприклад, доброта, любов, правда, справедливість, гідність, свобода, чесність, патріотизм, вірність, пам'ять пращурів тощо).

До четвертої категорії цінностей віднесемо *норми та зразки поведінки*, що формують ядро соціального інституту музичного мистецтва. У цьому контексті через музичний твір та музичну творчість транслуються ключові зразки музикування, що забезпечують життєдіяльність цієї музичної практики. Нагадаємо, що до них відноситься письмова природа музичної творчості, комунікативні особливості, пов'язані з моделлю концертного виступу, примат установки про автономність музичної творчості, орієнтація на створення унікального артефакту та самовираження, розуміння музичного мистецтва як явища елітарної страти.

Отже, соціокультурна діяльність ФММ полягає у передачі узагальненого теоретично та проінтерпретованого практично культурного знання та досвіду, головними виразниками якого є музичні цінності. Відповідно музиканти-професіонали є соціальними суб'єктами, чия практика представляє собою систему комунікативних актів, спря-

мованих на формування ціннісних орієнтацій об'єктів соціокультурної діяльності.

Щоб відповісти на питання, ким та чим представлена об'єктивна сторона суспільно орієнтованої активності ФММ, слід враховувати особливості структури музичної культури.

Насамперед, у ній доцільно виокремлювати декілька сегментів, що відрізняються як конститутивними параметрами, так і ціннісно-світоглядними координатами. При їх диференціації доцільно використовувати введену Дж. Михайловим категорію *соціокультурного пласту музики*. Під ним поняттям дослідник розумів сукупність музичних типів, видів та стилів, специфіка музичного тексту яких, виражена у лексичній та ідіоматичній відмінності, обумовлюється приналежністю до певної соціальної групи та функціями. До параметрів порівняння Дж. Михайлов відніс аспект теоретичної обґрунтованості, ступені «очищення експресії» (що пов'язується з призначенням музики), символіко-семантичної конотованості, культивування, а також параметр організованості (Михайлов, 1981).

Згідно з таким підходом при розгляді соціокультурної комунікації, доцільно виокремлювати два непропорційних за масштабами соціокультурних пласти музики. До першого, *академічного*, будемо відносити «природній» ареал існування ФММ, представлений практикою європейської авторської композиції або *opus-музики*. Він володіє параметрами письмової фіксації, суб'єктивності творчого підходу, наявності теоретичної бази та орієнтацією на порушення законів музикування. Натомість другий пласт, *неакадемічний*, включатиме музичні практики, що володіють іншими комбінаціями координат «усне – письмове», «колективне – індивідуальне», «відсутність – присутність теоретичного підґрунтя», «наслідування – порушення канону». До них, згідно з класифікацією Т. Чередниченко, належать фольклорне музикування, професійна ритуальна музика, професійна розважальна музика або менестрельство (Чередниченко, 2001).

У свою чергу, кожен з названих соціокультурних пластів включає три рівні соціальної організації – індивідуальний, субкультурний та інституційний. Тобто їх представниками є як особистості, так і групи (субкультури), та інституції (музично-мистецькі практики, що регулярно повторюються та підтримуються соціальними нормами).

Означені соціокультурні пласти музики та їх системні рівні конструюють біполярну музичну культуру, у структурі якої знаходиться (а) монолітний простір музики європейської письмової

традиції, що претендує на статус домінантної та легітимної практики та (б) конгломерат музик, що має статус контркультури.

Симптоматично, що засновані на відмінних інтонаційних образах світу, ці практики не ізольовані у соціокультурному вимірі, оскільки одна з їх базових функцій полягає у трансляції у соціум іманентних ментальних установок. Ціннісна конфронтація, що виникає внаслідок цього, це споконвічне апріорне протистояння між академічною та неакадемічною музиками, що є основною передумовою процесу циркуляції музичних цінностей у суспільстві.

На підставі означеного доходимо до висновку, що соціокультурна комунікація характеризується *перемінністю*, відповідно до якої транслятори музично-культурних цінностей одночасно виступають також їх приймачами. Це означає, що ФММ у процесі соціокультурного спілкування не лише виконують роль адресантів, але й виступають його адресатами. І в цьому випадку об'єкти їхнього впливу набувають суб'єктивного статусу.

Розглянемо чотири комунікативно-функціональні проєкції, на перетині яких відбувається соціокультурна діяльність ФММ.

– *Соціалізаційна* – передача повідомлення, представленого ціннісним концентратом *opus-музики*. Спрямовується на особистостей та соціальні групи, що не є пов'язаними з неакадемічною музикою або ж цей зв'язок є послабленим

– *Ресоціалізаційна* – трансляція різних за ступенем новизни оновлень актуальної ціннісної системи, що спрямовується всередину, на соціокультурний пласт академічної музики. Мова йде про генерування нових цінностей та зміну звичного культурного простору, що тягне за собою повторну адаптацію індивідів та субкультури.

– *Рецептивно-асиміляційна* – прийняття вхідного повідомлення, трансльованого протилежним полюсом музичної культури. Його зміст зазнає значної деформації шляхом підпорядкування отриманих цінностей домінантної системи *opus-музики*.

– *Рецептивно-аккультураційна* – прийняття зовнішнього ціннісного меседжу, зміст якого інкорпорується *opus-музикою*. Це призводить до паритетного поєднання цінностей різних соціокультурних пластів музики.

Видається, що подібна комунікативна організація соціокультурної діяльності музикантів-професіоналів є історично обумовленою. Зокрема, це ілюструє композиторська творчість – ключовий вимір соціокультурної діяльності, що протягом еволюції музичного мистецтва був пов'язаний з усіма комунікативно-функціональними векторами.

Соціалізаційна проєкція є базовою для композиторської діяльності, спрямованої на відтворення ціннісного стандарту інтонаційної практики *opus*-музики з метою її підтримки або поширення. Наприклад, цей вимір комунікації цементує творчість молодих композиторів у процесі пошуку та музичного становлення, а також є основним орієнтиром творчості композиторів т. зв. «другого ряду». У обох випадках створені артефакти закріплюють ціннісні стандарти інституту академічної музики і, між тим, не претендують на новаторство, пов'язане з введенням нових ціннісних установок.

На ресоціалізацію орієнтується творчість авторів, що оновлюють ідейну, стильову, змістовну сторону практики *opus*-музики. У цьому контексті творці-новатори виступають джерелом нової ціннісної якості, що може вкорінюватися одразу, через короткий проміжок часу, або залишатися у невизначеному статусі досить тривалий період історії. Власне, з ресоціалізацією доцільно пов'язувати творчість усіх провідних художників, чиї твори входять до золотого фонду музичного мистецтва.

З рецептивно-асиміляційною комунікацією пов'язане прагнення композиторів до запозичення матеріалу неакадемічної музичної сфери. Ця традиція, започаткована у епоху середньовіччя, значно поширилась у добу романтизму і зберігається до сьогодні. Насамперед, мова йде про запозичення музичних цінностей фольклору або менестрельної культури, що, разом з тим, інтерпретуються поверхнево. У результаті комунікації у цій проєкції виникають такі твори як обробки українських народних пісень, симфонічні опуси та опери з використанням народно-пісенного матеріалу, випадки звернення композиторів до джазової стилістики або кіномузики.

Якісно інший підхід до поєднання різних ціннісних систем пов'язується з рецептивно-акультурнаційною комунікацією. Ця наймолодша у історичній ретроспективі проєкція комунікації уможливилась у ХХ столітті завдяки усвідомленню самотності соціокультурного пласту неакадемічної музики. Як результат, у матрицях артефактів творчості поєднуються цінності різних інтонаційних практик, що не заперечують одна одну.

Зрозуміло, що композиторська творчість – не єдиний функціональний вимір соціокультурної комунікації та соціокультурної діяльності ФММ. Їх доцільно диференціювати за параметром профільної приналежності, що орієнтує на розуміння суспільної активності професіоналів-музикантів як диференційованої на певні функціональні вектори впливів.

При дослідженні цього питання доцільно рухатись від сутності поняття функції. «Функція – внесок, що виконується діяльністю окремої частини у загальну діяльність якогось цілого, у яке ця частина включена, – вказує А. Редкліф-Браун. – <...> Такий підхід передбачає, що соціальна система володіє певного роду єдністю». (Редкліф-Браун, 2001: 211). М. Аріарський свідчить: функції соціокультурної діяльності є категоріями, «що виражають прояви її властивостей та призначення для певних конструктивних дій, що реалізують культуротворчі можливості суспільства та стимулюють культуротворчий розвиток особистості» (Ариарський, 2001: 33).

Зважаючи на подані дефініції, підсумуємо, що підґрунтям конкретизації функціональних вимірів активності професіоналів-музикантів слугує два фактори. По-перше, доцільно говорити про визначення елементів цілісного системного процесу, що мають рольовий кшталт. По-друге, ключове значення має формулювання конструктивних дій цих елементів, диференційованих на етапи та рівні. Крім того, розкриття аспекту функціональних вимірів соціокультурної діяльності доцільно здійснювати згідно декількох методологічних установок: будь-яка функція включає у себе певні вибрані компоненти (способи, прийоми, методи), що взаємодіють один з одним при досягненні певної мети; основоположною ознакою функції є кінцевий результат (Киселева, Красильников, 2004: 96).

Важлива передумова виявлення функціональних вимірів соціокультурної діяльності фахівців-музикантів полягає в усвідомленні того, що ця активність, як і соціокультурна комунікація, орієнтується на музичний твір. Зокрема, ця теза унаочнюється при розгляді музичної творчості як акту спілкування.

Ключовою особливістю музичного мистецтва є його комунікативно-процесуальна природа. Ця властивість виступає детермінантою музикування. «Музичний процес як системне, цілісне утворення є свого роду кровоносною системою для музичного мистецтва, оскільки комунікація у музиці – це і зв'язок, і повідомлення, і шлях сполучення, а також це саме спілкування, діалог, полілог», – вказує Т. Кузякіна (Кузякіна, 2007: 3).

У центрі будь-якої музичної комунікації лежить музичний твір – концентрат вихідного повідомлення, у якому, як було вказано вище, запрограмований певний ціннісний зміст. Проте розгляд цього артефакту творчості з позиції духовного значення стає лише однією стороною його якості. Інша, більш суттєва характеристика, у контексті

питання, що розглядається, полягає у наступному: твір виступає стрижневою одиницею музичного мистецтва, що концентрує навколо себе усі види музичної діяльності. Фактично, саме твором породжуються всі форми музикування. Ним же визначаються вектори соціокультурної діяльності музикантів-професіоналів.

Традиційний ланцюг музичного спілкування представлений трьома ланками комунікативної системи – автором, виконавцем та слухачем. Ці іпостасі є носіями специфікованих видів музичної діяльності, орієнтованих на створення опусу, його озвучення та сприйняття. З приводу цього Б. Асаф'єв пише наступне: «Життя музичного твору – у його виконанні, тобто розкритті його сенсу через інтонування для слухачів, а далі у його повторних відтвореннях слухачами – для себе» (Асаф'єв, 1971: 264). І дійсно, музичний твір існує у синхронній та послідовній взаємодії суб'єктів спілкування. У композиторській творчості народжується ідеальний художній об'єкт, інваріантна основа музикування, що складається з конфігурації елементів музичної мови та віддзеркалює осмислений композитором життєвий досвід. Практика виконавської інтерпретації забезпечує рухливість цієї основи та її історичний розвиток. Функція слухача полягає у сприйнятті та актуалізації змісту твору, його закарбовуванні у слухових уявленнях.

Означена комунікативна тріада є обов'язковою для музичного спілкування. Проте його ефективність не можна уявити без ряду факультативних компонентів додаткового рангу, що також конструюють контекст цієї комунікації. До них віднесемо музично-виконавські установи та організації (оперний театр, філармонійна зала, будинок органної музики, фестиваль), педагогічну систему (викладачі, консерваторії, посібники), менеджменту, виробництво (видавництва та студії звукозапису), інститут музичної критики, популяризаційні органи тощо.

Та крім комунікативних особливостей, опусоцентризм спостерігається також і у специфіці музичної культури.

Симптоматично, що поняття музичної культури позначає усю сферу музичної практики. А. Сохор до її структури відносить наступні компоненти: музичні цінності, що створюють або зберігаються у суспільстві; усі види діяльності зі створення, збереження, відтворення, розповсюдження, сприйняття та використання музичних цінностей; суб'єкти такого роду діяльності разом з їх знаннями, навичками та іншими якостями, що забезпечують її успіх; установи та соціальні

інститути, а також інструменти та обладнання, що обслуговують цю діяльність (Сохор, 1975)

Опусоцентризм музичної культури та музичної комунікації, а також той факт, що музичний твір виступає концентратом ціннісних повідомлень, дозволяє трактувати соціокультурну діяльність фахівців музичного мистецтва у тих самих координатах. Тому виокремлення її функціональних вимірів доцільно здійснювати з позиції диференційованих за ролями конструктивних дій, спрямованих на забезпечення «життєвого циклу» музичного твору.

На наш погляд, найбільш відповідною до вказаної установки є функціональна диференціація соціокультурної діяльності, запропонована А. Соколовим. Вчений виокремлює певні зони соціокультурної діяльності за ознакою їх призначення у контексті культурного середовища. До таких зон автор зараховує підсистеми, пов'язані з: професійним духовним виробництвом (функціонування дипломованих творчих фахівців та духовно-виробничих соціальних інститутів); анонімною народною діяльністю (творчість колективів невизначеного складу); любительською творчістю (культурно-дозвіллева діяльність репродуктивного змісту щодо професійної творчості та фольклору); збереженням культурної спадщини (робота архівних, бібліотечних, музейних працівників, відповідних інституцій); розповсюдженням культурних цінностей (забезпечується роботою професійних педагогів, журналістів, музейників, відповідних інституцій); матеріально-технічним забезпеченням (видавництва, радіо, телебачення, типографії); кадровим забезпеченням (мережа навчальних закладів); науковими дослідженнями (діяльність науковців та фахівців); управлінням; юридичним забезпеченням (Соколов, 2003).

Внаслідок узгодження поданої класифікації з принципом опусоцентризму музичної культури, можна визначити чотири функціональні проєкції активності професіоналів-музикантів.

Креативно-продуктивний вимір – професійне виробництво музичних творів як носіїв матеріальних та духовних цінностей. Забезпечується діяльністю композиторів та виконавців (інструменталістів, співаків, диригентів, хормейстерів) як суб'єктів соціокультурної діяльності. Останні можуть володіти параметром творчої автономності, або ж функціонувати у контексті закладів та інфраструктурних утворень, що забезпечують функціонування музичної культури (оперні театри, філармонійні зали, будинки органної та камерної музики, музичні академії).

Аналітично-критичний вимір – осмислення творів шляхом гносеологічного та аксіологіч-

ного пізнання. Дійовими особами тут виступають музикознавці та музичні критики, проте передбачається долучення інших суб'єктів музичної культури – композиторів, виконавців, педагогів тощо. У цьому вимірі здійснюється регулятивний вплив на креативно-продуктивний рівень соціокультурної діяльності, у процесі якого результати творчої діяльності композиторів та виконавців здобувають ціннісний статус. Тут же активізується слухацький профіль фахівців-музикантів, оскільки аналіз, за визначенням Б. Асаф'єва, можливий лише тоді, коли музика почута.

Забезпечуючий вимір – допоміжний за сутністю рівень, без якого, тим не менш, неможливе повноцінне функціонування музичної культури та життя твору. З одного боку, у цьому вимірі відбувається активність суб'єктів, пов'язаних з радіо, телебаченням, пресою, Інтернетом, відео та звукозаписом, видавництвом, лекторською діяльністю, менеджерів. Результати їхньої діяльності – публікації, видання, аудіодиски, передачі, фестивалі, стратегії тощо – спрямовуються на популяризацію творів (часто серед широкого загалу), їх уречевлення, а також модернізацію механізмів їх поширення.

Педагогічний вимір – передача досвіду та знань, у яких закарбовано цінності, норми та стандарти поведінки, необхідні для функціонування у сфері академічної музики. На цьому рівні зусиллями викладачів та концертмейстерів здійснюється музична та фахова соціалізація здобувачів освіти шляхом ознайомлення з множиною творів. Оскільки якісним результатом цього виміру

є формування особистості, здатної до роботи у різних функціональних вимірах соціокультурної діяльності, діяльність педагогів орієнтується на забезпечення композиторського, виконавського, музикознавчого, критичного та іншого досвіду учнів.

Зрозуміло, що подана диференціація функціональних вимірів соціокультурної діяльності володіє певним ступенем умовності. Проте сама сутність музичної активності не передбачає чіткого розподілу на відмежовані зони, оскільки суспільна діяльність фахівців-музикантів функціонує одночасно на кількох рівнях. Прикладом цього можуть слугувати біографії видатних музикантів минулого та сучасності, які органічно поєднували композиторську, виконавську, педагогічну, лекторську діяльність тощо.

Висновки. Здійснене дослідження дозволило з'ясувати, що соціокультурну діяльність ФММ слід розуміти як історично обумовлену та функціонально диференційовану активність, що засновується на принципах соціокультурної комунікації та забезпечує циркуляцію цінностей у соціумі. З одного боку, таке трактування практики професіоналів-музикантів виводить її за межі іманентних координат музичної творчості, в умовах якої їхня діяльність прив'язується до конкретного профілю роботи та виноситься за межі соціального середовища. З іншого, подібне бачення спонукає до пошуку шляхів підготовки ФММ, що володіють компетентностями, необхідними для функціонування в означених умовах згідно з конкретизованими закономірностями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ариарский М. А. Прикладная культурология : монография. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : Изд-во «ЭГО», 2001. 288 с.
2. Ариарский М. А. Теория социально-культурной деятельности отвечает на вызовы времени. *Вестник СПбГИК*. 2013. №2 (15). С. 38–43.
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Москва : Музыка, 1971. 376 с.
4. Жорнова О. Суб'єкт соціокультурної діяльності: науково-теоретичне обґрунтування вимірів вищої освіти. *Філософія освіти*. 2006. №2 (4). С. 61–82.
5. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность : учебник. Москва : МГУКИ, 2004. 539 с.
6. Кузякина Т. И. Музыка как коммуникация в современной культуре. *Вестн. Чуваш. ун-та*. 2007. №1. С. 445–448.
7. Ластовецька-Соланська З. М. Музичні цінності та потреби в сучасному культурному континуумі України : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Львів : «Арал», 2007. 19 с.
8. Марков А. П. Социкультурная деятельность как технология и предмет теории. *Гуманитарная культура как фактор преобразования России* : по материалам Международной научно-практической конференции 24–25 мая 1995 г. Санкт-Петербург, 1995. С. 126–128.
9. Михайлов Дж. К. Современные проблемы развития музыкальной культуры стран Азии и Африки : дис. ... канд. искусствоведения. Москва : 1981. 254 с.
10. Моль А. Социодинамика культуры. Москва : Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.
11. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. Москва : Музыка, 1982. 319 с.
12. Попов В. В., Попова Ф. Х. Культурно-досуговая деятельность в контексте научного анализа. *Социкультурные и культурологические аспекты развития Западной Сибири* : материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Тюмень, 24–26 марта 1998 г. Тюмен. гос. ин-т искусств и культуры. Тюмень : Изд-во ТГУ, 1999. С. 139–157.

13. Романенко Л. Е. Арт-менеджмент в сфере социально-культурной деятельности. *Арт-менеджмент как вид управленческой деятельности* / за ред. С. Б. Мойсейчук, А. И. Степанцова. Минск : БГУКИ, 2011. С. 5–16.
14. Рэдклифф-Браун А. Р. Структура и функция в примитивном обществе. Очерки и лекции. Москва : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. 304 с.
15. Соколов А. В. Феномен социально-культурной деятельности. Санкт-Петербург : СПбГУП, 2003. 204 с.
16. Сохор, А. Н. Социология и музыкальная культура. Москва : Советский композитор, 1975. 208 с.
17. Спіріна Т. П. Соціокультурна діяльність, як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 2005. Вип. 11. С. 138–145.
18. Холопов Ю. Н. К проблеме музыкального анализа. *Проблемы музыкальной науки*. Вып. 6. Москва : Сов. композитор, 1985. С. 130–151.
19. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства : Учебное пособие. 4-е изд., испр. Санкт-Петербург : Издательство «Лань»; Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. 320 с.
20. Чердніченко Т. В. К проблеме художественной ценности в музыке. *Проблемы музыкальной науки*. Выпуск 5. Москва : 1983. С. 255–295.
21. Чердніченко Т. В. Музыкальный запас. 1970-е. Проблемы. Портреты. Случаи. Москва : Изд-во НЛЮ, 2001. 592 с.
22. Щербина-Яковлева О. Поняття соціокультурної діяльності: філософські та культурологічні виміри. *Світлогляд. Філософія. Релігія*. 2017. Вип. 12. С. 71–78.

REFERENCES

1. Ariarskij M. A. (2001). *Prikladnaya kul'turologiya* [Applied culturology]. 2-nd ed. Saint-Petersburg : «EGO» [in Russian].
2. Ariarskij M. A. (2013). Teoriya social'no-kul'turnoj deyatelnosti otvechaet na vyzovy vremeni [The theory of socio-cultural activity responds to the challenges of the time]. *Vestnik SPbGIK*, №2 (15), 38–43 [in Russian].
3. Asaf'ev B. V. (1971). *Muzykal'naya forma kak process* [Musical form as a process.]. Moscow : Muzyka [in Russian].
4. Zhornova O. (2006). Subiekt sotsiokulturnoi diialnosti: naukovо-teoretychne obgruntuvannia vymiriv vyshchoi osvity [The subject of socio-cultural activities: scientific and theoretical justification of the dimensions of higher education]. *Filosofia osvity*, 2 (4), 61–82 [in Ukrainian].
5. Kiseleva T. G., Krasil'nikov Yu. D. (2004). *Social'no-kul'turnaya deyatelnost* [Socio-cultural activity]. Moscow : MGUKI [in Russian].
6. Kuzyakina T. I. (2007). Muzyka kak kommunikaciya v sovremennoj kul'ture [Music as communication in modern culture]. *Vestn. Chuvash. un-ta*. 2007, 1, 445–448 [in Russian].
7. Lastovetska-Solanska Z. M. (2007). *Muzychni tsinnosti ta potreby v suchasnomu kulturnomu kontyuumi Ukrainy* [Musical values and needs in the modern cultural continuum of Ukraine]. PhD diss. Lviv [in Ukrainian].
8. Markov A. P. (1995). Sociokul'turnaya deyatelnost' kak tekhnologiya i predmet teorii [Sociocultural activity as a technology and subject of theory]. *Gumanitarnaya kul'tura kak faktor preobrazovaniya Rossii : po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (pp. 126–128). Saint-Petersburg [in Russian].
9. Mihajlov Dzh. K. (1981). *Sovremennye problemy razvitiya muzykal'noj kul'tury stran Azii i Afriki* [Modern problems of the development of musical culture in Asia and Africa]: PhD diss. Moscow : 1981 [in Russian].
10. Mol' A. (2008). *Sociodinamika kul'tury* [Sociodynamics of culture]. Moscow : Izdatel'stvo LKI [in Russian].
11. Nazajkinskij E. V. (1982). *Logika muzykal'noj kompozicii* [The logic of musical composition]. Moscow : Muzyka [in Russian].
12. Popov V. V., Popova F. H. (1999). Kul'turno-dosugovaya deyatelnost' v kontekste nauchnogo analiza [Cultural and leisure activities in the context of scientific analysis]. *Sociokul'turnye i kul'turologicheskie aspekty razvitiya Zapadnoj Sibiri : materialy Vseros. nauch.-prakt. Konf* (pp. 139–157). Tyumen : Izd-vo TGU [in Russian].
13. Romanenko L. E. (2011). Art-menedzhment v sfere social'no-kul'turnoj deyatelnosti [Art management in the field of social and cultural activities]. *Art-menedzhment kak vid upravlencheskoj deyatelnosti / za red. S. B. Mojsejchuk, A. I. Stepancova*. Minsk : BGUKI. pp. 5–16 [in Russian].
14. Redkliff-Braun A. R. (2001). *Struktura i funkciya v primitivnom obshchestve. Oчерки i lekci* [Structure and function in primitive society. Essays and lectures]. Moscow : Vostochnaya literatura RAN [in Russian].
15. Sokolov A. V. (2003). *Fenomen social'no-kul'turnoj deyatelnosti* [The phenomenon of socio-cultural activity]. Saint-Petersburg : SPbGUP [in Russian].
16. Sohor, A. N. (1975). *Sociologiya i muzykal'naya kul'tura* [Sociology and musical culture]. Moscow : Sovetskij kompozitor [in Russian].
17. Spirina T. P. (2005). Sotsiokulturna diialnist, yak zasib formuvannia zhyttievkykh tsinnosti molodi u vilnyi vid navchannia chas [Socio-cultural activities as a means of forming the life values of young people in their free time]. *Vіsnyk Prykarpatskoho universytetu. Pedahohika*, 11, 138–145 [in Ukrainian].
18. Holopov Yu. N. (1985). K probleme muzykal'nogo analiza [On the problem of musical analysis]. *Problemy muzykal'noj nauki*, 6, 130–151 [in Russian].
19. Holopova V. N. (2014). Muzyka kak vid iskusstva [Music as an art form]. 4-th ed. Saint-Petersburg : Lan', Planeta muzyki [in Russian].
20. Cherednichenko T. V. (1983). K probleme hudozhestvennoj cennosti v muzyke [On the problem of artistic value in music]. *Problemy muzykal'noj nauki*, 5, 255–295 [in Russian].
21. Cherednichenko T. V. (2001). *Muzykal'nyj zapas. 1970-e. Problemy. Portrety. Sluchai* [Music stock. 1970s Problems. Portraits. Cases]. Moscow : NLO [in Russian].
22. Shcherbyna-Yakovleva O. (2017). Poniattia sotsiokulturnoi diialnosti: filosofski ta kulturolohichni vymiry [The concept of socio-cultural activities: philosophical and cultural dimensions]. *Svitohliad. Filosofia. Relihiia*, 12, 71–78 [in Ukrainian].

УДК 37.023

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-76>

Любов ДОЛЬНІКОВА,

orcid.org/0000-0003-0719-2028

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) dolnikova_lubov@ukr.net

Ірина ГУДЗЬ,

orcid.org/0000-0002-0987-5386

студентка IV курсу освітнього рівня бакалавр

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) iruna.hudz@gmail.com

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ НА ОСНОВІ ТЕХНІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ

У статті проаналізовано теоретичні підходи до трактування технічної і технологічної грамотності та їх вплив на розвиток якостей творчості здобувачів освіти, подано трактування технологічної грамотності як ключової компетентності, що є базою для формування критичного мислення, комунікабельності, гнучкості, ініціативності, здатності працювати в команді. Виокремлено якості, які можна розвивати на основі технологій і до цих якостей відносимо творчість, що трактується як здатність створювати нові ідеї, вирішувати питання та завдання, які можуть бути корисними як для особистості зокрема так і суспільства загалом. Подано переконливий, аргументований аналіз інноваційних засобів навчання, що відкривають нові можливості для розвитку і вдосконалення особистості під час педагогічної взаємодії шляхом розвитку творчості особистості на основі технічної і цифрової грамотності. Для успішного розвитку творчості здобувачів освіти рекомендовано враховувати такі чинники, які сприятимуть цьому: встановлення висхідного (нульового) рівня для дітей та вчителів у контексті володіння технічною грамотністю; технічне навчальне середовище здобувачів освіти; віртуальні платформи для організування процесу викладання; творча компетентність педагогів; змістове наповнення дисципліни та методика реалізації мети її вивчення; мотивація навчальної діяльності (зовнішня і внутрішня). З'ясовано та проаналізовано бар'єрні чинники, які перешкоджають процесу формування творчості: невмотивованість педагогів; нестабільна мотивація під час оцінювання діяльності вихованців; поверхневність розвитку творчості; недостатні умови для прояву творчості на основі технічної грамотності; недостатньо практичного використання технологій для прояву творчості. Зроблено висновки та окреслено перспективи подальших наукових розвідок. Можна стверджувати, що запровадження творчого учіння та навчання на базі технічної грамотності, які є факторами розвитку творчості в закладах освіти, покращують не лише процес навчання, а й вдосконалюють саму особистість вихованця та педагога, даючи свободу вибору, можливість навчатися із задоволенням, підтримуючи тим самим мотивацію та бажання розвиватися для досягнення успіху.

Ключові слова: *творчість, технічна грамотність, технологічна грамотність, цифрова грамотність, чинники формування творчості.*

Lyubov DOLNIKOVA,

orcid.org/0000-0003-0719-2028

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) dolnikova_lubov@ukr.net

Iryna HUDZ,

orcid.org/0000-0002-0987-5386

Fourth-year Bachelor's Degree Student

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) iruna.hudz@gmail.com

CONTRIBUTING FACTORS TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVITY ON THE BASIS OF TECHNICAL LITERACY

The article analyzes theoretical approaches to the definition of technical and technological literacy and their impact on the development of creativity in students; presents the interpretation of technological literacy as a key competence,

which is the basis for critical thinking, communication, flexibility, initiative, ability to work in a team. Creativity is one of the identified qualities that can be fostered using technology and is defined as the ability to create new ideas, solve problems and tasks that might be valuable for both individuals concerned and wider society. Authors conducted a convincing and well supported by argument analysis of innovative teaching aids that open new opportunities for personal and professional development and improvement during pedagogical interaction through the development of creativity of the individual on the basis of technical and digital literacy. For the successful development of creativity in students, the following contributing factors should be taken into account: the identification of a starting point (zeroth level) of technical literacy of both learners and teachers; technical learning environment; virtual learning environment; creative competence of teachers; content of the discipline and methods of achieving learning aims and objectives; motivation to study (extrinsic and intrinsic). Factors that hinder the process of creativity formation have also been identified and analyzed and include: lack of motivation of teachers; variable motivation in assessing learners; superficial development of creativity; inadequate conditions for display of creativity using technical literacy; insufficient use of technology in displaying creativity. Conclusions are drawn and future scientific research goals outlined. It can be argued that the introduction of creative learning and learning based on technical literacy, both of which are contributing factors to the development of creativity in educational establishment, not only improve the learning process but also facilitates personal and professional development of students and teachers, giving freedom of choice and an opportunity to enjoy learning, thus supporting motivation and desire to succeed.

Key words: *creativity, technical literacy, technological literacy, digital literacy, contributing factors for the development of creativity.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі всеохоплювальної інформатизації суспільства проблема використання технічної грамотності і скерування її в потрібне русло стає чи не проблемою номер один в організуванні освітнього процесу зі здобувачами освіти на всіх рівнях. Тому перед педагогами стоїть питання як скерувати технічну і цифрову грамотність у напрямку розвитку творчості в контексті цільового компонента освітнього процесу, що має на меті формування цілісної особистості через знання, вміння, розвиток, виховання, усвідомлене розуміння. Особливо гостро це питання постало в період вимушеного переходу на онлайн-навчання, коли великий відсоток педагогів та й здобувачів освіти були практично не готові до реалізації завдань освітнього процесу засобами віртуальної взаємодії, яка базується саме на технічній і цифровій грамотності. На початкових етапах поза увагою залишилися питання розвитку творчості в учнів, оскільки суб'єкти педагогічної взаємодії були не готові до її реалізації. Питанню творчості та її розвитку приділено багато наукових досліджень, однак саме розвиток творчості на основі технічних знань є, на нашу думку, особливо актуальним і потребує динамічного перегляду і дослідження.

Мета дослідження. Проаналізувати базові та гальмівні чинники розвитку творчості здобувачів освіти на основі технічної грамотності та запропонувати шляхи покращення розвитку творчості здобувачів освіти на основі технічної і цифрової грамотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування творчості широко висвітлене в педагогічній літературі і стосується у більшості досліджень формування і розвитку мистецьких задатків особистості. Останнім часом з'явилися наукові дослідження стосовно форму-

вання проєктивних здатностей, як основи творчості в закладах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Вони стосуються формування творчості здобувачів освіти під час вивчення окремих дисциплін чи під час підготовки фахівців різних спеціальностей. Загальні методологічні засади формування творчості висвітлені групою науковців під керівництвом Сисоевої С.О (Сисоева, 2005). Проблеми реалізації технологічного підходу під час підготовки фахівців технічних спеціальностей відображено в наукових роботах П.Матюшко, (Матюшко, 2015) і О.Морева (Морев, 2003). Так О. Морев, аналізуючи методи формування творчості зазначає, що дискусія як метод навчання у профільній підготовці молоді сприяє розвитку творчості (Морев, 2003). Проте, в літературних джерелах не виокремлено результатів дослідження формування творчості на основі технічної і технологічної грамотності, хоча окремі розвідки є дуже цікавими, до яких відносимо праці А.М.Тарари (Тарара, 2016).

Наукові розвідки українських дослідників останнім часом орієнтовані на трактування і узгодження напрямів європейського розвитку за прийнятим на поширення цифрової освіти та формування цифрової компетентності. Цікавими, на нашу думку, є тлумачення цифрової грамотності зарубіжними вченими. Так Д.Белшоу (Belshaw, 2011) встановив вісім ключових компонентів ефективної її взаємодії людини з «цифрою», подав глибокий аналіз шести цих компонентів. Дуже цікавий підсумок по трактуванню проблеми знаходимо у Довіднику досліджень з розвитку навичок творчого вирішення проблем у вищій школі за редакцією Чунфанг Чжоу (Chunfang Zhou, 2016), в якому представлено роботи багатьох дослідників зазначеної проблеми. Проте, ми не знайшли ана-

лізу прямої залежності взаємодії людини з технологіями загалом і технічною і цифровою грамотністю зокрема з творчістю. Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень щодо реалізації підходів формування творчості і формування технічної грамотності, ми виокремили низку цікавих невіршених проблем, що зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження. Проаналізувати базові та гальмівні чинники розвитку творчості здобувачів освіти на основі технічної грамотності та запропонувати шляхи покращення розвитку творчості здобувачів освіти на основі технічної і цифрової грамотності.

Виклад основного матеріалу. Сучасна пересічна людина володіє необхідним комплексом технічних і технологічних знань та вмінь, які забезпечують їй самодостатнє становище у соціумі для налагодження потрібних їй комунікацій.. Без таких необхідних знань, неможливе успішне існування особистості у теперішньому світі, коли нові тенденції, прилади та технології появляються мало не щодня. Перед педагогами сучасної школи стоїть важливе завдання використати ці технічні знання, вміння та навички для подальшого розвитку як самого здобувача освіти так і системи загалом, використати наявний потенціал у руслі розвитку творчості, адже сучасна педагогіка ставить собі основні завдання, що полягають у творчому розвитку особистості, а не авторитарному відтворенні нею накопичених людством знань і досвіду.

Творчість ми розглядаємо як критичну і необхідну для навчання та життя здатність, оскільки вона орієнтує учасників педагогічного процесу на генерування та формування якісно нових знань, що безперечно сприяє самоствердженню особистості та розвитку суспільства.

Як свідчать представники компаній-роботодавців для досягнення успіху у професійній діяльності претендент на посаду в успішній компанії повинен володіти здатністю засвоювати та продукувати нові знання, а також пропонувати способи реалізації ідей для вирішення поставленої проблеми, яка вирішується творчим підходом. Тому можна стверджувати, що творчі особистості мають більший попит на ринку праці, а ці якості найчастіше перевіряються роботодавцями під час проведення інтерв'ювання з майбутнім працівником.

Сьогодні ми живемо у час прогресуючих технологій, у якому наші дії та рішення можуть мати глобальні наслідки як для нас самих, так і для суспільства загалом, а традиційне навчання, не може забезпечити засвоєння знань та сформувати навички, які необхідні у XXI столітті. Технічна гра-

мотність стає фундаментальною частиною наших знань та повинна стати основною невід'ємною складовою освітнього процесу. Тому закладам освіти варто акцентувати увагу на формуванні технічної грамотності для правильного використання наявних технологій та технічних засобів для повноцінного, комфортного та якісного сучасного життя. Рей Шекелфорд вважає, що для того, щоб якісно формувати технічну грамотність, яка стає основою для надбудови інших знань та навичок, що орієнтовані на творчість, варто враховувати три основні її виміри: знання, способи мислення і можливості. (Shackelford, 2007). Оскільки технічна грамотність відкриває безліч можливостей впровадження наявних нових технологій в освітній процес, а саме формування технологічної грамотності для правильного застосування технічних засобів, може бути чудовим способом прояву та використання творчого потенціалу учнів. Тому, можна стверджувати, що для того, щоб якісно розвивати творчість у закладах освіти, враховуючи сучасні вимоги навчання, варто опиратися на технічну грамотність, яка розкриє безліч можливостей для провадження та створення нових ідей рішення проблеми при вивченні будь-якої дисципліни за допомогою використання різноманітних технічних засобів та новітніх технологій. Роберт Штернберг (Sternberg, 2001) визначає такі ресурси формування і розвитку творчості: знання, інтелект, стилі мислення, мотивація, середовище. Наведемо детальнішу характеристику ресурсів творчості за Р.Штернбергом, який зазначає, що усі ці ресурси повинні бути збалансованими для того, щоб учні могли більш креативно мислити, таким чином розвиваючи свою творчість, що в довгостроковій перспективі забезпечить вміння знаходити вихід із нестандартних ситуацій та вирішувати складні завдання. Можемо стверджувати, що технічна грамотність являє собою фундамент знань сучасної особистості, а творчість є основною вимогою для повноцінного, якісного та успішного її існування у даний час. Враховуючи це, варто формувати технічну грамотність та впроваджувати розвиток творчості на її основі у закладах освіти. Ми виділяємо такі чинники, які сприяють формуванню творчої особистості у закладі освіти: визначення рівня володіння технічною грамотністю перед початком навчання для організування і проведення роботи по досягненню мети навчання; матеріально-технічна навчальна база для здобувачів освіти в закладі освіти; доступне зручне віртуальне навчальне середовище освітян; високий рівень творчої компетентності педагога, як професійної так і педагогічної; зміст навчання,

що закладений у навчальній програмі та методика реалізації завдань педагогічного процесу шляхом сучасних методик викладання; мотивація учнів, як зовнішня так і внутрішня.

Ураховуючи вище зазначені чинники можемо стверджувати, що навчальні технології допомагають вивести освітній процес на новий, вищий рівень сприйняття інформації та засвоєння навчального матеріалу у довготривалій перспективі. Розвиток творчості в закладах освіти неможливий без розуміння та правильного застосування двох фундаментальних факторів навчання як єдиного процесу учіння і викладання, а тому виокремлюємо, в контексті нашого дослідження, категорії творчого учіння і творчого викладання. Творче учіння ми трактуємо як процес вдосконаленої діяльності здобувача освіти, який реалізується через новий спосіб сприйняття інформації, що веде до вдосконалення вмінь та навичок здобувача, розвиває оригінальність думок та дій, передбачає розуміння та усвідомлення інформації, що в свою чергу дозволяє здобувачеві освіти вийти за межу встановлених системою репродуктивного учіння шаблонів, провадити та створювати новий досвід як для самого себе, так і для усього суспільства загалом. Реалізація творчого учіння, як чинника розвитку оригінальності в закладах освіти може гальмуватися при неправильній методиці творчого викладання. Творче викладання – це нові методи, засоби, технології, які педагог використовує для організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу. Про доцільність вибраного педагогом методу подачі інформації та розвитку здібностей свідчить вплив обраної технології викладання на здобувачів освіти, що відображається на програмних результатах навчання. Під час творчого викладання педагог повинен викликати інтерес здобувачів до навчального матеріалу, що вивчається, а згодом вести до самостійного творчого вирішення поставлених задач, не обмежуючи своїх вихованців у виборі ресурсів для знаходження найкращого вирішення проблеми. Неправильний вибір методів, або невірна їхня інтерпретація гальмує розвиток творчих задатків у здобувачів, а в окремих випадках може викликати відразу до прояву творчої ініціативи, що вбиває потенціал та інтерес до навчання загалом. Як бачимо, творче учіння та викладання, є доволі складним у реалізації процесом, проте, якщо до розвитку творчості доєднати технології сучасності, які так полегшують життя цілого суспільства, можна отримати новітній спосіб розвитку творчих задатків на основі технічної грамотності. Можемо стверджувати, що

поєднання двох важливих складових сучасного суспільства – творчість та технології – потрібно впроваджувати в систему освіти для повноцінного розвитку та навчання дітей, що забезпечить їхнє успішне існування в майбутньому життєвому середовищі. Щоб успішно впроваджувати розвиток творчості на основі технічної грамотності в освітнє середовище потрібно визначити чинники, які гальмують реалізацію цієї мети та усунути їх. До цих гальмівних чинників відносимо: неготовність і невмотивованість педагогів; нестабільна мотивація та оцінювання педагогів; поверхневність розвитку творчості; недостатні умови для прояву творчості на основі технічної грамотності; недостатньо практичного використання технологій для прояву творчості. Кожен з цих гальмівних чинників має своє обґрунтування і встановлені причини проявів. Можемо зазначити, що саме першочерговим завданням освітнього закладу є усунення цих чинників, або максимальне наближення до їх усунення. Вважаємо за необхідне зупинитись на такому чиннику як нестабільна мотивація та оцінка педагогів, оскільки процес контролю і оцінювання часто негативно впливає на мотивацію та поведінку учня, основне не пригасити винагородами зацікавленість щоб дитина працювала не тільки за винагороду, а за результат. З досвіду можна стверджувати, що оцінки як мотивацію використовувати не ефективно, а інколи і деструктивно. Тому вважаємо виправданим є підхід щодо заборони оцінок у початковій школі. Оскільки творчість є непередбачуваною та плінною якістю, немає єдиного загальноприйнятого методу та способу оцінювання даної якості (особливо її неможливо визначити та оцінити кількісно)..Якщо традиційна система оцінювання, яка вважалася хорошою мотивацією недостатня та зовсім не підходить для позитивного налаштування учнів до творчої діяльності, постає питання, як стимулювати вихованців до прояву цієї якості? Ми у своїй роботі використовуємо такі варіанти мотивації до творчої діяльності: вчимо, зацікавлюємо, стимулюємо учнів ставити запитання; ставимо постійно активізуючі, евристичні, проблемні запитання здобувачам, а також вивчаємо інтереси і захоплення своїх вихованців. Заохочуємо вихованців використовувати вільний час для творчості (Для даної поради в пригоді стане персональний технічний засіб, який є у вільному доступі. Саме це та прищеплення любові до творчості (не критикуючи будь-які спроби її прояву) забезпечить бажання проводити вільний час пробуючи нові ідеї. Цьому сприяють творчі індивідуальні домашні завдання, подаючи які педагог передба-

чає, що учень може виконувати їх не зовсім самотійно, але це сприятиме розвитку його творчості. Важливим є пам'ятати, що довірливі та дружні стосунки зі своїми учнями – це найкращий мотиватор для учня щодо прояву своїх якостей та природного бажання пізнавати та відкривати щось нове. Освітнім закладам варто усвідомити, що творчість – це схильність створювати нові ідеї, альтернативні можливості вирішувати питання та завдання, які можуть бути корисними як для особистості, так і для інших індивідів загалом. Творчість можна віднести до уяви, до самовираження та інноваційних технологій. Вона може залучати логічне мислення, технічні та природничі знання для вирішення поставленого завдання. Тобто ця якість може і повинна розвиватися у будь-якій сфері, на будь-якому предметі та при кожній діяльності вихованця. Творчість дає учням площадку для самовизначення та для прояву власного «Я» (своїх інтересів та здібностей). Вона допомагає якісно відкривати та розуміти навколишній світ, таким чином зростаючи в ньому розуміти своє місце. Творчий майстерний підхід до викладання моделює та відкриває для вихованців образ свободи самовираження та підкріплює ентузіазм. Є низка причин для впровадження творчості у весь навчальний процес, а не лише під час вивчення окремих дисциплін чи тем: творчість і позитивний результат суттєво підвищують внутрішню мотивацію діяльності; розвиває когнітивні навички; пробуджує і розвиває емоційний інтелект; творчість відкриває можливості до ефективного розвитку учнів, які мають проблеми з навчанням; сприяє формуванню творчого професіонала-фахівця, який на сьогоднішньому етапі розвитку економіки є затребуваним на ринку праці. Тому, можна стверджувати, що закладам освіти варто включати у навчальний процес різноманітний діапазон використання творчих задатків вдосконалення та розвитку особистості, що можна зреалізувати на основі таких підходів впровадження творчості у будь-яку діяльність вихованців: обладнання закладів освіти технічними засобами для постійного використання новітніх технологій; реалізація творчого викладання з будь-якого предмету без оцінювання діяльності та диктування методу, засобу вирішення питання (при цьому певні рамки можна встановлювати, оскільки це відкриє нові шляхи для вирішення проблеми (*Якщо це використовувати не можна, то як я можу вийти з цієї ситуації?*)); застосування технологій як банк нових можливостей, підходів та способів до вирішення проблеми; складання переліку творчих проблем та представ-

лення їх перед своїми вихованцями для того, щоб вони самотійно могли вибрати те, що їм подобається і вирішувати поставлене завдання; створення індивідуальних або групових творчих проєктів (*наприклад: які ти бачиш труднощі у закладі освіти, в якому ти навчаєшся, як їх вирішують та як би вирішив ти; у тебе є твоє віртуальне середовище для навчання, які технології ти б застосував для того, щоб покращити його роботу*); впровадження самотійної системи оцінювання, при якій учень може оцінювати самотійно свою діяльність (особливо творчу). Такі підходи допоможуть педагогам вдосконалити творчі здібності своїх вихованців, а при застосуванні технічних можливостей сьогодення, цей процес буде цікавішим та інноваційнішим, що у свою чергу збільшить внутрішню мотивацію, а отже стабільне бажання вчитися, досліджувати та вдосконалювати себе та навколишній світ.

Треба зазначити, що ми проаналізували роботу 15 закладів загальної середньої освіти м. Львова і зазначимо, що ці підходи на 80 % реалізовані в двох, які є приватними закладами освіти, а в державних закладах освіти ці підходи реалізуються дуже частково (десь 10-15%). Це пояснюємо тим, що умови теперішніх закладів освіти зазвичай не відповідають вимогам формування технічної грамотності та розвитку творчості і проаналізовані нами бар'єрні чинники діють. Розв'язання цієї проблеми полягає в тому, щоб учні використовували технології при кожній нагоді, що підвищить їхню технічну грамотність, а це безперечно у великій мірі залежить від педагога. Отримавши знання про те, як можна використовувати технічні засоби, відкривши більшість його можливостей, можна говорити про розвиток творчості на їхній основі, адже не маючи знань про використання благ сучасності, розвивати інші компетентності на його основі було б не продуктивно та безрезультатно. Якщо проблему освоєння технічної грамотності вирішити можна за допомогою постійного усвідомленого використання технологій, то проблему розвитку творчості на його основі вирішити складніше та потребує неабияких зусиль та змін у системі освіти, акцентуації на особистісно-орієнтованому навчанні.

Висновки та перспективи подальших досліджень Технічна грамотність як провідна компетентність сьогодення, формує підґрунтя для формування критичного мислення, комунікабельності, гнучкості, ініціативності, а запровадження творчого учіння та викладання на базі технічної грамотності, які є факторами розвитку творчості в закладах освіти, покращують не лише процес

навчання, а й вдосконалюють саму особистість вихованця та педагога, даючи свободу вибору, можливість навчатися із задоволенням, підтримуючи тим самим мотивацію та бажання розвиватися для досягнення успіху. До подальших напяр-

мів нашого дослідження відносимо проведення формувального експерименту в закладах освіти щодо стану готовності реалізації педагогічних підходів по формуванню і розвитку творчості на основі технічної грамотності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матюшко П. «Інтерактивна і цифрова педагогіка для нового покоління». URL: <http://liftzvar.com.ua/uk/content/interaktyvna-i-cyfrova-pedagogika-dlya-novogopokolinnya>
2. Морев О. О. Формування творчої особистості в умовах сучасної загальної школи. *Таврійський вісник освіти*. 2003. № 2, С. 102–106.
3. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005, 183 с.
4. Проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі / А. М. Тарара; за ред. кол. голов. ред. О. М. Топузов. *Український педагогічний журнал* Київ: ТОВ «Центродрук», 2016. Вип. 2. С. 104–111.
5. D. Belshaw, The Essential elements of digital literacies, 2011: URL: <http://digitalliteraci.es/>.
6. Ray Shackelford, Technological Literacy: A New Basic for Inclusion in the University's CORE Curriculum. URL: <https://www.bsu.edu/-/media/WWW/DepartmentalContent/Senate/AgendasMinutes/200708/techlit2.pdf>
7. Chunfang Zhou Handbook of Research on Creative Problem-Solving Skill Development in Higher Education. URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/integrating-creative-thinking-skills-into-the-higher-education-classroom/56807>
8. Robert Sternberg, James C. Kaufman, Jean Pretz The Propulsion Model of Creative Contributions Applied to the Arts and Letters. URL: https://www.researchgate.net/publication/261797846_The_Propulsion_Model_of_Creative_Contributions_Applied_to_the_Arts_and_Letters

REFERENCES

1. Matiushko P. «Interaktyvna i tsyfrova pedahohika dlia novoho pokolinnia» [Interactive and digital pedagogy for the new generation]: URL: <http://liftzvr.com.ua/uk/content/interaktyvna-i-cyfrova-pedagogika-dlya-novogopokolinnya> [in Ukrainian].
2. Morev O. O. Formuvannia tvorchoi osobystosti v umovakh suchasnoi zahalnoi shkoly [Formation of creative personality in the conditions of modern general school]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. 2003. № 2. P. 102–106 [in Ukrainian].
3. Pedahohichna tvorchist: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii: monohrafiia. [Pedagogical creativity: methodology, theory, technologies: monograph] / V. P. Andrushchenko, S. O. Sysoieva, N. V. Huzii ta in.; za red. S. O. Sysoievoi, N. V. Huzii. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 2005. 183p. [in Ukrainian].
4. Proektuvannia zmistu predmeta «Naukovo-tekhnichna tvorchist» dlia profilnoho navchannia tekhnolohii u starshii shkoli. [Designing the content of the subject "Scientific and technical creativity" for specialized training in technology in high school]. /A. M. Tarara . *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*/ [red. kol. holov. red.O. M. Topuzov]. Kyiv.: TOV «Tsentrodruk», 2016. Vyp. 2. P. 104–111. [in Ukrainian].
5. D.Belshaw, The Essential elements of digital literacies, 2011UR:
6. Ray Shackelford, Technological Literacy: A New Basic for Inclusion in the University's CORE Curriculum. URL: <https://www.bsu.edu//media/WWW/DepartmentalContent/Senate/AgendasMinutes/200708/techlit2.pdf>
7. Chunfang Zhou Handbook of Research on Creative Problem-Solving Skill Development in Higher Education.URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/integrating-creative-thinking-skills-into-the-higher-education-classroom/56807>
8. Robert Sternberg, James C. Kaufman, Jean Pretz The Propulsion Model of Creative Contributions Applied to the Arts and Letters.URL: https://www.researchgate.net/publication/261797846.The_PropulsionModel_of_Creative_Contributions_Applied_to_the_Arts_and_Letters

УДК 37.016:81'243](091):[378.4:62](477.83-25)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-77>

Галина ЗАЛУЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-0496-1429
старший викладач кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) *halynai1@gmail.com*

ІСТОРИЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА» У 1816 – 1939 рр.

У статті представлено історію викладання іноземних мов у Національному університеті «Львівська політехніка» від початків його існування і до початку Другої світової війни (1816-1939), досліджено викладацький склад та методику викладання. З'ясовано, що початки викладання іноземної мови у Львівській політехніці сягають часів заснування Реальної школи у 1816-1817 рр., де окрім технічних дисциплін, що викладали державною мовою – німецькою, запровадили вивчення, французької та італійської мов. У створеній в 1844 р. Технічній академії існували курси іноземної мови: французької та італійської, а згодом і англійської. Оскільки академія не мала відповідних власних кадрів, то залучала до викладання працівників інших навчальних закладів, зокрема Львівського університету. Встановлено, що у австро-угорський період (1816-1918) викладачі іноземної мови читали курси лекцій, які охоплювали як теоретичне й практичне вивчення мови (граматико-перекладний і прямий методи викладання), так і історію літератури, часто з виокремленим дослідженням творчості одного автора. У польський період (з 20-х рр. ХХ ст.) іноземна мова стала обов'язковим предметом на I і II курсах Львівської політехніки на напрямках: математичному, фізичному, накресної геометрії та хімічному. Студенти мали можливість вивчати: англійську, італійську, німецьку, французьку, чи російську мову. На викладання іноземної мови було передбачено чотири години на тиждень: дві години на лекції та дві години на практичні заняття, у обох семестрах. Цей період характеризується впровадженням нових методів викладання (лінгафонний метод), а також зміною гендерної політики (у 1924/1925 н. р. серед викладачів іноземної мови вперше з'явилася жінка).

Ключові слова: іноземна мова, Львівська політехніка, англійська мова, німецька мова, французька мова.

Halyna ZALUTSKA,
orcid.org/0000-0002-0496-1429
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) *halynai1@gmail.com*

HISTORY OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT LVIV POLYTECHNIC NATIONAL UNIVERSITY IN 1816 – 1939

The history of foreign languages teaching at Lviv Polytechnic National University from the beginning of its existence until the beginning of World War II (1816-1939), the teaching staff and methods of teaching are presented in the article. It was found that the beginnings of foreign languages teaching at Lviv Polytechnic date back to the founding of the Real School in 1816-1817, where in addition to technical disciplines taught in the state language at that time it was German, introduced the study of French and Italian. The Technical Academy, founded in 1844, had foreign language courses: French and Italian, and later English. As the academy did not have its own staff, it recruited employees from other educational institutions, including Lviv University. It is established that in the Austro-Hungarian period (1816-1918) foreign languages teachers gave lectures that covered both theoretical and practical study of the language (grammar-translation and direct teaching methods) and the history of literature, often with a separate study of one author. During the Polish period (from the 1920s), a foreign language became a compulsory subject for the first and second year students of Lviv Polytechnic in the following areas: mathematics, physics, cross geometry and chemistry. Students had the opportunity to study: English, Italian, German, French or Russian. Four hours a week were provided for teaching a foreign language: two hours for lectures and two hours for practical classes in both semesters. This period is characterized by the introducing of new teaching methods (language method), as well as changes in gender policy (in 1924/1925, a woman first appeared among foreign language teachers).

Key words: foreign language, Lviv Polytechnic, English language, German language, French language.

Постановка проблеми. Навчання іноземної мови завжди було важливою складовою вищої освіти, зокрема й технічної. Історія викладання іноземної мови у Національному університеті «Львівська політехніка» дозволяє простежити еволюцію європейської системи викладання іноземної мови у вищому технічному закладі у XIX – пер. пол. XX ст. Інтерес до теми покликаний і тим, що ця тематика практично не порушувалася у продовж останніх десятиліть й досі залишається малодослідженою сторінкою історії Львівської політехніки.

Аналіз досліджень. Дослідженню історії заснування та розвитку Національного університету «Львівська політехніка» присвячено чимало праць, як українських дослідників, так і науковців інших країн, зокрема Польщі. Серед них варто згадати праці групи польських науковців під керівництвом Р. Шевальського, а також українських вчених М. Буцка і В. Кипаренка. Серед найновіших вирізняються великим обсягом фактажу та ґрунтовністю досліджень роботи О. Шишки, Г. Дітхена, Р. Кузьміна, Ю. Курдини, Р. Мельника, А. Гелеш. Тематика викладання іноземних мов у Львівській політехніці, однак, залишається мало висвітленою у згаданих працях. Фактично єдиним дослідженням, що містить цілісну інформацію про викладання іноземної мови у Львівській політехніці є дослідження Т. Лещука, проте воно обіймає дані про Кафедру іноземних мов щойно від періоду Другої світової війни.

Мета статті. Висвітлити історію викладання іноземних мов у Національному університеті «Львівська політехніка» від початків його існування і до початку Другої світової війни (1816-1939), розглянути постаті викладачів, а також окреслити методику викладання.

Виклад основного матеріалу. Після заснування у Львові Реальної трирічної школи у 1816-1817 рр. окрім технічних дисциплін які викладали державною мовою – німецькою, тут запровадили вивчення іноземних мов: французької та італійської. Упродовж перших трьох років існування школи, на I році учні вивчали німецьку мову (граматика і письмо – 3 год. на тиждень) та французьку (5 год.), а також читання (1 год.). На II році передбачалися заняття з німецької граматики і письма (2 год.), французької (3 год.) і італійської мови (2 год.). На III році вивчали французьку (1 год.) та італійську (5 год.) мови. Навчали іноземної мови у школі викладачі запрошені із інших навчальних закладів. Зокрема італійську викладав префект львівської Академічної гімназії Йозеф Шлік, а французьку – вчитель іноземної мови Ста-

нової академії Карл фон Ройсс. Вони отримували заробітну плату: 300 зл. і 400 зл відповідно. Внаслідок змін у 1817/1818 н. р. учні Реальної школи вивчали як іноземну французьку мову (4 год.), а також державну – німецьку (2 год.) та «регіональну» – польську (3 год.). Останню викладав Якуб Гжимала-Сласький, за що отримував 400 зл. (Zajączkowski, 1894: 10-11, 13-14).

Реорганізаційні зміни 1825 р., однак, не дозволили реалізувати плани викладання у школі іноземної мови: упродовж наступного десятиліття відбувалися заняття лише з німецької мови і щойно з 1835 р. відновлено вивчення польської мови. (Zajączkowski, 1894: 26).

Чергова реорганізація навчального закладу і створення у 1844 р. на його основі Цісарсько-королівської технічної академії з двома відділами (технічним і торговим) та дворічною Реальною школою, дозволили на певний поступ у цьому напрямку. У реальній школі відновили навчання іноземної мови на I і II році: італійської (3 год.), французької (3 год.), а також німецької (3 год.) і польської (2 год.). На торговому відділі академії створили для обидвох відділів курси іноземної мови: французької (3 год.) та італійської (3 год.), а також державної (німецької). Зарплатня вчителів іноземної мови становила 600 зл. (Szewalski, 1993: 6). На першому і другому курсі академії також ввели обов'язкові іспити з іноземної мови. У 1847/1848 н. р. німецьку мову викладав Карл Лянґнер (зарплатня: 800 зл.), польську – Ян Щепанський (400 зл.), французьку – Карл Пехорський (600 зл.), а італійську – доктор філософії Ян Шокліх (600 зл.). (Zajączkowski, 1894: 36; 38-39).

Події «Весни народів» перервали навчання у академії і з його відновленням у 1851 р. на Торговому відділі поновили курси іноземної мови. З 1853/1854 н. р. на I і II році реальної школи відновлено заняття з французької та італійської мов. (Zajączkowski, 1894: 54). У 1866 р. керівництво Технічної академії у проекті розбудови навчального закладу пропонувало уряду створити сім лекторіїв іноземної мови, зокрема англійської, італійської, німецької, французької та польської, однак ці плани не були втілені (Szewalski, 1993: 17).

Певні зміни, що стосувалися проблематики викладання іноземної мови відбулися щойно у жовтні 1870 р., коли внаслідок нової реорганізації мовою викладання у академії офіційно стала польська. У 1872 р. затверджено тимчасові правила внутрішнього устрою Технічної академії, завдяки яким відомо, що у літньому семестрі 1873 р. на I і II курсі торгового відділу вивчали як іноземну французьку та італійську мови. Заняття з фран-

цузької відбувалися тричі на тиждень: у понеділок і суботу (14.00-15.00) та середу (10.00-11.00). Лектором був Ян Амборський, який викладав цю мову у львівському Цісарсько-королівському університеті ім. Франца І. Заняття з італійської мови проводив професор Франц Штіглер по понеділках, четвергах і п'ятницях (15.00-16.00) (Program, 1873: 12, 14).

У другій половині 70-х рр. XIX ст. студенти Технічної академії вивчали державну мову (німецьку) і офіційну мову коронного краю, якою вважалася польська. Німецьку викладав професор Цісарсько-королівської вищої гімназії ім. Франца Йосифа, приват-доцент німецької мови і історії німецької літератури Едвард Гамерський, а польську – доктор філософії, надзвичайний професор львівського Університету ім. Франца І, приват-доцент польської мови і історії польської літератури Роман Пілят (Program, 1876: 23). Програма навчання передбачала 2 год. на тиждень німецької мови (згодом збільшено до 3 год.) і історії літератури у першому семестрі. Йшлося, зокрема, про вивчення творчості Йоганна Вольфганга фон Гете на прикладі його трагедії «Егмонт» та Фрідріха Шиллера і його трагедії «Марія Стюарт». Польську вивчали у меншому обсязі: 1 год. на тиждень у першому семестрі. Разом із мовою вивчали історію польської літератури на прикладі аналізу поеми «Марія» Антонія Мальчевського (Program, 1877: 35), (Program, 1878: 52).

У 1876/1877 н. р. у Технічній академії викладали й англійську та французьку мови. Курс англійської вів вчитель англійської мови Юзеф Кропівницький, а французької – лектор Львівського університету Ян Амборський. (Program, 1876: 46).

Вивчення мов, як державної, так і іноземної, вважалося додатком до основного навчання, тому ці заняття навіть не були вміщені у розклад занять і дисциплін, що публікувався у щорічнику Технічної академії. Оскільки молодий технічний вуз не мав відповідних кадрів, то часто запрошував для викладання працівників університету, чи вчителів гімназій. Не існувало централізовано затверджених програм навчання: кожен викладач пропонував власний курс лекцій, який міг охоплювати як теоретичне й практичне вивчення мови, так і історію літератури, часто з виокремленим дослідженням творчості одного автора. Тобто лектори використовували, як і граматико-перекладну методику викладання іноземної мови, так і більш прогресивний, – прямий метод викладання.

З огляду на значення іноземної мови для вищої освіти, на початку 80-х років керівництво Цісар-

сько-королівської політехнічної школи збільшило кількість годин її викладання. Зокрема у 1881/1882 та 1883/1884 н. рр. французьку мову Ян Амборський викладав три години щотижнево у першому і другому семестрах. У першому семестрі студенти вивчали теорію мови з відповідними практичними заняттями, у другому ж семестрі упродовж двох годин продовжували вивчення теорії мови, а також вивчали одну годину на тиждень історію французької літератури на прикладі творів драматурга Жана Франсуа Реньяра («Гравець», «Єдиний спадкоємець») та Алексіса Пірона («Метроманія, або Поет»). З часом курс французької мови було розділено на вищий і нижчий рівні, які вивчали упродовж двох семестрів. На нижчому освоювали теоретичні і практичні засади мови (1884/1885), а на вищому (1886/1887) ознайомлювалися з класичними авторами (2 год.) та науковою літературою з поглибленим вивченням термінології (1 год.). (Program, 1881: 35), (Program, 1883: 38), (Program, 1885: 52).

Також у 80-х збільшили викладання англійської мови до двох годин на тиждень в обох семестрах. Викладач Юзеф Кропівницький навчав студентів основ вимови англійської із відповідними практичними заняттями. (Program, 1883: 38).

У цей же період зросла і кількість годин навчання державної мови (німецької) до чотирьох годин на тиждень у двох семестрах. У 1885/1886 н. р. її викладав доктор філософії, викладач гімназії ім. Франца Йосифа Альберт Зіппер. Його курс передбачав практичні заняття з німецької мови (зокрема переклад з польської на німецьку, діалоги) (2 год.) та вивчення німецької літератури XVIII-XIX ст. (2 год.). (Program, 1885: 51-52), (Program, 1887: 52).

Початок 90-х приніс певні зміни у викладанні іноземної мови у Політехнічній школі. У 1893 р. на допомогу Юзефові Кропівницькому у викладанні англійської мови призначили Кароля Фірлея-Белянського. (Program, 1893: 71, 88). У 1894 р. кількість годин англійської мови збільшено до трьох щотижня, а навчав студентів самостійно Кароль Фірлей-Белянський, якому до зарплатні Політехнічна школа виділила додатково 300 зл. на рік. (Program, 1893: 71, 88), (Program, 1894: 75, 111). У 1895 р. курс англійської мови розділено на дві частини: I курс (2 год. щотижня в обох семестрах) читав Кароль Фірлей-Белянський, а II курс (1 год. щотижня в обох семестрах) – Юзеф Кропівницький. (Program, 1895: 73). Упродовж 1897–1906 рр. обидва курси (по 2 год. щотижня) читав Юзеф Кропівницький (Program, 1897: 76).

Важливим нововведенням стало також впровадження курсу ще однієї іноземної мови – італій-

ської, який доручили читати Казимирові Конінському. Викладач за окремих гонорар читав лекції – три години щотижня у двох семестрах. (Program, 1895: 73).

Початок ХХ ст. ознаменувався поділом лекторію з французької мови на I і II (кожен по 2 год. щотижня), які читав багаторічний лектор Ян Амборський. (Program, 1902: 38). У 1903/1904 н. р. лекторію німецької мови також було поділено на дві частини по дві години щотижня впродовж двох семестрів. Перший (легший рівень) передбачав вивчення граматики і лексики, діалогів, а другий (складніший) – практичні письмові вправи, діалоги, а також вивчення визначних творів новітньої літератури. Обидва лекторії читав доктор філософії, професор Цісарсько-королівської II гімназії, член екзаменаційної комісії для кандидатів на вчителів народних шкіл Альберт Зіппер (Program, 1903: 40). Врешті у 1904/1905 н. р. лекторію італійської мови було розділено на I і II (по 2 год. на тиждень кожен, упродовж двох семестрів), який викладав лектор Ягеллонського університету, судовий перекладач з італійської та французької мов Казимир Конінський (Program, 1904: 38).

У 1906 р. помер довголітній лектор англійської мови Юзеф Кропівницький і його замінив Едмунд Нагановський. (Program, 1909: 47). Новий викладач на I лекторії викладав практичну граматику за власним методом, використовуючи вправи з граматики Г. Бергера, а на II лекторії пропонував студентам продовження першого курсу (1 год.) та аналіз твору «Шекспір в оповіданнях для молоді» Чарльза і Мері Лем, а також вправи з діалогами (1 год.). (Program, 1912: 60-61).

Тоді ж відбулися зміни у викладанні французької мови: лектора Яна Амборського замінив спочатку Моріс Дюваль (1906/1907), а пізніше Альфред Бігне (1909/1910) та доктор філософії, професор I реальної школи у Львові Станіслав Венцковський (1911/1912). (Program, 1906: 40), (Program, 1909: 47), (Program, 1911: 95). Отже, станом на 1912 р. у Політехнічній школі вивчали німецьку (I і II лекторій, Альберт Зіппер), англійську мову (I і II лекторій, вакантна посада), французьку (I і II лекторій, Станіслав Венцковський) та італійську (I і II лекторій, Казимир Конінський).

Події Першої світової війни і наступне польсько-українське протистояння у Східній Галичині спричинилися до тривалої перерви у навчальному процесі у Львівській політехніці. Після відновлення навчання у 20-х рр. іноземна мова відповідно до нової програми навчання стала обов'язковим предметом на I і II курсах напрямків: математичному, фізичному, накресної геометрії та хіміч-

ному. Попри зміну державності з австро-угорської на польську у Львівській політехніці намагалися зберегти попередню систему вивчення іноземної мови, хоча були і певні нововведення. Внаслідок нових геополітичних реалій з'явився лекторій російської мови. Студенти вивчали за вибором: англійську, італійську, німецьку, французьку, російську мови. Заняття у першому та другому семестрах тривали чотири години на тиждень: дві години лекції і дві години практичні. У той час, як і у попередній період не існувало спеціальної кафедри іноземних мов і її навчали окремі лектори. Варто зазначити, що спостерігалася значна плінність кадрів серед викладачів іноземної мови. Якщо із викладанням німецької мови (I і II лекторій), лектором якої тривалий час був Мечислав Залевський, не було значних труднощів, то з іншими іноземними мовами ситуація була складнішою. Зокрема, у 1921/1922 н. р. англійську (I і II лекторій) викладав Чарльз Ірвін, а французьку (I і II лекторій) – Андре Люоро (Program, 1921: 31). Однак уже наступного навчального року були вакантними посади лектора французької, італійської, російської мов (I і II лекторій) (Program, 1922: 142), а у 1923/1924 н. р. не було постійного викладача англійської, італійської, французької та російської мов (Program, 1923: 152). У Львівській політехніці також вивчали як державну польську мову і літературу. Її лектором був доктор філософії, професор VI гімназії Юліуш Баліцький (Program, 1923: 152-153).

У 1924/1925 н. р. серед викладачів іноземної мови у Львівській політехніці вперше з'явилася жінка: курс французької мови читала докторка філософії, професорка гімназії ім. королеви Ядвіги Яніна Легнерт. Цього ж навчального року лектором англійської мови був Еміль Шумський, німецької – Мечислав Залевський, а посади лекторів італійської й російської були вакантними (Program, 1924: 156). У 1925/1926 н. р. на допомогу Яніні Легнерт (читала I курс французької мови) призначили Густава Тестарт-Обальського (II курс французької мови), а Мечислава Залевського на посаді лектора німецької мови замінив Олександр Домбровський (I і II лекторій) (Program, 1925: 187).

На початку 30-х рр. у Львівській політехніці, у зв'язку із реорганізацією навчального процесу, були тимчасово ліквідовані лекторії з іноземної мови, які існували ще з часів австрійської системи освіти. Такий висновок, зокрема, можна зробити із повідомлення її керівництва у вказівках для студентів, котрі вступають на навчання до Львівської політехніки. Зокрема їх заохочували відвідувати

заняття з іноземних мов: французької, німецької, англійської та італійської у львівському Університеті ім. Яна Казимира (сучасний ЛНУ ім. І. Франка) (Program, 1932: 11). Натомість у Львівській політехніці організовували курси іноземної мови, зокрема у 1932 р. при бібліотеці Львівської політехніки проводили курси англійської та французької мови за методом лінгафону, що було у той час передовим методом вивчення іноземних мов (Program, 1932: 260). Він полягав на вивченні мови за допомогою підручника та записаних на платівках лекцій, які слухали за допомогою грамофону. Такі курси у 20-30 рр. організував на території Польщі, зокрема відділ лондонського Лінгафонного інституту (Linguaphone, 1928). З жовтня 1932 р. і до кінця січня 1933 р. курси англійської мови організувало й Товариство асистентів Львівської політехніки (Program, 1933: 257).

Згодом ситуація з вивченням іноземних мов покращилася, зокрема з другої половини 30-х рр. у Львівській політехніці знову відновили лекції з іноземної мови. На факультеті сухопутної і водної інженерії на I курсі викладали іноземну мову (англійську, німецьку і французьку), заняття з якої могли відвідувати студенти усіх факультетів і курсів Львівської політехніки. Французьку мову викладав доктор філософії Казимир Ярецький, німецьку – доктор філософії Ян Пишковський, а англійську – доктор філософії Еміль Шумський (Program, 1937: 20). Керівництво політехніки також заохочувало студентів відвідувати заняття з іноземних мов: французької, німецької, англійської та італійської в університеті ім. Яна Казимира. У 1938/1939 н. р. до занять з англійської мови (посада лектора була вакантною), німецької (лектор – Ян Пишковський), французької (Казимир Ярецький), додалися заняття з італійської мови, які проводив доктор філософії, викладач італійської мови львівського університету Карл Галло (Program, 1938: 20). У 1939/1940 н. р. англійську

мову мав викладати Едвард Наркевич-Йодко, а інші іноземні мови викладачі, які читали свої предмети роком раніше, однак із початком активних бойових дій Другої світової війни навчання у Львівській політехніці припинилося (Program, 1939: 21).

Висновки. Початки викладання іноземної мови у Львівській політехніці сягають часів заснування Реальної школи у 1816-1817 рр., де окрім технічних дисциплін які викладали державною мовою – німецькою, запровадили вивчення, французької та італійської мов. Зі створенням у 1844 р. Цісарсько-королівської технічної академії на її Торговому відділі створили курси іноземної мови: французької та італійської, а згодом і англійської. Навчання відбувалося на першому і другому курсі академії тричі на тиждень первісно впродовж одного семестру, а згодом – двох. Оскільки академія не мала відповідних кадрів, то залучала для викладання працівників інших навчальних закладів, зокрема Львівського університету. У австро-угорський період (1816-1918) кожен викладач читав власний курс лекцій, який міг охоплювати як теоретичне й практичне вивчення мови (граматико-перекладний і прямий методи викладання), так і історію літератури, часто з виокремленим дослідженням творчості одного автора. У польський період (з 20-х рр. ХХ ст.) іноземна мова стала обов'язковим предметом на I і II курсах Львівської політехніки на напрямках: математичному, фізичному, накресної геометрії та хімічному. Студенти вивчали за вибором: англійську, італійську, німецьку, французьку, чи російську мови. На викладання іноземної мови було передбачено чотири години на тиждень: дві години лекцій та дві години практичних занять. Цей період характеризується впровадженням нових методів викладання (лінгафонний метод), а також зміною гендерної політики – залучення жінок до викладання іноземної мови у Львівській політехніці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Linguaphone. Fonotechniczna metoda nauczania języków. Warszawa: Polonia, 1928. 25 s.
2. Program C. K. Akademii Technicznej Lwowskiej na półrocze letnie roku naukowego 1873. Lwów: Nakładem C. K. Akademii Technicznej, 1873. 16 s.
3. Program C. K. Akademii Technicznej Lwowskiej na rok naukowy 1876/1877. Lwów: Nakładem C. K. Akademii Technicznej, 1876. 32 s.
4. Program C. K. Akademii Technicznej Lwowskiej na rok naukowy 1877/1878. Lwów: Nakładem C. K. Akademii Technicznej, 1877. 51 s.
5. Program C. K. Akademii Technicznej we Lwowie na rok naukowy 1878/1879. Lwów: Nakładem C. K. Akademii Technicznej, 1878. 67 s.
6. Program C. K. Akademii Technicznej we Lwowie na rok naukowy 1881/1882. Lwów: Nakładem C. K. Szkoły Politechnicznej, 1881. 48 s.
7. Program C. K. Akademii Technicznej we Lwowie na rok naukowy 1883/1884. Lwów: Nakładem Funduszu C. K. Szkoły Politechnicznej, 1883. 51 s.

8. Program C. K. Akademii Technicznej we Lwowie na rok naukowy 1885/1886. Lwów: Nakładem Funduszu C. K. Szkoły Politechnicznej, 1885. 66 s.
9. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1887/1888. Lwów: Nakładem Funduszu C. K. Szkoły Politechnicznej, 1887. 65 s.
10. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1893/1894. Lwów: Nakładem Funduszu C. K. Szkoły Politechnicznej, 1893. 92 s.
11. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1894/1895. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1894. 112 s.
12. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1895/1896. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1895. 101 s.
13. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1897/1898. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1897. 102 s.
14. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1902/1903. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1902. 68 s.
15. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1903/1904. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1903. 70 s.
16. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1904/1905. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1904. 68 s.
17. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1909/1910. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1909. 92 s.
18. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1911/1912. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1911. 126 s.
19. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1912/1913. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1912. 125 s.
20. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1932/33. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1932. 271 s.
21. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1933/34. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1933. 263 s.
22. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1937/38. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1937. 224 s.
23. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1938/39. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1938. 255 s.
24. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1939/40. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1939. 284 s.
25. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1921/1922. Lwów: Nakładem Politechniki, 1921. 120 s.
26. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1922/1923. Lwów: Nakładem Politechniki, 1922. 156 s.
27. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1923/1924. Lwów: Nakładem Politechniki, 1923. 169 s.
28. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1924/1925. Lwów: Nakładem Politechniki, 1924. 186 s.
29. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1926/1927. Lwów: Nakładem Politechniki, 1926. 215 s.
30. Szewalski R. Politechnika Lwowska 1844-1945. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, 1993. 577 s.
31. Zajączkowski Wł. C. K. Szkoła Politechniczna we Lwowie: rys historyczny jej założenia i rozwoju, tudzież stan jej obecny. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1894. 170 s.
32. Лещук Т. Національний університет «Львівська політехніка». Історія і сучасність. Львів: Сполом, 2009. 147 с.

REFERENCES

1. Linguaphone. Fonotechniczna metoda nauczania języków [Linguaphone. Phonotechnical method of teaching languages]. Warszawa: Polonia, 1928. 25 p. [in Polish].
2. Program C. K. Akademii Technicznej Lwowskiej na półrocze letnie roku naukowego 1873 [The program of I. R. of the Lviv Technical Academy for the second half of the academic year 1873]. Lwów: Nakładem C. K. Akademii Technicznej, 1873. 16 p. [in Polish].
3. Program C. K. Akademii Technicznej Lwowskiej na rok naukowy 1876/1877 [The program of I. R. of the Lviv Technical Academy for the academic year 1876/1877]. Lwów: Nakładem C. K. Akademii Technicznej, 1876. 32 p. [in Polish].
4. Program C. K. Akademii Technicznej Lwowskiej na rok naukowy 1877/1878. [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1877/1878]. Lwów: Nakładem C. K. Akademii Technicznej, 1877. 51 p. [in Polish].
5. Program C. K. Akademii Technicznej we Lwowie na rok naukowy 1878/1879 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1878/1879]. Lwów: Nakładem C. K. Akademii Technicznej, 1878. 67 p. [in Polish].
6. Program C. K. Akademii Technicznej we Lwowie na rok naukowy 1881/1882 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1881/1882.] Lwów: Nakładem C. K. Szkoły Politechnicznej, 1881. 48 p. [in Polish].
7. Program C. K. Akademii Technicznej we Lwowie na rok naukowy 1883/1884 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1883/1884.] Lwów: Nakładem Funduszu C. K. Szkoły Politechnicznej, 1883. 51 p. [in Polish].
8. Program C. K. Akademii Technicznej we Lwowie na rok naukowy 1885/1886 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1885/1886]. Lwów: Nakładem Funduszu C. K. Szkoły Politechnicznej, 1885. 66 p. [in Polish].
9. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1887/1888 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1887/1888]. Lwów: Nakładem Funduszu C. K. Szkoły Politechnicznej, 1887. 65 p. [in Polish].
10. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1893/1894 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1893/1894]. Lwów: Nakładem Funduszu C. K. Szkoły Politechnicznej, 1893. 92 p. [in Polish].

11. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1894/1895 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1894/1895]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1894. 112 p. [in Polish].
12. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1895/1896 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1895/1896]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1895. 101 p. [in Polish].
13. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1897/1898 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1897/1898]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1897. 102 p. [in Polish].
14. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1902/1903 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1902/1903]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1902. 68 p. [in Polish].
15. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1903/1904 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1903/1904]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1903. 70 p. [in Polish].
16. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1904/1905 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1904/1905]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1904. 68 p. [in Polish].
17. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1909/1910 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1909/1910]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1909. 92 p. [in Polish].
18. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1911/1912 [The program of the I. R. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1911/1912]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1911. 126 p. [in Polish].
19. Program C. K. Szkoły Politechnicznej we Lwowie na rok naukowy 1912/1913 [The program of the C. K. Polytechnic School in Lviv for the academic year 1912/1913]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1912. 125 p. [in Polish].
20. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1932/33 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1932/33 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1932. 271 p. [in Polish].
21. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1933/34 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1933/34 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1933. 263 p. [in Polish].
22. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1937/38 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1937/38 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1937. 224 p. [in Polish].
23. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1938/39 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1938/39 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1938. 255 p. [in Polish].
24. Program Politechniki lwowskiej na rok akademicki 1939/40 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1939/40 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki Lwowskiej, 1939. 284 p. [in Polish].
25. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1921/1922 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1921/1922 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki, 1921. 120 p. [in Polish].
26. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1922/1923 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1922/1923 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki, 1922. 156 p. [in Polish].
27. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1923/1924 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1923/1924 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki, 1923. 169 p. [in Polish].
28. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1924/1925 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1924/1925 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki, 1924. 186 p. [in Polish].
29. Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1926/1927 [Program of the Lviv Polytechnic for the 1926/1927 academic year]. Lwów: Nakładem Politechniki, 1926. 215 p. [in Polish].
30. Szewalski R. Politechnika Lwowska 1844-1945 [Lviv Polytechnic 1844-1945]. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, 1993. 577 p. [in Polish].
31. Zajączkowski Wł. C. K. Szkoła Politechniczna we Lwowie: rys historyczny jej założenia i rozwoju, tudzież stan jej obecny [I. R. Polytechnic School in Lviv: historical outline of its foundation and development, and its present state]. Lwów: Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1894. 170 p. [in Polish].
32. Leshchuk T. Natsionalnyi universytet «Lvivska politehnika». Istoriia i suchasnist [Lviv Polytechnic National University. History and modernity]. Lviv: Spolom, 2009. 147 p. [in Ukrainian].

УДК 371.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-78>**Кенуль Яшар ИСКЕНДЕРОВА,***orcid.org/0000-0001-8103-1623**доктор философии по педагогике,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Сумгаитского государственного университета
(Сумгаит, Азербайджан) konul.kenan1981@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Обучение грамматике английского языка является предметом многочисленных исследований и по этому поводу существует много различных высказываний и мнений. Поскольку азербайджанский и английский языки принадлежат к разным языковым семьям, их грамматические структуры существенно различаются. Соответственно формы времени также имеют схожие и отличительные черты с точки зрения структуры, смысла и формы. Разъяснение студентам этих сходств и различий с предоставлением обширного поясняющего материала является одним из наиболее важных факторов в процессе обучения формам времени. Роль учителя в формировании интереса к изучению языка незаменима. На каждом уроке учителю необходимо делать выбор и самому решать, какой метод применять на уроке. Здесь важно изучить как можно больше методов обучения. Это позволяет учителям найти свой подход, а также разобраться, какие методы эффективны, а какие – нет. Изучающие иностранный язык студенты не всегда нуждаются в учителе. Есть разные способы изучения иностранного языка: чтение книг и самоучителей по иностранному языку, просмотр учебных компакт-дисков и видео, различные компьютерные программы и т.д. А некоторые желающие изучить иностранный язык стремятся попасть в языковую среду, т.е. просто живут и общаются там, где этот язык является средством общения. Выпускники школ желают продолжить образование в высшем учебном заведении, для того, чтобы усовершенствовать свои знания и ознакомиться с инновациями. Учителю необходимо следить за тем, чтобы урок не был скучным и неинтересным. Однако если в аудитории постоянно звучит только речь учителя и учитель слишком много говорит, занимая своими разговорами все время, отведенное на урок, то обучающиеся начинают утомляться, часто отвлекаются и в результате получают меньше знаний, не проявляют интерес к исследованию. Все вышесказанное часто наблюдается в процессе обучения и, хотя было бы большой ошибкой полностью исключить из урока игровой момент, однако частое и необоснованное повторение этого этапа урока не дает качественных результатов.

Ключевые слова: английская грамматика, формы времени, коммуникативный подход, интерактивность, методы.

Кенуль Яшар ИСКЕНДЕРОВА,*orcid.org/0000-0001-8103-1623**доктор філософії з педагогіки,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумгайтського державного університету
(Сумгаїт, Азербайджан) konul.kenan1981@mail.ru*

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ТИМЧАСОВИХ ФОРМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Навчання граматиці англійської є предметом численних досліджень, і з цього приводу існує багато різних висловлювань і думок. Оскільки азербайджанська та англійська мови належать до різних мовних сімей, їх граматичні структури суттєво різняться. Відповідно форми часу також мають схожі та відмінні риси з погляду структури, сенсу та форми. Роз'яснення студентам цих подібностей та відмінностей з наданням великого пояснюючого матеріалу є одним з найважливіших факторів у процесі навчання форм часу. Роль вчителя у формуванні інтересу до вивчення мови є незамінною. На кожному уроці вчителю необхідно робити вибір і вирішувати, який метод застосовувати на уроці. Тут важливо вивчити якнайбільше методів навчання. Це дозволяє вчителям знайти свій підхід, а також розібратися, які методи є ефективними, а які – ні. Студенти, які вивчають іноземну мову, не завжди потребують вчителя. Існують різні способи вивчення іноземної мови: читання книг та самовчителів з іноземної мови, перегляд навчальних компакт-дисків та відео, різні комп'ютерні програми тощо. Деякі бажачі вивчити іноземну мову прагнуть потрапити у мовне середовище, тобто. просто живуть та спілкуються там, де ця мова є засобом спілкування. Випускники шкіл бажать продовжити освіту у вищому

навчальному закладі для того, щоб удосконалити свої знання та ознайомитися з інноваціями. Вчителю необхідно стежити за тим, щоб урок не був нудним та нецікавим. Однак якщо в аудиторії постійно звучить тільки мова вчителя і вчитель занадто багато говорить, займаючи своїми розмовами весь час, відведений на урок, то учні починають стомлюватися, часто відволікаються і в результаті отримують менше знань, не виявляють інтерес до досліджень. Все вищесказане часто спостерігається в процесі навчання і, хоча було б великою помилкою, повністю виключити з уроку ігровий момент, проте часте і необґрунтоване повторення цього етапу уроку не дає якісних результатів.

Ключові слова: англійська граматики, форми часу, комунікативний підхід, інтерактивність, методи.

Kenul Yashar ISKENDEROVA,

orcid.org/0000-0001-8103-1623

Doctor of Philosophy in Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Sumgayit State University

(Sumqayit, Azerbaijan) konul.kenan1981@mail.ru

FEATURES OF EXPERIMENTAL LEARNING IN THE STUDY OF TIME FORMS OF THE ENGLISH LANGUAGE

Teaching English grammar is the subject of numerous studies and there are many different statements and opinions on this subject. Since Azerbaijani and English belong to different language families, their grammatical structures differ significantly. Accordingly, the forms of time also have similar and distinctive features in terms of structure, meaning and form. Explaining these similarities and differences to students with extensive explanatory material is one of the most important factors in the process of teaching the forms of time. The role of the teacher in shaping interest in language learning is indispensable. In each lesson, the teacher needs to make a choice and decide for himself which method to use in the lesson. Here it is important to learn as many teaching methods as possible. This allows teachers to find their own approach, as well as to understand which methods are effective and which are not. Students learning a foreign language do not always need a teacher. There are different ways to learn a foreign language: reading books and tutorials on a foreign language, watching educational CDs and videos, various computer programs, etc. And some who want to learn a foreign language strive to get into the language environment, i.e. they simply live and communicate where this language is a means of communication. School graduates wish to continue their education in a higher educational institution in order to improve their knowledge and get acquainted with innovations. The teacher needs to ensure that the lesson is not boring and uninteresting. However, if only the teacher's speech constantly sounds in the audience and the teacher talks too much, taking up all the time allotted for the lesson with his conversations, then the students begin to get tired, often get distracted and as a result receive less knowledge, do not show interest in research. All of the above is often observed in the learning process and, although it would be a big mistake to completely exclude the game moment from the lesson, however, frequent and unreasonable repetition of this stage of the lesson does not give high-quality results.

Key words: *English grammar, tense forms, communicative approach, interactivity, methods.*

Введение в проблему. Коммуникативное обучение – это обучение, которое позволяет использовать наиболее эффективные способы преподавания иностранных языков, и в частности английского, входящих в образовательные программы современных вузов. Считается, что его можно применять на всех этапах обучения, так как оно учитывает положительный опыт других имеющихся методов и приемов обучения, творчески реализует их и открывает большие возможности перед желающими изучать иностранный язык. В этом плане считается, что «каждый национальный язык имеет законченную, уникальную структуру, которая открыта для других иностранных языков, то есть он может адаптировать слова из иностранных языков и использовать их в общении, а значит, переводить иностранные тексты. Невозможно перевести иностранный текст, не поняв его художественно-смысловых особенностей» (Василенко, 2000: 62).

В функциональном подходе к обучению языкам и преподаванию грамматики предпочтение отдается не приобретению каких-то теоретических знаний, а применению теории на практике. Усвоение какого-либо языкового материала и грамматики в том числе, напрямую связано с развитием коммуникативных навыков на изучаемом студентами языке. Коммуникативное обучение, при котором коммуникативный контекст воспринимается как решающий фактор, оценивает уровень усвоения лексических, грамматических и фонетических материалов с точки зрения того, насколько они важны для общения.

Степень разработанности проблемы. Организация учебных курсов и учебных программ – обширный и сложный процесс. План их реализации опирается на приобретенный опыт обучения. Методика играет важную роль в организации учебной программы. Вот что об этом пишет Д. Нунан:

«Цель методики – сделать выбор в изучаемой задаче, организовать последовательность анализа и провести разъяснительную работу» (Nunan, 2003: 200). Другие авторы – Дж. Ричард, Дж. Плат и Х. Вебер относят к методологии следующее:

- «1) изучение структуры языковых навыков;
- 2) подготовка плана урока, материалов и списка литературы для использования;
- 3) сравнение и оценка методов обучения;
- 4) опыт, принципиальность и уверенность в себе» (Richards, 1985: 177).

В процессе обучения учитель должен неукоснительно держаться выбранного метода. Большинство методов опираются на возникшее при изучении языка чувство доверия. Лингвист Х. Браун отмечает в своей работе такой интересный факт: «В течение многих лет одной из основных целей педагогики было найти такой «правильный метод» – методологическую магическую формулу, чтобы этот метод всегда был целесообразным для всех студентов» (Anderson, 1986: 6). По мнению ученого, метод – это способ обучения. Между понятиями метода и подхода существует противоречие, которое является философски ориентированным процессом изучения языка, включающим в себя различные виды деятельности. Исследователи изучают процесс преподавания иностранного языка согласно двум основным методам. Так, например, в то время как исследователи, изучающие качественный метод (qualitative m.), изучают взаимодействие преподавания языка и процессов изучения языка, исследователи количественного метода, изучают общие принципы преподавания и изучения языков, оставляя в стороне студентов, учителей и образовательные учреждения.

Иначе говоря, обучение в университете рассматривается исследователями первой категории, а обучение вне аудитории исследователями второй категории. Например, Р. Андерсон, П. Уилсон и Г. Филдинг провели эксперименты над внеклассной деятельностью студентов и в своих работах пришли к выводу: «Хотя внеклассное чтение – это серьезно и разумно, и рекомендуется учителями и родителями, оно не полностью совместимо с чтением в классе. То есть считается экспериментальным чтением вне программы» (Anderson, 1986: 386). При обучении с применением качественного метода цель состоит не в оценке преподавания и обучения языку, а в описании естественных процессов происходящих в группе.

Количественный метод определяет влияние на изучение языка каждой личности путем тщательного изучения его роли в классе. К. Кантор,

Д. Кирби и Ж. Готс считают, что: «Если количественное стратегическое исследование основано на теории, то качество в этом отношении основывается на полученный результат, на итог» (Kantor, 1981: 295). Хотя количественный метод считается подходящим для оценки деятельности, он кажется неэффективным для различения более сложных междисциплинарных событий. По этой причине категория качества выбирается для размещения наблюдений в особые контекстуальные рамки, открытых и закрытых интервью, открытий. На протяжении 100 с лишним лет ведутся серьезные исследования в области методики преподавания английского языка. Результат урока и усвоение знаний учащимися зависят от методов, используемых учителем. С. Матисон, М. Фриман пишут: «Преподавание одной и той же темы одинаковым методом в разных группах дает противоречивые результаты» (Marthison, 2009: 16). Они также отмечают, что перед применением того или иного метода важно создать правильную психологическую среду.

Цель статьи и методы. Сегодня, пользуясь различными методами, исследователи получают хорошие результаты в вопросах организации обучения. Однако до сих пор в преподавании английского языка есть множество вопросов, которые интересуют учителей: какой метод можно считать подходящим для всех групп? Как следует проводить оценивание, чтобы учащиеся не разочаровывались? В какой мере следует использовать родной язык в процессе обучения английскому языку? и т. д. Для ответа на поставленные вопросы мы привлекли результаты проведенного исследования, а также практические выводы работы учителей.

Основное содержание.

О грамматико-переводном и других методах. Как известно, господствующим методом прошлого века был грамматико-переводной метод. Данный метод ставил перед изучающими иностранный язык студентами задачу читать письменные тексты и переводить их на родной язык, изучать грамматику в виде правил. Этот метод предпочитает обучение четко определенным грамматическим правилам, указанным в учебной программе. Л.Поллар отмечает в своей работе: «Я выучил французский этим методом. В то время я очень хорошо умел читать и переводить тексты, но однажды, когда я приехал во Францию, я не мог даже купить буханку хлеба (Pollard, 2008: 19).

Он предлагает учителям прибегать к новым методам и немного отойти от старых. В грамматико-переводном методе почти не отводится время на общение. Этот метод был оспорен аудиолинг-

визмом в 1950-х и 1960-х годах, но он до сих пор является хорошо известным и широко используемым методом во многих обучающих программах. Другой метод «PPP» - представление, практика и результат, чем-то похож на грамматико-переводной метод. Он дает более эффективные результаты на ранних этапах изучения языка и до сих пор широко используется. Если в центре внимания находится учитель, это не значит, что он единственный, кто должен нарушать тишину урока, и если речь идет об изучении иностранного языка, то в первую очередь необходимо организовать речевую деятельность изучающих язык студентов. Учитель должен быть прямолинейным и честным. Он не сможет наладить близкий контакт со своими студентами, если будет относиться к аудитории неискренно.

Аудиолингвизм, как отмечал У. Молтон, «отдает предпочтение не письму, а устной речи и выступает против преподавания грамматических правил» (Moulton, 1963: 21). Грамматические правила сведены к минимуму, а совершенствование и овладение языком происходит за счет многократного повторения предложений и слов. Студенты все больше слушают и повторяют, а учитель почти не дает никаких объяснений, лишь иногда ограничиваясь краткими комментариями. Считается, что этот метод наиболее широко распространен в Северной Америке. Здесь за основу изучения берется привычка, а не применение правил.

Спустя некоторое время методисты разработали новый «когнитивный код» - метод обучения, основанный на познании. Этот метод определял изучение языка как познавательный процесс. Грамматика здесь не используется, и изучающие язык сами пытаются понять грамматические правила посредством мотивации.

В истории изучения языка существуют много методов гуманистического подхода к процессу обучения. Сторонники такого подхода считали, что язык может быть освоен в совершенстве только в том случае, если наряду с иностранным языком преподается культура народа. Среди них наиболее известны методы «тихого пути», «суггестопедический метод» и метод «общины». Исследованием этих методов занимался Э. Стевик. В своей книге он отмечает: «Более важно создать хорошо организованную эмоциональную среду в классе, чем отдавать предпочтение техническим средствам» (Stevick, 1996: 6).

Начиная с 70-х годов, лингвисты стали подходить к языку как к средству для передачи собеседнику информации и выступать против преподавания грамматики и других правил в процессе

изучения языка. Таким образом, возникает новый метод изучения языка с использованием коммуникативного подхода, за которым последовали студентоцентрированный (learner-centered education) метод и появившийся в последние годы метод контекстного обучения (content-based), основанный на изучении содержания различных тем. Ни один из этих методов, основной целью которых является общение, не отдает предпочтение широкому обучению грамматике. Еще одним инновационным методом является метод ESA – привлечения, изучения и активации. Работу по этому методу можно построить следующим образом: 1) учитель привлекает внимание учеников к теме, рассказывая историю из своей собственной жизни; 2) мотивированные студенты готовы получать информацию; 3) грамматический материал изучается путем решения заданий; 4) студенты, знакомые с темой, уже свободно используют ее и применяют в общении.

В этом методе широко используются 4 вида деятельности: чтение, письмо, устная речь, аудирование. Метод обучения языку, названный Dogme (Dogme language teaching) был предложен С. Торнбери. Цель учителей – исключить ненужные технологии, материалы и вспомогательные средства, и эффективно использовать взаимоотношения между учителем и учеником. Эти методы представляют собой различные варианты перечисленных выше методов. Например, в книгах Headway организация программы по уровням основана на догматическом методе. Эти уровни уточняются на основе системы, механически комбинирующей противоречивые идеи.

Методы обучения и его качество. Лингвисты всегда задаются вопросом: «Какой метод лучше?». В процессе изучения языка между лингвистами часто возникали споры и разногласия по поводу выбора методов обучения. Лингвисты Дж. Сваффар, К. Аренс, Х. Бирнс пытались разрешить этот вопрос и выяснить, какой метод лучше аудиолингвальный метод или метод когнитивного кодирования. Однако к каким-либо конкретным выводам они прийти не смогли и обнаружили, что «очень немногие учителя используют только один метод «крепко держась за него» и используя только этот метод» (Swaffar, 1991: 32).

Это доказывает, что обучение языку зависит от уровня знаний учащихся. Другой лингвист М. Голденков отмечает: «Методов также много, как и людей, и если урок проходит интересно, то язык запоминается легче. Когда я был студентом, мне не нравилось запоминать грамматику из таблицы в книге, я с нетерпением ждал возможно-

сти попрактиковаться и применить их» (Голденков, 1999: 3). Другой исследователь, Джим Скривенер, отмечает интересный факт: «Я помню, как наблюдал за уроками многих учителей иностранных языков в Советском Союзе. Практически все они проводили учебный процесс грамматико-переводным методом. Но у всех из них был свой метод работы, не похожий на другие. Собрав воедино часто повторяющиеся факты, можно было понять, что они напоминают грамматико-переводной метод, но единого подхода к урокам не было использовано» (Scrivener, 2003: 371).

Естественно мы не можем говорить, что учителя нашего времени прибегают только к одному методу. Конечно, никто не хочет входить в класс, руководствуясь чужими инструкциями. Учителя, опираясь на свой многолетний опыт, разрабатывают свои собственные методы, так как в процессе работы могут определить для себя, какой метод лучше работает, и что лучше всего подходит для студентов.

Очевидно, что если студент учится в вузе иностранных языков и в будущем готовится стать специалистом в этой области, работать преподавателем или переводчиком, то он должен в совершенстве владеть языком, знать все его тонкости и особенности. С этой точки зрения идея овладения иностранным языком в совершенстве без применения грамматики звучит неправдоподобно. Прежде всего, следует отметить, что грамматика воспринимается разными людьми по-разному. Некоторые могут считать ее просто преподаванием грамматики в классе по требованию программы, не востребованной в дальнейшем на практике. С другой стороны, грамматика используется для ответа на некоторые вопросы, возникающие при изучении коммуникативной программы.

Такое обучение иногда называют «скрытым» (covert) обучением грамматике. Однако более типичный урок грамматики с введением правил и терминологии называется «открытым» (overt) методом. Многие исследователи интерпретируют представления студентов об изучении языка, не обращая внимания на грамматические формы, как рискованные и устаревшие. Изучать язык, обращая внимание на форму, совсем не напоминает метод повторения и заучивания и не является программой, выходящей за рамки правил грамматики. Сосредоточение внимания на форме также можно рассматривать как простое исправление ошибки. Здесь главная цель – понять и запомнить правила.

В результате можно сказать, что если учитель сможет с помощью технических средств направ-

вить внимание учеников на форму, добившись, таким образом, выполнения грамматических заданий, то процесс обучения будет завершен качественно. Коммуникативный подход – один из методов обучения, который имеет свои характеристики в учебном процессе. Учитывая вышесказанное, мы решили провести эксперимент. Экспериментальное обучение проводилось на первом и втором курсах Азербайджанского университета языков. Для точности эксперимента были выбраны несколько разных групп. Эксперимент был подразделен на несколько уровней и состоял из двух этапов.

I уровень назывался подтверждающим экспериментом, II уровень назывался экспериментальным обучением. Основная цель подтверждающего эксперимента – определение уровня усвоения грамматического материала студентами младших курсов языковых факультетов с преподаванием по традиционной методике. Для определения уровня владения формами времени английского языка студентам было предложено выполнить следующие задания:

1. Студентам были даны творческие задания с целью, определить уровень приобретенных навыков использования временных форм английского языка в процессе творческой речи;

2. Студентам было предложено выполнить ряд письменных заданий для определения уровня приобретенных навыков использования временных форм английского языка, вне творческой речевой деятельности, то есть вне общения.

Полученные в ходе эксперимента результаты были проанализированы следующим образом. Результаты выполнения заданий I типа представлены в таблице 1. Следует отметить, что выполненные задания анализировались в основном по двум показателям: индекс соответствия I, индекс качества II.

Результаты первого задания показывают, что использование студентами временных форм в процессе творческой речи не соответствует требуемому уровню. Индекс соответствия составляет всего 31,1%; индекс точности – 70,2%. Это говорит о том, что способность студентов языковых факультетов использовать временные формы на младших курсах не развита в соответствии с требованиями программы. Это, в свою очередь, свидетельствует о серьезных проблемах в обучении временным формам английского языка. Результаты выполнения заданий II типа представлены в таблице 2.

Результаты второго задания показали, что общий уровень использования форм времени у

Таблица 1

Результаты выполнения заданий I типа

Количество студентов	Возможное количество форм времени	Общее количество использований	Общее количество использованных форм времени	Правильно использованные формы времени
66	32	135	41	33
Индекс соответствия	41/135- 34,1%			
Индекс точности	33/41-70,2%			
Итоговый показатель	50,9%			

Таблица 2

Результаты выполнения заданий II типа

Количество студентов	Возможное количество форм времени	Общее количество использованных форм времени	Правильно использованные формы времени
66	231	145	103
Индекс соответствия	145/231-62,6%		
Индекс точности	103/145-69,3%		
Итоговый показатель	65,9%		

младших курсов был недостаточно высоким. Эту ситуацию можно объяснить различиями между временными формами английского, как изучаемого иностранного языка, и азербайджанского, как родного языка учащихся. Это приводит к многочисленным случаям интерференции под влиянием родного языка. Также следует отметить, что наряду с межъязыковым влиянием, то есть случаев интерференции под влиянием родного языка, в устной и письменной речи студентов встречаются многочисленные случаи внутриязыковой интерференции. В качестве примера приведем следующие предложения:

It was not for some other people. (Past Simple instead of present perfect)

He arranged the lunch by claiming to be the close friend of Keith Lennox. (Past Simple instead of Past Perfect).

I'm sure you had to run into them in Madras. (Past Simple instead of Present Perfect).

Dick felt that the pieces of the puzzle began to fall into pieces. (Past Simple instead of Past Continuous)

Despite his sophisticated, kindly, charming manner, he was having a reputation for acting ruthlessly if the occasion had demanded it. (Past Continuous instead of Past Simple).

If you spend hundreds of hours sitting in pubs, you see that many pub conversations are following a prescribed pattern. (Present Simple instead of Future Simple, Present Continuous instead of Present Simple).

Анализ результатов письменных и устных заданий показал, что учащиеся совершают больше ошибок при выполнении творческих заданий, как

в количественном, так и в качественном отношении. Это свидетельствует о том, что учащиеся не обладают необходимым уровнем коммуникативных навыков. Однако анализ количественных и качественных ошибок студентов в письменной речи показывает, что и здесь есть серьезные проблемы. Все вышеизложенное еще раз доказывает правильность методологической концепции существования взаимосвязи между грамматическими привычками языка и речи и их взаимозависимости. Данная методическая концепция является одним из основных факторов развития умения использовать грамматический материал в коммуникативном процессе в соответствии с требованиями времени и обуславливает формирование языковых грамматических навыков, т.е. умения использовать грамматические конструкции вне сферы общения.

Анализ результатов подтверждающего эксперимента свидетельствует о том, что уровень владения временными формами английского языка у азербайджанских студентов, обучающихся на младших курсах языковых факультетов, не соответствует требованиям программы. Одним из наиболее важных факторов, усложняющих проблему, является наличие значительных различий между формами времени двух сопоставленных языковых систем – английского, который преподается в качестве языка специальности, и родного языка учащихся – азербайджанского. По этой причине временная система английского языка должна быть разработана с учетом проблем и трудностей, с которыми могут столкнуться учащиеся.

Основная цель состоит в том, чтобы предотвратить случаи межъязыковой и внутриязыковой интерференции, а в случае их возникновения – устранить их. Как известно, в эпоху глобализации основной целью овладения любым языком является приобретение способности использовать изучаемый язык в целях общения. Коммуникативный подход – единственный способ, отвечающий требованиям времени и создающий возможности для достижения поставленной цели.

По окончании экспериментального обучения было проведено тестирование, как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Основной целью тестирования было определение уровня усвоения первокурсниками временных форм английского языка. Для определения этого уровня результаты тестирования были проанализированы по качественным и количественным показателям. Результаты тестов в экспериментальных группах сравнивались с результатами тестов в контрольных группах.

Результаты сравнительного анализа показывают, что в экспериментальных группах, организованных на основе предложенной методической модели обучения формам времени английского языка, уровень усвоения, определяемый как количественными, так и качественными показателями, выше, чем в контрольных группах, использующих традиционные методы обучения. Это свидетельствует об эффективности предложенной методической модели, системы упражнений и заданий.

Следует отметить, что анализ подтверждающего эксперимента показал, что уровень усвоения временных форм английского языка у студентов второго курса, обучающихся на факультетах английского языка, не соответствовал требуемому уровню. Цифры, полученные в результате эксперимента и приведенные в таблицах, полностью это подтверждают.

Сложившаяся ситуация подтвердила необходимость разработки методической модели функционально направленного изучения английских форм

времени, для студентов, обучающихся на языковых факультетах, и системы функционально ориентированных заданий и упражнений на формы времени английского языка.

С целью проверки эффективности разработанной методической модели был проведен второй этап экспериментального обучения. Второй этап эксперимента проводился в 2012/2013 учебном году. На этом этапе к эксперименту были привлечены студенты-первокурсники, обучающиеся на факультете английского языка. В эксперименте приняли участие студенты группы 113 и 114. Из них две подгруппы были экспериментальными группами, а две другие – контрольными. Уроки в экспериментальных группах проводились по разработанной нами методической модели и предложенной нами системе заданий и упражнений, а в контрольных группах занятия проводились по традиционной методике.

Заключение

Во всех нормативных документах, принятых в последние годы в нашей стране в связи с преподаванием иностранных языков, основное направление это – обучение языкам для коммуникативных целей. Реалии настоящего времени требуют применения в нашей стране коммуникативных методов обучения при изучении языков. Основная цель – приобрести коммуникативные навыки на иностранном языке, который преподается в вузе согласно составленной для университетов программе. В высших учебных заведениях на передний план выдвигается функциональная направленность грамматики. Здесь основной целью обучения грамматике является приобретение навыков правильного использования полученных знаний в процессе реального общения. По этой причине преподавание грамматики, в том числе временных форм английского языка, должно происходить не изолированно, а комплексно, то есть оно должно составлять важный компонент процесса обучения языку и быть коммуникативно направленным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Василенко И.А. Политическая Глобалистика. М.: Логос, 2000. 352 с.
2. Голденков М. Осторожно Hot Dog – Современный активный English. М.: ПРОАРТБУК, 1999. 272 с.
3. Anderson R., Wilson P. and H. Fielding. Growth in reading and how children spend their time outside of school: Reading Research Quarterly. USA: International Reading Association, 1986. 389 p.
4. Brown, H.D. Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 422 p.
5. Kantor K., Kirby D.R., Goetz J.P. Research in context: Ethnographic Studies in English education. Research in the Teaching of English. USA: Educational Research, 1981. 310 p.
6. Marthison S., Freeman M. Researching Children's Experiences. USA: The Guilford Press, 2009. 190 p.
7. Moulton W. Linguistics and Language Teaching in the United States. USA: Spectrum Publishers, 1963. 109 p.
8. Nunan D. Practical English Language Teaching. New York: Mc Graw Hill, 2003. 342 p.
9. Paulo F. and Macedo D. The transformative power of critical pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 202 p.

10. Pollard L. Lucy Pollard's Guide to Teaching English. A book to help you through your first two years in teaching. UK: Lucy Pollard, 2008. 72 p.
11. Richards J., J. Platt and H. Weber. The Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman, 1985. 323 p.
12. Scrivener J., Teaching Grammar. Oxford University Press. Printed in China, 2003. 72 p.
13. Stevick E. Memory, meaning and method. 2nd edition. Boston: Heinle and Heinle, 1996. 282 p.
14. Swaffar J.K., Arens K., Byrnes H. Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning. Prentice Hall Books, 1991. 264 p.

REFERENCES

1. Vasilenko I.A. Politicheskaya Globalistika [Political Globalistics]. M.: Logos, 2000. 352 s. [in Russian]
2. Goldenkov M. Ostorozhno Hot Dog – Sovremennyy aktivnyj English [Caution Hot Dog - Modern active English]. M.: PROARTBUK, 1999. 272 s. [in Russian]
3. Anderson R., Wilson P. and H. Fielding. Growth in reading and how children spend their time outside of school: Reading Research Quarterly. USA: International Reading Association, 1986. 389 p.
4. Brown, H.D. Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 422 p.
5. Kantor K., Kirby D.R., Goetz J.P. Research in context: Ethnographic studies in English education. Research in the Teaching of English. USA: Educational Research, 1981. 310 p.
6. Marthison S., Freeman M. Researching Children's Experiences. USA: The Guilford Press, 2009. 190 p.
7. Moulton W. Linguistics and Language Teaching in the United States. USA: Spectrum Publishers, 1963. 109 p.
8. Nunan D. Practical English Language Teaching. New York: Mc Graw Hill, 2003. 342 p.
9. Paulo F. and Macedo D. The transformative power of critical pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 202 p.
10. Pollard L. Lucy Pollard's Guide to Teaching English. A book to help you through your first two years in teaching. UK: Lucy Pollard, 2008. 72 p.
11. Richards J., J. Platt and H. Weber. The Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman, 1985. 323 p.
12. Scrivener J., Teaching Grammar. Oxford University Press. Printed in China, 2003. 72 p.
13. Stevick E. Memory, meaning and method. 2nd edition. Boston: Heinle and Heinle, 1996. 282 p.
14. Swaffar J.K., Arens K., Byrnes H. Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning. Prentice Hall Books, 1991. 264 p.

UDC 373.091.12.011.3 - 051:005.336.5](495)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-79>

Christos KATIS,
orcid.org/0000-0003-0790-9543
PhD student at the Department of English Philology and Methods of Teaching English
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
(Palamás, Greece) chkatis@hotmail.com

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN GREECE: A CRITICAL OVERVIEW OF THE CONCEPT

Professional development is a particularly important concept for the modern teacher and is the conceptual extension of the teacher's professional identity and professionalism. The necessity of the professional development of the modern teacher is determined by the increasing intensity of socio-economic, cultural, and technological changes which contribute to the democratization and globalization of education and rapid growth of knowledge, affecting the everyday life of the school, the pedagogical relationship and the climate of the classroom. The paper aims to present the professional development of teachers focusing on its features, phases, models, and stages. To perform an analysis of school teachers' professional development in Greece the study employed a desk research method. Information was searched in international databases such as Scopus, Web of Science, and Google Scholar. An attempt at a conceptual approach to professional development revealed the complexity of the concept and its shaping factors. A generalized formulation of professional development as «the process by which professionalism is developed and enhanced» is presented. Summarizing the findings from the literature review professional development can be characterized by the following features: it takes place in a specific context, which can be an apprenticeship, research, science, and on-the-job care communities; it is linked to school reform and can't succeed if it is not supported by the school or the relevant curriculum reforms; it is collaborative and interactive not only between teachers but also in the relationship of teachers with principals, parents and other social actors; it is a part of teachers' daily work and is related to the daily activities of teachers and students; (5) it is affected by personal factors, in-service teacher training, mobility, counseling and motivation, and school unit leadership. To develop professionally, teachers need to be supported on policy, infrastructure, and financial resources.

Key words: professionalism, teacher professional development, phases of the professional development, models of the professional development, stages of the professional development.

Крістос КАТІС,
orcid.org/0000-0003-0790-9543
аспірант кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Паламас, Греція) chkatis@hotmail.com

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ У ГРЕЦІЇ: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

Професійний розвиток є надзвичайно важливим для сучасного вчителя концептом, без якого неможлива професійна ідентичність та професіоналізм вчителя. Необхідність професійного розвитку зумовлена зростанням інтенсивності соціально-економічних, культурних і технологічних змін, які сприяють демократизації та глобалізації освіти, швидкому зростанню знань, впливаючи на повсякденне життя школи, стосунки між учасниками освітнього процесу та атмосферу у шкільному колективі. Метою роботи є аналіз феномену «професійного розвитку вчителів» через розкриття його особливостей, фаз, моделей та етапів. У проведеному дослідженні для здійснення аналізу професійного розвитку шкільних вчителів у Греції, використовувався метод кабінетного дослідження. Пошук інформації здійснювався у міжнародних базах даних Scopus, Web of Science та Google Scholar. Застосування концептуального підходу до розуміння професійного розвитку засвідчило складність цього феномену та факторів, які впливають на нього. Представлене узагальнене формулювання професійного розвитку як «процесу, що сприяє досягненню та підвищенню рівня професіоналізму». Особливості професійного розвитку полягають у тому, що він відбувається в конкретному середовищі, яким можуть виступати учнівська, дослідницька чи наукова спільноти, колеги по роботі; пов'язаний зі шкільною реформою і не може бути успішним, якщо не підтримується школою чи відповідними реформами навчальних програм; реалізується через взаємодію не лише між учителями, але й з керівництвом школи, батьками та іншими учасниками освітнього процесу; є частиною повсякденної діяльності учителів та учнів; на нього впливають особистісні фактори, існуючі можливості для підвищення кваліфікації вчителів, мобільності, консультування, стимулювання мотивації та лідерства. Для того, щоб професійний розвиток був успішним, він має підтримуватися політикою в освітній сфері, належною інфраструктурою та фінансовими ресурсами.

Ключові слова: професіоналізм, професійний розвиток вчителя, фази професійного розвитку, моделі професійного розвитку, стадії професійного розвитку.

Introduction. In the last twenty years the profession of teacher has undergone drastic changes. The diverse and multifaceted demands of modern societies, as well as technological and scientific developments, redefine the processes of acquiring knowledge and skills that promote educational systems and mark new demanding and multidimensional roles for the modern educator. The teacher of the 21st century is called upon to enhance his knowledge, to adopt innovative practices, to adapt to new learning and teaching processes and to take care of his continuing and lifelong training. That's why the concept of professional development is particularly important for the modern teacher and is the conceptual extension of the teacher's professional identity and professionalism.

Studying the professional development of the teacher attracts the interest of many researchers and aims at their professional development and promotion of education as a distinct professional space. The concept of professionalism of the teacher in Greece has begun to be researched since 1980s. In educational discourse of that time it is presented as an alternative to improving school education by reforming teaching into creative practice, based on the autonomy of school units and teachers (Ifantis, 2014: 52).

Hoyle was one of the first to refer to teacher professionalism and defines it as the ability of the teacher to reflect on the nature of teaching, to integrate it into a broader context, and to be interested in current developments in the sciences of education, in order to link theory with practice (Papanoum, 2003; 53; Ifantis, 2014: 56-57). Day argues that professionalism is a common assumption of various rules, which must be applied in order for a person to be and be treated as a professional, both on a personal, social and political level (Day, 1999: 13). According to Matsangoura, professionalism refers to a personal trait, which is expressed as an attitude and approach to professional activity, characterized by a high level of specialized knowledge, dexterity and judgment, moral integrity, responsibility, disposition and effectiveness. The term professionalism encompasses professional expertise, professional distinction, and the professional, as structural elements that relate to each other, but that differentiate and evolve over the course of the teacher's professional career (Matsagouras, 2005: 69-70). Professionalism may be enhanced through the professional development. Taking into account the literature on the topic under consideration, **the study aims** to investigate the concept of teacher professional development, its phases, models, and stages.

Methodology of the research. The design of the study employed a desk research method to perform an analysis on how the concept of professional development of school teachers is framed and understood in Greece. For this study, scientific publications were searched for the terms «professionalism», «teacher professionalism», «teacher professional development», «phases of teacher professional development», «models of teacher professional development», and «stages of teacher development». Information was searched in the in the Scopus, Web of Science, and Google Scholar databases. professional

Results and discussion. Dealing with the concept of teacher professional development it is important to bear in mind that its conceptualization is a difficult task. The various attempts to describe this concept show us that its understanding and defining is a complex process.

According to Evans, professional development is the process by which one's professionalism is considered as having potential to be enhanced. Therefore, the professionalism of the teacher is of great importance and from this standpoint the concept of professional development can be approached (Evans, 2008: 30).

Professional development is a long-term process that includes systematically designed experiences and opportunities aimed at maturing and developing teacher professionalism (Iordanides, 2009: 3). More specifically, the course of the teacher's professional development takes place, as the teacher combines specialized scientific knowledge with experience (professional specialization), specializes the general schemes of education in specific circumstances (professional distinction) and brings together the professional's knowledge and knowledge skills, social and ethical commitments, and individual pursuits (Matsagouras, 2005: 69).

Fullan & Hargreaves (1992) report that professional development includes the acquisition of older knowledge, but also the acquisition of new knowledge and skills, the improvement of teaching ability and the development of collaboration between teachers, and a deeper awareness of the teacher's profession. In the same vein is Griffin's (1983) approach, which linked career development expectation with the expectation of changes in educational practices and beliefs, by creating an atmosphere of mutual understanding in the school environment and improving student performance (Fokialis, Kapoutsidou, Lefas, 2005: 132).

Grossman considered processes that contribute to the development of visions in the teacher profession

relevant to school culture, professional responsibility, school communication with society and awareness of the teacher's social role (Fokialis, Kapoutsidou, Lefas, 2005: 132).

Sachs (2000) broadened the discussion about professional development, using the concept of «active professionalism» of teachers and linking both teacher cooperative action with other groups and the transfer of power to the school unit and decentralization of educational control. Central to professional development is the view that the teacher changes throughout his or her life as it goes through the various stages of development. According to Papanoum there is a close relationship between personal, social and professional development. Professional development is closely linked to professional learning. It is a lifelong process, involving activities from non-directed learning and non-formal learning opportunities, as well as formal learning opportunities through training (Papanoum, 2003: 53-60).

Day perceives professional development through a set of different concepts, all of which relate to one another and affect the teacher. The teacher's professional development lies in his or her personal and professional life within the school environment and is influenced by the educational policy framework in which the teacher operates (Photopoulou, 2013: 233). According to Day, professional development is the combination of all natural learning experiences and planned activities, aimed at the benefit of the individual, group or school and contributing to the achievement of quality education within in the class. Through this process, the teacher, alone or with others, renews and extends his commitment to the ethical goals of teaching. It is the process by which teachers critically develop the knowledge, skills and emotional intelligence necessary to develop professional thinking, planning and practice with students and colleagues at all stages of their professional life (Day, 2003: 28-29).

Lieberman argues that professional development involves learning from direct teaching (such as seminars, experiential and counseling lectures), in-school learning (such as problem-solving groups, action research, collaborative learning among teachers) and forms of out-of-school learning (such as teacher networks, school partnerships or school partnerships, vocational development centers and universities) (Day, 2003: 25-26).

Related to the exploratory dimension of the teacher's professional role is action research, which according to Elliot (1991) is the study of a social situation, aiming to improve its quality. According

to Schoen, the teacher's professional development is achieved through concentration on his work and reflection (Ifantis, 2014: 61-62).

Little links professional development with educational reform and argues that teachers, in the context of lifelong learning, should create learning opportunities within their workplace, in their daily teaching work and devise solutions locally (Ifantis, 2014: 65). In the same vein, Hargreaves describes the teacher's new professionalism, in which his work is less isolated and forms new collaborative relationships with his colleagues, students, and parents (Day, 2003: 38).

In the Greek-language literature during the period 1980-2000 the term training is associated with professional development. According to Mavrogiorgos, training is an activity that is the personal choice of each teacher, can be informal and lasting, and in this way be integrated into lifelong learning and contribute to personal learning, social and professional development throughout the life of the teacher (Mavrogiorgos, 1999: 101). This particular form of training cannot cover all the training needs and interests of the teacher, so an organized training institution (in-school or out-of-school) has been developed in all educational systems, aiming at the scientific support of personal and professional development. teacher. Mavrogiorgos considers the professional development of the teacher as a field of educational policy, which deals with the application of regulations and interventions related to the teacher's profession. In particular, he considers that at the heart of an effective policy for the professional development of teachers is the development of institutional conditions and professional attitudes whereby tripartite teaching, learning, cooperation becomes an integral part of school work with the aim of changing culture and the daily practice of the school unit.

The conceptual approach to the professional development of the teacher has highlighted the complexity of this concept and the various factors that influence it and make its presentation very difficult. In recent decades there have been rapid political, economic, social and technological developments in both the international and European spheres, which also affect the education sector, which has to adapt and cope dynamically with the new changing conditions. The education system in general and every educational organization in particular to succeed in its work and thrive in the age of globalization and the knowledge society, must dynamically interact with its environment and adapt to it (Everard & Morris, 1999: 174). Continuous scientific and technological

developments require the adaptation of educational systems and therefore of educational units as well as of educators, in order to meet the new reality and future needs.

The teacher is without a doubt the heart of the educational process. In today's societies, the greater the importance of education, either as a means of transmitting culture and ensuring social cohesion or as a means of developing human resources, the greater the priority that is given to issues related to the teaching profession. Particularly important and critical is the role of the teacher in the teaching and learning process, because in addition to the dissemination of the curriculum, it substantially influences the level of the classroom, as it interprets, develops and highlights the various aspects of the particular subject and at the same time a communication framework in which students acquire knowledge. In many cases, the quality of the school unit is identical to the quality of the work of the teachers working in it. As a consequence of the above, the malfunctions of the educational system are sometimes attributed to the teacher and at the same time society and the State ultimately place their hopes on the teacher for a "better school". So the reasonable question arises, is the improvement of the school dependent on the improvement and professional development of its teaching staff? (Ifantis, 2014: 46-47).

The necessity of the professional development of the modern Greek teacher is determined by the wide range of theoretical and practical knowledge, as well as the abilities and skills that teachers need during their term of office to carry out their pedagogical work (Mavrogiorgos, 1999: 102-103). The speed of aging of knowledge, the intensity and extent of socio-economic, cultural and technological changes, the massification and democratization of education affect the everyday life of the school, the pedagogical relationship and the climate of the classroom. Educational changes and reforms are centrally designed and planned and the teacher is required to understand them and transfer them to the classroom. Thus, the modern teacher is called upon to deal with successive changes in curricula, textbooks, the examination system, teaching methodology, the use of new technologies, remedial teaching, environmental education, the integration of children with special educational needs, and integration of immigrant children etc. (Mavrogiorgos, 1999: 103). In view of the foregoing, it becomes clear that both contemporary education and the continuous personal, scientific and professional development of the contemporary teacher are necessary in order to eventually develop and modernize the entire educational system.

Subsequently, a key criterion for improving education is students' learning progress, which is achieved through the application of new teaching models and innovative classroom activities, which are centrally designed and at times highly ambitious and require a great deal of teacher qualification to implement them. The successful outcome of educational innovations, as well as the improvement of the school, require that the education system be directly targeted at the professional development of the teacher. From another point of view, the modern teacher, in order to meet the goals of educational reforms and to feel competent and effective in his work, must concentrate on a set of traits, abilities and educational practices. Professional development is an ally and assistant in his/her attempt to cope with new professional data.

In recent years there has been much talk of the importance of the school units' involvement in the formulation of educational policy, which can be accomplished either by formulating and accommodating centralized educational policy or by formulating an 'internal education policy' in educational policies that are centrally practiced (Mavrogiorgos, 2008: 131). Within a school organization that participates and shapes its own internal education policy, the teacher must develop partnerships, communicate with the educational environment, train and care for his or her continuing professional development. After all, in the knowledge society, people need to learn how to learn. The different disciplines may be less important than the students' ability to continue learning and the motivation for lifelong learning (Drucker, 1994: 183).

Huberman's views are prominent, pointing out that much of the teacher's professional development evolves over time through discontinuous and sometimes completely random and unplanned processes, but there are some common strong trends across the studies (Day, 2003: 141). So in order to understand the multidimensional concept of teacher development, we will study its «phases».

The teacher in his/her professional career follows an evolutionary course, starting from the phase of the newly appointed and ending with the stage of the experienced teaching specialist. The relevant literature relates the stages of professional development to the stages of development of the self, personality and cognitive system, which are characterized by the teachers' own needs and priorities (Matsangouras, 2005: 64). The specific phases or stages of the career development of the teacher are outlined below.

1. Adaptation Phase (1-3 years): This is a critical time and it is the years when the newly appointed

teacher tries to survive the reality of the classroom and behaves like a professional who is able to manage the teaching life well (Matsagoura, 2005: 64-65).

2. Integration Phase (4-6 years): The teacher has a better image of himself / herself, feels more confident about the subject of his / her teaching and practice and is looking for new ways to reach all of his / her students. Also at this time, the newly qualified teacher is trying to be accepted as an equal member of his school unit (Matsagoura, 2005: 65)

3. Experimental Phase (7-11 years): The teacher feels safe in his classroom and accepted in his school unit, so he is looking for something new, acquiring the know-how to implement innovations, taking initiatives, collaborating with other teachers in his school unit and the school district in general. Thus the teacher is gradually being "expelled" from the classroom and directed to the school unit environment, the local community (Matsagoura, 2005: 66)

4. Occupational Crisis Phase (12-19 years): The teacher experiences boredom from the routine of teaching daily to a greater or lesser degree, feels a crisis of identity with intense professional cancellation but is also disposed to re-examine his work, which can lead him to a new approach to the educational situation. It is also a time when out-of-school, personal and family obligations can begin to increase. Sometimes in this phase it is possible for the teacher to take on new responsibilities in his or her school or other school unit and to participate in collective forms of action, such as action research teams (Day, 2003:148-149).

5. Professional Maturity Phase (20-30 years): This phase is heavily influenced by the previous phase of the crisis and the way the teacher handled it. At this point in time some teachers have severe «depressed teacher» symptoms, some develop intense conservatism, and others remain active with a high level of expertise and self-esteem and utilize their experiences to understand and deal with problematic situations (Matsagouras, 2005: 67-68).

6. Psychological Distress Phase (31-40 years): The teacher experiences positive or negative emotions, depending on his or her experiences in previous phases. The course of education through the above phases is indicative and not linear. Not all teachers go through the above steps and certainly when that happens, the rate of transition is different. The teacher's course in the developmental stages of his career is dynamic and is determined by personal, institutional and organizational factors related to the leadership, culture and collegiality of the school unit in which the teacher works (Matsagouras, 2005: 68-69).

The models of professional development are those deliberate, ongoing processes and activities designed to enhance the professional knowledge and skills of teachers to promote student learning and may include extemporization of the educational climate (Andreou, 2009: 22).

The foreign language literature presents various models developed to encourage and support teachers from the beginning of their careers until their retirement. Clarke & Hollingsworth (2002) designed a «change» model where we find classroom practice change, belief change, and the learning of teachers involved in the professional development program. The Clarke & Hollingsworth (2002) model is one of the newer evaluation models and is based on the Kirkpatrick model, adapted specifically to the evaluation of teacher professional development programs. According to this model, evaluation refers to five main areas of evaluation, each of which presupposes the successful completion of the preceding ones, with the transition from one to the other being a course from the simplest to the most complex. The first field records the participants' reactions to the program regarding the degree of their satisfaction with the subject, how it is organized, its usefulness, the adequacy of the trainers, the amenities offered by its venue etc. The second field attempts to measure the knowledge and skills the teachers acquired from the training. The third field assesses the level of assistance, support and advocacy by those involved in implementing a training program (school, local community, district, ministry) with a focus on school and local actors. The particular e.g. culture of the school and the local community – values, beliefs, norms – have a significant influence on their supportive role. The fourth field evaluates both the degree to which new knowledge is translated into educational practice and readiness as well as its quality. Finally, in the fifth field, the impact of the training activity on the students themselves on the cognitive, emotional and psychomotor domain is recorded, which is the central objective of the evaluation (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Rogers (1999) developed the «diffusion of communication» model, with a key element in the agent of change that can effectively transmit the essence of innovation. Hoban (2002) puts forward the «vocational learning system» as an effective model of career development. According to Hoban, teachers need to be informed about change, to experiment, to communicate with their peers, their school classes, and parents in an ongoing effort to improve and develop a two-way relationship with their students, i.e. learn, teach new experiences in the classroom and achieve better quality results from students (Andreou, 2009: 22-24).

In practice, professional development models can be divided into three categories, based on the way the professional development takes place:

- individual or self-directed professional development, where this is a personal matter for the teacher and there is little formal help and support;
- in-school professional development programs, where there is a long process of change with activities within the school environment;
- standardized professional development programs, where fast-paced processes rapidly disseminate specific content and skills (Andreou, 2009: 25).

In the Greek-language literature, the professional needs created by the complex teaching task are interpreted according to Matsangouras by three different models of professional development, the positivist-technocratic, the interpretative, the stochastic, the critical, which are not merely alternative approaches to achieving common goals, but expressing different epistemological perceptions and educational practices (Ifantis, 2014: 70-71).

The positivist-technocratic model is based on Positive Pedagogy and considers that educational practice as a deliberate and well-organized process has its practical side, which requires the existence of organizational and teaching skills. It can be especially useful for newly appointed teachers because it provides them with a security framework and protects them from methodological errors, but also for more experienced teachers who want to implement innovative programs and manage their new roles.

The problem that arises when used as an exclusive model of professional development is that it fails to approach the value and political dimension of education and ignores the teacher's beliefs, experiences and professional judgment (Matsagouras, 2005: 74-75).

The interpretive model of professional development is based on Interpretive Pedagogy and emphasizes that knowledge is a social construct that is realized through personal involvement and collective situation analysis. This recognizes the value of practical knowledge and legitimizes the teacher as a knowledge

producer, without "overlooking" the necessity of scientific knowledge. This model activates teachers, upgrades their authority and increases their control over the course of their professional development and education (Matsagouras, 2005: 76-78).

The reflective-critical model focuses on the moral and political dimension of education and is based on Critical Pedagogy, which seeks, among other things, to highlight the social system's commitments to the teacher and to emphasize the responsibility and potential of education to contribute in the emancipation of the individual and the reconstruction of society. This model highlights through thought-critical analysis of educational situations, complexity and contradiction, and recognizes alternative teaching options. In this context, the teacher is no longer merely a knowledge manager, but becomes a solution maker to contemporary ethical and social dilemmas. (Matsagouras, 2005: 78-79. Ifantis, 2014: 71).

Conclusion. Attempts to describe professional development demonstrate the complexity of understanding and defining the concept. Professional development in most general way is defined as «the process by which professionalism is developed and enhanced». Through the professional development the teacher has the opportunity to acquire new knowledge, to deepen and strengthen the old ones but also to further specialize in teaching and use of new technologies. Summarizing the findings from the literature review, professional development is characterized by some essential features. It is based on constructivism with teachers acting as active learners. It takes place in a specific context, which can be an apprenticeship community, research communities, science communities and on-the-job care communities. It is linked to school reform and can't succeed if it is not supported by the school or the relevant curriculum reforms. It is collaborative and interactive not only between teachers but also in the relationship of teachers with principals, parents and other social actors. In addition, the professional development of teachers is part of their daily work and is related to the daily activities of teachers and students.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Andreou A. Teachers' professional development and its relationship to self-efficacy and their perceptions of student motivation. URL: <http://www.eap.gr>. (Last accessed: 05.04.2017).
2. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 2002. 18(8). P. 947-967.
3. Day C. Developing teachers: the challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999. 264 p.
4. Day C. The evolution of teachers. *The Challenges of Lifelong Learning*. Athens: Typotheto-George Dardanos, 2003. 264 p.
5. Drucker P.F. *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1994. 232 p.
6. Elliot J. *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK), 1991. 163 p.

7. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 2008. 56(1). P. 20-38.
8. Everard K., Morris G. *Effective Educational Administration* / ed. D. Kikizas. Patras: EAP Publications, 1999. P. 224.
9. Fokialis P., Kouroutsidou M., Lefas E. Demand for training: The components of teacher professional development. In: G. Bagakis, (ed.). *Teacher training and professional development*. Athens: Metachimo Publications, 2005. pp. 131-138.
10. Fullan M., Hargreaves A. 1992. Teacher development and educational change. In: M. Fullan, & A. Hargreaves (eds). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press. pp. 1-9.
11. Griffin P. S. Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of teaching in physical education*, 1983. 4(2), pp. 100-110.
12. Grossman P. L., Stodolsky S. S. Chapter 4: Considerations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching. *Review of research in education*, 1994. 20(1). pp. 179-221.
13. Hargreaves A. Foreword. In A. Hargreaves & M. Fullan, (ed.). *The Evolution of Teachers*. Athens: Patakis, 2014. pp. 11-12.
14. Hoban G. F. *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Open University Press, 2002. P. 192.
15. Huberman M. Teacher development and teaching ability. In A. Hargreaves & M. Fullan (ed.). *The Evolution of Teachers*. Athens: Patakis, 1995. pp. 193-223.
16. Ifantis A. Teacher training and professional development. Policies and Practices in Greece. Athens: Interaction, 2014. 89 p.
17. Iordanides G. *School unit management and teacher professional development*. Athens: Kyriakidi Brothes Publishing, 2009.
18. Matsagouras H. Professionalism and professional development. In: G. Bagakis (ed.). *Teacher training and professional development*. Athens: Ephemeral, 2005. pp. 63-81.
19. Mavrogiorgos G. Teacher education and training policy in Greece. In: A. Athanasoula-Reppa, S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, & G. Mavrogiorgos. *Management of Educational Units: Human Resources Management*. Patras: EAP Publications, 1999.
20. Papanoum Z. *The profession of teacher*. Athens: «Print» George Dardanos, 2003.
21. Photopoulou B. Professionalism, Professional Development, Professional Identity and Teacher. The Case of Primary Education Teachers: Doctoral Thesis / University of Patras, 2013. URL: <http://www.nemertes.lis.upatras.gr>. (Last accessed: 27.02.2016).
22. Rogers A. *Adult Education* / eds. M. Papadopoulou & M. Tombrou. Athens: Metechmio, 1999.
23. Sachs J. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, 2005. pp. 5-21.

REFERENCES

1. Andreou A. Teachers' professional development and its relationship to self-efficacy and their perceptions of student motivation. URL: <http://www.eap.gr>. (Last accessed: 05.04.2017).
2. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 2002. 18(8). P. 947-967.
3. Day C. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press, 1999. 264 p.
4. Day C. The evolution of teachers. *The Challenges of Lifelong Learning*. Athens: Typotheto-George Dardanos, 2003. 264 p.
5. Drucker P.F. *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1994. 232 p.
6. Elliot J. *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK), 1991. 163 p.
7. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 2008. 56(1). P. 20-38.
8. Everard K., Morris G. *Effective Educational Administration* / ed. D. Kikizas. Patras: EAP Publications, 1999. P. 224.
9. Fokialis P., Kouroutsidou M., Lefas E. Demand for training: The components of teacher professional development. In: G. Bagakis, (ed.). *Teacher training and professional development*. Athens: Metachimo Publications, 2005. pp. 131-138.
10. Fullan M., Hargreaves A. 1992. Teacher development and educational change. In: M. Fullan, & A. Hargreaves (eds). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press. pp. 1-9.
11. Griffin P. S. Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of teaching in physical education*, 1983. 4(2), pp. 100-110.
12. Grossman P. L., Stodolsky S. S. Chapter 4: Considerations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching. *Review of research in education*, 1994. 20(1). pp. 179-221.
13. Hargreaves A. Foreword. In A. Hargreaves & M. Fullan, (ed.). *The Evolution of Teachers*. Athens: Patakis, 2014. pp. 11-12.
14. Hoban G. F. *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Open University Press, 2002. P. 192.
15. Huberman M. Teacher development and teaching ability. In A. Hargreaves & M. Fullan (ed.). *The Evolution of Teachers*. Athens: Patakis, 1995. pp. 193-223.
16. Ifantis A. Teacher training and professional development. Policies and Practices in Greece. Athens: Interaction, 2014. 89 p.

17. Iordanides G. School unit management and teacher professional development. Athens: Kyriakidi Brothes Publishing, 2009.
18. Matsagouras H. Professionalism and professional development. In: G. Bagakis (ed.). *Teacher training and professional development*. Athens: Ephemeral, 2005. pp. 63-81.
19. Mavrogiorgos G. Teacher education and training policy in Greece. In: A. Athanasoula-Reppa, S. Anthopoulos, S. Katsoulakis, & G. Mavrogiorgos. *Management of Educational Units: Human Resources Management*. Patras: EAP Publications, 1999.
20. Papanoum Z. The profession of teacher. Athens: «Print» George Dardanos, 2003.
21. Photopoulou B. Professionalism, Professional Development, Professional Identity and Teacher. The Case of Primary Education Teachers: Doctoral Thesis / University of Patras, 2013. URL: <http://www.nemertes.lis.upatras.gr>. (Last accessed: 27.02.2016).
22. Rogers A. Adult Education / eds. M. Papadopoulou & M. Tombrou. Athens: Metechmio, 1999.
23. Sachs J. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, 2005. pp. 5-21.

UDC 378.01.81'24.811=531

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-80>**Oksana KINDZHYBALA,**

orcid.org/0000-0003-1754-8083

Assistant at the Department of Languages and Literature of Far East and Southeast Asia

Taras Shevchenko Kyiv National University

(Kyiv, Ukraine) sonsenim@gmail.com

THE CONTENT OF KOREAN-SPEAKING LINGUISTIC AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE SPEECH OF FUTURE PHILOLOGIST

The article is devoted to analysis of theoretical principles of formation of socio-cultural competence in speech among future philologists of Korean-language, more attention was focused on the disclosure of the concept of content of linguistic and sociocultural competence. The issues of language and culture teaching were analyzed and considered in detail, in particular, individual aspects of foreign language learning were highlighted. It was noted that the training of future philologists, essentially Korean language specialists, involves the formation of competencies that ensure the ability and readiness for teaching activities. Some of these competencies were therefore identified and analysed. The article emphasized that, although the linguistic and sociocultural component has been a leading part of the system of foreign language learning in recent decades, there is still no consensus among researchers on the interpretation of this concept. The question of content of linguistic and sociocultural competence, analysis of components that it covers was considered separately. The study attempted to determine linguistic and sociocultural competence in speaking future Korean philologists. The analysis was in the start-up phase of training, so pay particular attention to the volume of knowledge, skills future филологів the Korean language, their skills in accordance with the composition of linguistic and sociocultural competence in speaking, namely – the knowledge of the ties of relationship, knowledge of phraseology, the rules of etiquette, non-verbal communication, fundamental concepts of communication and so on. As a result of the study, it was proved that the formation of Korean-language socio-cultural competence in speaking at the initial stage is based on the principles of linguoculturology, the subject of which is equivalent and background vocabulary, speech behavior and speech etiquette.

Key words: teaching, pedagogical process, language learning, future Korean philologists, linguistic and socio-cultural competence, the content of linguistic and socio-cultural competence.

Оксана КИДЖИБАЛА,

orcid.org/0000-0003-1754-8083

асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) sonsenim@gmail.com

РОЗУМІННЯ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Дослідження присвячене аналізу теоретичних засад формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності у говорінні, більш детально було зосереджено увагу на розкритті поняття змісту лінгвосоціокультурної компетентності. Проаналізовано та детально розглянуто питання співвивчення мови та культури, зокрема було виокремлено окремі аспекти вивчення іноземної мови. Було зазначено, що підготовка майбутніх філологів, власне фахівців з корейської мови, передбачає формування компетентностей, які забезпечують здатність та готовність до викладацької діяльності. Тому було виокремлено та проаналізовано деякі з таких компетентностей. У статті акцентувалась увага на тому, що незважаючи на те, що протягом останніх десятиліть лінгвосоціокультурна складова займає провідне місце у системі навчання іноземних мов, серед дослідників до сьогодні немає спільної думки щодо трактування цього поняття. Окремо розглядалось питання власне змісту лінгвосоціокультурної компетентності, аналізу компонентів, які вона охоплює. У дослідженні було здійснено спробу визначити лінгвосоціокультурну компетентність у говорінні майбутніх філологів корейської мови. Аналіз проводився на початковому етапі навчання, тому особливу увагу приділяли обсягу знань, навичок майбутніх філологів корейської мови, їх умінь відповідно до складу лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, а саме – знання родинних відносин, знання фразеологізмів, правил етикету, невербальних засобів спілкування, основних концептів культури спілкування тощо. У результаті дослідження було обґрунтовано, що формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі ґрунтується на засадах лінгвокультурології, предмет якої складає безеквівалентна та фонові лексика, мовленнєва поведінка та мовленнєвий етикет.

Ключові слова: навчання, педагогічний процес, вивчення мови, лінгвосоціокультурна компетенція, зміст мовної та соціокультурної компетенції.

Problem Statement. In recent years the integrated study of language and culture has become axiomatic. Language is one of the most important parts of any culture. Language is the most important factor in preserving ethnic identity. The indissoluble unity of the national language and culture finds in the life of the people various incarnations. The facts of language and cultural phenomena are not subject to strict differentiation, because the changes taking place in the sphere of culture are reflected in language, and the speech evolution, for its part, stimulates the course of cultural processes (Sangina, 2012 : 208-209). The link between language and culture is obvious, because language forms a society's perception of culture, preserves information about cultural phenomena and heritage. Language records and preserves knowledge of reality, which people experience in the process and as a result of their activity. Language is an integral specific part of any ethnic culture, clearly shows the specificity of national culture, its difference from the cultures of other ethnic groups (Polarenko, 2015: 8). After all, as N. Semigovskaya notes, "culture is first and foremost a communication: models of expressions built according to the laws of a particular language and vocabulary, sets of expressions semantically and pragmatically related to each other (tests of different kinds), and the reality to which they appeal. The links of the sign system with reality constitute the pragmatic aspect of culture and are built on certain canons and norms adopted by the traditional carriers of this culture" (Semigovskaya, 2007 : 47). Language is a component part of culture, language and culture, language is a means of assimilation of culture, conceptual understanding of culture can only occur through natural language. At the same time history, culture, lifestyle, traditions of the people certainly influence the development of language, in particular the vocabulary, concepts and discourses. Therefore, foreign language training is only possible if you have a knowledge of culture. **Analysis of Prior researchers.** Beginning in the 19th century, scholars began to view language not only as a means of communication and cognition of the world around them, but also as a certain cultural code of the nation. This approach to the study of language first appeared in the works of W. von Humboldt and O. Potebny. Language began to be considered as a mirror (reflection) of reality in the minds of a certain linguistic and cultural community. Although a large number of methods of application of the above approaches have been developed, not all aspects have been fully investigated, and therefore the problem of their practical application remains relevant. It can be argued that the analysis of the scientific literature has shown that there is an active search for the organization of interconnected language and culture learning in

the field of foreign language learning. Problems and issues of professional training of future philologists, the formation of their professional socio-cultural competence in speaking are devoted to many works, but we believe that from a scientific point of view, attention is paid only to certain aspects (S. Ter-Minasova, N. Borisko, M. Nightingale, Y. Trofimova and others). For example, I. Golub proposed a method of forming socio-cultural competence in future philologists in the process of learning German after English. However, the issues of formation of linguistic and sociocultural competence in speaking in their works raised K. Antipov, S. Nikolaev, V. Safonov, L. Kostikov, O. Petrov, V. Maslov. Also V. Furmanova's works devoted to the study of intercultural communication can be considered a significant achievement. **The Objective.** The purpose of the article is to theoretically substantiate the content of Korean-speaking competence in speaking in future philologists on the basis of linguistic and socio-cultural approach. **Principal Narrative.** As it was mentioned, learning a foreign language is possible only if you master the culture. This is manifested in different aspects:

- on subjects, people can communicate among themselves on the condition that they understand each other; there are, of course, knowledge, common to all humankind, but there are codes, in every culture, knowledge of this code, possession of certain information (simple for example from a variety of life – the knowledge of food, clothing, vehicles) by all parties to the conversation allows communication between ami; – language: communication is possible when the interlocutors possess denotative and connotative values of language units, can adequately perceive them, understand them, and also use them to express their opinions like native speakers;

- value: communication and cooperation between representatives of different cultures is possible with respect to the cultural values of the partner, tolerance, taboo observance, awareness of intercultural differences and contrasts; – behavioural: foreign language training should promote verbal and nonverbal behavior skills depending on communication situations; only correct verbal behavior, adequate use of mimics and gestures allow productive communication in terms of cooperation. Since the 2000s, the problem of language and culture development has been growing rapidly – said N. Semyan. The field of use includes concepts of linguistic, sociocultural, sociolinguistic, linguistic, intercultural, intercultural, intercultural, communicative, cultural, country-scientific, cross-cultural competence. However, it should be noted that the most popular concept is linguistic and sociocultural competence (competence). In the early

2000s, a linguistic sociocultural approach, a linguistic sociocultural method, culturally responsible technologies, an ethnocultural paradigm of foreign language learning were developed" (Semyan, 2019:17). Language and culture co-study teaching has been reflected in foreign language teaching at all levels – from high school to higher education, both in the process of preparing philologists and in the process of foreign language teaching for special purposes. Training of future philologists, specialists in the Korean language, involves the formation of competencies that provide the ability and readiness for teaching; translation; research; professional (public relations, speaker, press secretary, image maker, copywriter, speechwriter) and household use of language in various communicative situations (Kravchenko, 2019: 7). In this connection, such competencies are formed (Educational and Professional Program, 2020:11)– ability to use knowledge of language as a special sign system in professional activities, its nature, functions, levels; – ability to analyze the dialect and social forms of Korean language, describe the social situation of the Republic of Korea;– ability to use Korean language freely, flexibly and effectively in oral and written form, in different genre-style and communication registers (official, informal, neutral), to solve communication problems in different spheres of life;– ability to collect and analyze, systematize and interpret language, literary, folklore facts, interpretation and translation of Korean-language texts;– ability to produce texts of different genres and styles in Korean; ability to organize business communication; – ability to achieve adequacy in the spoken and written bilateral Korean-Ukrainian translation; – ability to use background knowledge on the culture and history of the Korean people in Korean-language communication. Therefore, future philologists, specialists in the Korean language should have theoretical knowledge of language, skills and linguistic phenomena, especially the functioning of the language in Korean society and own language in four types of speech, to produce texts of different genres and styles, to interpret and translate texts from the Korean language, to speak the language in its cultural function. The pedagogical activities of language in cultural function will allow future specialists (teachers and lecturers) to implement the learning process; to create a knowledge of cultural terms and realities, to form knowledge about cultural concepts and realities, linguistic and sociocultural skills and abilities. A teacher who speaks the language in its cultural function, is able to form appropriate competencies in their students.

Although the linguistic and sociocultural component has recently taken a dominant niche in the par-

adigm of foreign language learning -Alptekin; Benet; Byram; Kramch; Safina; Saman; Yang; A. Mak, M. Westwood; there is still no consensus in the definition and content of this concept. Having analyzed different definitions of linguistic and sociocultural competence (S. Nikolaeva, Aya Urve, I. Bachinskaya), we have concluded that the most complete and comprehensive definition proposed by I. Bachinskaya is: system of linguistic and extralinguistic knowledge (local lore knowledge, norms of verbal and nonverbal behavior of native speakers depending on the conditions of social interaction), speech skills (operating with culturally marked language units) and skills (understand / produce speech, correlate with language units and native speakers; adhere to the norms of verbal and nonverbal speech behavior depending on the conditions of social interaction), which ensure the ability of the individual to engage in intercultural communication. (Bachinskaya, 2016:22). This understanding of linguistic and sociocultural competence includes linguistic and extralingual aspects, focusing on speech skills , integrating cultural and linguistic knowledge with speech skills. Scientists define the content of linguistic and sociocultural competence in different ways. For example, Chei Chuisa – knowledge of the national and cultural peculiarities of the country whose speech is studied; norms of speech and speechless behavior; the ability to use different communication roles in social interaction; choose communication strategies and linguistic means in accordance with the sphere of communication and social status of partners; tolerance towards native speakers. Another scientist, N. Andronkina notice linguistic component; social component; cultural component; components related to communicative, interactive and perceptive activity. L. Kostikova added – a value-added component; emotional-voluntary component; cognitive component; active component; motivational component. Aya Urve notice a cognitive component; active component. M. Nazyuk and N. Osadcha said about – socio-cultural competence; socio-linguistic competence, social competence. L. Kan; M. Safina determine linguistics (knowledge of morphological and syntactic characteristics of language, necessary for understanding and communication with foreigners); socio-linguistic (covering the purpose and situation of communication, social roles); general cultural (a style of communication, adequate explanation of phenomena of foreign language culture, ability to overcome socio-cultural conflicts).The scientists are unanimous that linguistic and socio-cultural covers the following components: extralinguistic – covers knowledge about culture, life, climate, relief, state structure, social relations, history of the country stud-

ied; – speech – ability to perform different types of speech activities taking into account the situation; – language – knowledge of language units with cultural component semantics, skills use and understanding of culturally marked language units; – textual – knowledge of structural, genre, stylistic features of texts, ability to produce texts of different genres and styles in accordance with the norms; – behavioral – possession of verbal and nonverbal communication behavior, adequate perception of native language; – strategically communicative – ability to build one's speech, use strategies and tactics to achieve communication goals; – valuable – respect for cultural values, tolerance, impartiality, empathy; – interactive – ability to communicate with representatives of different social groups in different situations; – contrastive – awareness of the differences of Ukrainian culture and culture of the country whose language is studied. Taking into account the above definition of linguistic and sociocultural competence, and also analyzing its component composition, we make an attempt to determine linguistic and socio-cultural competence in speaking. Linguo socio-cultural competence in speaking is understood as a system of linguistics (culturally marked words and phraseologies) and extralinguistic knowledge (about culture, life, realities), speech skills (adequate use during speaking of culturally marked units) and language skills. Compliance with the norms of verbal and nonverbal behavior of native speakers depending on the conditions of social interaction – forming an integral quality of personality capable and ready to communicate with native speakers. Korea is a country of ancient civilization. Korean has managed to preserve all the subtleties of social and cultural experience, understood to the end only by native speakers, which results in the interpretation of some foreign language teachers even by experienced Korean scholars being inaccurate. Cultural difficulties are caused by national realities, which are not only absent from other national cultures, but often lack equivalent. The Koreans have a homorphic system of speech etiquette, the Korean language strictly reflects the hierarchical structure of society, the lexicon-phraseological combination or the validity that is characteristic only of this particular word in a specific language (Can, 2011). We want to emphasize that Koreans prefer an indirect communication; the cult of courtesy, restraint, to create positive atmosphere during the communication: Koreans tend to refuse indirectly, report bad news closer to the evening, etc.; forms of politeness convey the social relations between the interlocutors and the persons in question; politeness is a specific method of organizing language means, in which each speech unit not only transmits

certain information, but also expresses the attitude to the recipient or to a third party. (Misnikova, 2013: 8); -structure of speech: for example, Korean (as well as other Eastern languages) tends to be circular or circular organization of speech, in which many deviations from the subject and description, whereas European languages have a strict linear description.

A number of peculiarities inherent in the culture (verbal and nonverbal) communication of Koreans, as well as the structure of individual statements. Taking this into account, we highlight the following components of linguistic and socio-cultural competence in speaking: extra lingual knowledge of everyday life, conditions, interpersonal relations, values, ideals, standards of conduct, body language, social rules of behavior, the state of ritual behavior, geographical, ethnographic realities, mythical images, is fundamental, public – political and military realities; the ability to operate extra lingual information during speaking; knowledge of language units (including lexicon and phraseology), in which culturally marked semantics are manifested in denotative and connotative meanings, linguistic sociocultural skills; knowledge of nonverbal means of communication and skills of their adequate application in different situations; ability to follow the norms and rules of behavior depending on the communication situation (taking into account the recipient and the recipient, conditions, goals, places, environments, etc.); ability to perform different communication roles; ability to communicate with native speakers: establish contact, enter into dialogue, continue and complete conversation, produce a broadcast that is structurally consistent with Korean communication content and adequately perceived by native Korean speakers. As well as the subject of our study is the method of linguistic and socio-cultural competence formation in initial language, which corresponds to level A (elementary user) on the European recommendations on language education – A1 (introductory or opening) and A2 (medium). This period is particularly important because it is at A1-A2 levels, which are for 1-2 years of study, that students immerse themselves in Korean language and culture, learn about its most important aspects, and become unique. Having analyzed the requirements for linguistic and socio-cultural competence and the Korean language training program for 1-2 courses, we identify the following volumes of knowledge, skills and skills in accordance with the linguistic and socio-cultural competence component in speaking: – knowledge; the Koreans, living conditions and types of housing, premises, housing conditions, everyday life, typical of class and a hobby, products, dishes and drinks, Korean cuisine and institutions,

bodies, the protection of human population and their functions ; security and human health, relations (sexual, family, intergenerational, workers, between people and bodies of the administration human rights); climate processes, knowledge of fruits and vegetables (exotic), types of movement, holidays, traditions, outstanding places of South Korea, rules of etiquette, knowledge of words that denote the above concepts and realities, knowledge of phraseology used in situations corresponding to the above topics, skills of using appropriate vocabulary and phraseology in oral speech, for example, 우리 – whom " we ", " our ". Koreans tend not to say " my country ", " my company ", they use the word " our ", the collectivist culture, belonging to a certain community; (unequivalent vocabulary, background vocabulary, phraseology); speaking skills of the mentioned units in accordance with context, situation, style of communication (백일Pegil is a celebration of the child's birth, 사랑채 room in the house). Knowledge of the basic concepts of communication culture and communication skills in accordance with these concepts: 눈치Nunchi, 기분 Kibyn, 분위기 pynvigi, 정 chon; 한 han, 부담 pytam. Knowledge of simple non-verbal communications and the non-verbal conduct, as well as skills and skills of their fields of knowledge and skills of gestures (a / the completion of the conversation, respect for, beliefs), especially, that's the respect and respect for, the element of kony in the bow ; especially tactile movement – a handshake; Korean culture of communication – remote, it is not contact (hugs, kisses) of parts of the body, for example, the shoulders of neglect of his back or shoulder is perceived as friendly a sign, and to the head – inadmissible waving of a hand, which we encourage to go together, Koreans is not looking at eyes; possession of social rules of behavior and taboos. Ability to produce A1-A2 monologues and dialogues, which are related to the life, culture, history of South Korea; use culturally marked language units, means of nonverbal communication; and observe proper verbal and nonverbal behavior in communication situations. So, the analysis of literature and linguistics, a culture of South Korea gave an opportunity to outline the contents of the Korean competence in speaking the basic user (A1-A2), extra lingual knowledge of Korean culture and way of life, knowledge of verbalization of culturally marked concepts and realities, knowledge of basic concepts, nonverbal means of communication and skills of their application in the communication process, knowledge of nonverbal behavior and ability to behave in communication in accordance

with the traditions of Korean culture; ability to produce A1-A2 monologues and dialogues on culturally marked topics with the use of verbally and nonverbal culturally marked means and with respect to behavior appropriate to the traditions of Korean culture of communication. **Conclusions.** Analysis of scientific literature on teaching methods, linguistics, linguistics gave an opportunity to define the meaning of Korean-language socio-cultural competence in speech, to define linguistic and extralingual, as well as methodological bases of formation of this competence.

Korean-language socio-cultural competence in speech is defined as the language (culturally marked words and phrases) and extralinguistic knowledge (about culture, life, realities), speech skills (adequate use of culturally marked units when speaking) and skills of producing monologues and dialogues in certain speech situations in compliance with verbal and nonverbal behavior of native speakers, depending on the conditions of social interaction forming an integral quality of personality, capable and ready to communicate with native speakers.

The content of Korean-speaking competence in speaking at the level of elementary user (A1-A2) covers extra lingual knowledge about the culture and way of life of Koreans knowledge of the means of verbalization of culturally marked concepts and realities, knowledge of basic concepts, nonverbal means of communication and skills of their application in the communication process, knowledge of nonverbal behavior and ability to behave in communication with Korean traditions; ability to produce monologues and dialogues at the A1-A2 level on culturally marked topics using verbal and nonverbal culturally marked means and with observance of behavior adequate to the traditions of Korean communication culture. The formation of Korean-speaking linguistic and socio-cultural competence in the speech of future philologists at the initial stage is based on the principles of linguistic and cultural studies, the subject of which is non-equivalent and background vocabulary (including metaphors (words used figuratively), which have a cultural component of semantic semantics; phraseological fund of language, speech behavior and speech etiquette. Of particular importance are the concepts of communication and interpersonal relations, which will allow future professionals to better understand the national culture of communication and relations between Koreans, promote effective modeling of verbal and nonverbal communication behavior with native speakers, tolerance and respect for this linguistic culture.

BIBLIOGRAPHY

1. Бачинська І. А. Формування англomовної лінгвосоціoкультурної компетенції учнів старшої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2016. 217 с.
2. Кан Л. И. Проблемы обучения лингвострановедческому чтению на корейском языке на старшем этапе. Молодой ученый. 2009. № 8. URL: <https://moluch.ru/archive/8/573/> (дата звернення: 16.11.2021).
3. Кравченко А. О. Методика диференційованого формування англomовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів: дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун.-тет імені Тараса Шевченка. Київ, 2019. 122 с.
4. Мызникова В. В. Сравнительный анализ гонорифических систем в корейском и японском языках : автореферат дис. кандидат. филол. наук : 10.02. Санкт-Петербург, 2013. 28 с.
5. Пак А. Использование лингвострановедческого материала в процессе обучения корейскому языку украинских студентов. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2019. Випуск 4 (129). С. 116-121.
6. Поляренко В. С. Мова і культура: взаємодія та співіснування. Риси характеру українського народу як складова національної культури. *Молодий вчений*. 2015 р. № 5 (20) Частина 3 . С. 8-10.
7. Санжина Д. Д. Язык и культура. Учёные записки ЗабГУ. *Серия: Филология, история, востоковедение*. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-i-kultura-2> (дата звернення: 13.11.2021).
8. Семигівська Т. Г. Вплив глобалізації на мову як аспект культури суспільства. *Вісник СумДУ. Серія Філологія*. 2007. № 1. Т. 2. С. 45-49.
9. Освітньо-професійна програма «Корейська мова і література та переклад, англійська мова». Рівень вищої освіти: перший. Спеціальність: 035.066 «Східні мови та літератури (переклад включно), перша – корейська». Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2020. 23 с.

REFERENCES

1. Bachynska I. A. Formuvannia anhlomovnoi lnhvosotsiokulturnoi kompetentsii uchniv starshoi shkoly. [Formulation of English language and socio-cultural competence with a high school school]. Doctor thesis. Kyiv, 2016. 217 p. [in Ukrainian]
2. Kan L. I. Problemy obucheniya lingvostranovedcheskomu chteniyu na koreyskom yazyike na starshem etape. [Problems of Learning Korean Language Reading in the Senior Stage]. URL: <https://moluch.ru/archive/8/573/> (data zvernennia: 16.11.2021).
3. Kravchenko A. O. Metodyka dyferentsiiovanooho formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v chytanni u maibutnikh filolohiv [Methods of differentiated formation of English lexical competence in reading in future philologists]. Doctor thesis. Kyiv. nats. un.-tet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv, 2019. 122 s [in Ukrainian].
4. Myznikova V. V. Sravnitelnyiy analiz gonorificheskikh sistem v koreyskom i yaponskom yazyikah [Comparative Analysis of Honorary Systems in Korean and Japanese language]. Doctor thesis. Sankt-Peterburg, 2013. 28 p. [in Russian].
5. Pak A. Ispolzovanie lingvostranovedcheskogo materiala v protsesse obucheniya koreyskomu yazyiku ukrainiskih studentov [Use of linguistics material in the process of teaching Korean to Ukrainian students]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho*. Odesa, 2019. Vypusk 4 (129) p. 116-211 [in Ukrainian].
6. Poliarenko V. S. Mova i kultura: vzaiemodiia ta spivisnuvannia. Rysy kharakteru ukrainskoho narodu yak skladova natsionalnoi kultury. [Language and culture: interaction and coexistence. Character traits of the Ukrainian people as a component of national culture *Molodyi vchenyi*. 2015 r. № 5 (20) Chastyna 3. [in Ukrainian].
7. Sanzhina D. D. Yazyk i kultura. [Language and culture]. Uchyonyie zapiski ZabGU. *Seriya: Filologiya, istoriya, vostokovedenie*. 2012. #2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-i-kultura-2> (data zvernennia: 13.11.2021).
8. Semyhivska T. H. Vplyv hlobalizatsii na movu yak aspekt kultury suspilstva [The impact of globalization on language as an aspect of cultural culture]. *Visnyk SumDU. Serii Filolohiia* 2007.– #1.– T.2.– p. 45-49 [in Ukrainian].
9. Osvitno-profesiina prohrama «Koreiska mova i literatura ta pereklad, anhliiska mova». Riven vishchoi osvity: pershyi. [Educational and professional program "Korean language and literature and translation, English". Level of higher education: first]. Spetsialnist: 035.066 «Skhidni movy ta literatury (pereklad vkluichno), persha – koreiska». Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv, 2020. 23 s. [in Ukrainian]

УДК 519.682.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-81>**Тетяна КНИШ,***orcid.org/0000-0002-7577-2529*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) tatanaknis@gmail.com**Алла КОЗАК,***orcid.org/0000-0003-4322-8358*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та перекладу
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) Kozak.Alla@vpu.edu.ua**Оксана ІВАНАШКО,***orcid.org/0000-0002-9808-776X*

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) Ivanashko.Oksana@vpu.edu.ua

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Будь-який збройний конфлікт має руйнівний вплив на освіту: як безпосередньо з погляду об'єктивних фізичних наслідків для суб'єктів освітнього процесу, так і з погляду деструктивного, демотиваційного психологічного впливу на освітянську спільноту. Система освіти та її інфраструктура суттєво деградує. Багато досліджень свідчить про те, що через низку чинників особливо від війни страждає вища освіта. В управлінні вищою освітою в період війни є низка векторів: фінансовий, організаційний, процесуальний тощо. Серед них чільну роль відіграють психолого-педагогічні особливості пристосування системи функціонування закладів вищої освіти до умов війни. Метою статті є аналіз психолого-педагогічних особливостей адаптації освітнього процесу в ЗВО в умовах воєнного стану (отже, на тлі не поодиноких збройних сутичок, а масштабного воєнного протистояння із системними негативними наслідками для всієї парадигми вищої освіти). У межах реалізації мети дослідження проаналізовано й узагальнено літературу з теми, вивчено досвід функціонування освіти в інших країнах, втягнених у воєнні конфлікти. Проаналізовано програмові акценти, зроблені міжнародними організаціями та ухвалені ними директивні документи щодо функціонування освіти в період війни та щодо підтримки вишів. Систематизовано наявні фреймові управлінські рішення у сфері освіти як фундамент для забезпечення психолого-педагогічного боку адаптації освітнього процесу в ЗВО до умов воєнного стану. Узагальнено універсальні кроки для психолого-педагогічної адаптації освітнього процесу у ЗВО на час воєнного стану. Наголошено на винятковій ролі кожного суб'єкта освітнього процесу у вищій школі на шляху до психолого-педагогічної адаптації освітянської спільноти в час війни. Як показує досвід інших країн, що потерпали від збройних конфліктів, саме система вищої освіти робить найбільш значний внесок у підтримку життєдіяльності соціуму в екстремальних умовах та його відбудову в повоєнний період. Якісна вища освіта має вирішальне значення для відновлення, розбудови миру, економічного розвитку та ефективного управління в постконфліктних соціумах. Тому формування резистентності вищої освіти, зокрема через психолого-педагогічну адаптацію й суміжні, визначальні до цього чинника фактори, має бути одним із пріоритетних напрямів підтримки ЗВО в час війни. Подальші дослідження з теми пропонують організувати емпірично – з акцентом на моніторинг психолого-педагогічних передумов діяльності вишів під час воєнного стану.

Ключові слова: вища освіта, воєнний стан, психолого-педагогічна адаптація, резистентність вищої освіти, організація освітнього процесу.

Tetiana KNYSH,

orcid.org/0000-0002-7577-2529

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) tatanaknis@gmail.com

Alla KOZAK,

orcid.org/0000-0003-4322-8358

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Translation

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) Kozak.Alla@vnu.edu.ua

Oksana IVANASHKO,

orcid.org/0000-0002-9808-776X

PhD in Psychology,

Associate Professor at the Department of Pedagogical and Age Psychology

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) Ivanashko.Oksana@vnu.edu.ua

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Any armed conflict has a devastating effect on education: both in terms of objective physical consequences for the subjects of the educational process, and in terms of destructive, demotivating psychological impact on the educational community. The education system and its infrastructure are significantly degrading. Many studies suggest that higher education is particularly affected by the war due to a number of factors. There are a number of vectors in the management of higher education during the war: financial, organizational, procedural, and so on. Among them, the leading role is played by psychological and pedagogical features of the adaptation of the system of higher education institutions' functioning to the conditions of war. The aim of the article is to analyze the psychological and pedagogical features of the adaptation of the educational process in HEIs under martial law (therefore, against the background of not isolated armed conflicts, but large-scale military confrontation with systemic negative consequences for the whole paradigm of higher education). Within the framework of the research goal, the literature on the topic was analyzed and generalized, the experience of the functioning of education in other countries involved in military conflicts was studied. The program accents made by international organizations and the policy documents adopted by them on the functioning of education during the war and on the support of universities are analyzed. The existing frame of managerial decisions in the field of education are systematized as a foundation for ensuring the psychological and pedagogical side of the adaptation of the educational process in HEIs to the conditions of martial law. Universal steps for psychological and pedagogical adaptation of the educational process in HEIs during martial law are generalized. The exceptional role of each subject of the educational process in higher education on the way to the psychological and pedagogical adaptation of the educational community during the war is emphasized. As the experience of other countries affected by armed conflicts shows, it is the higher education system that makes the most significant contribution to supporting the life of society in extreme conditions and its reconstruction in the postwar period. Quality higher education is crucial for reconstruction, peacebuilding, economic development and good governance in post-conflict societies. Therefore, the formation of resistance in higher education, in particular through psychological and pedagogical adaptation and related determinants of this factor, should be one of the priority areas of support for higher education during the war. Further research on the topic is proposed to be organized empirically with an emphasis on monitoring the psychological and pedagogical preconditions of universities during martial law.

Key words: *higher education, martial law, psychological and pedagogical adaptation, resistance to higher education, organization of the educational process.*

Постановка проблеми. Війна та будь-які збройні конфлікти мають системний вплив на вищу освіту. Приміщення університетів зазнають різної міри пошкоджень унаслідок ракетних атак, ворожих нападів або більш тривалої окупації місцевості ворожими збройними групами. Співробіт-

ники та студенти у зоні бойових дій стикаються із загрозами особистій безпеці, безпеці рідних, близьких, що не може не впливати на ціннісну складову їхнього життя: на перший план виходять потреби задоволення елементарних фізіологічних потреб та потреби в безпеці як одній із ключових (за пірамідою

А. Маслоу). Поки ці базові потреби не будуть хоча б відносно задоволені, про відновлення якісного навчання годі говорити. Навіть регіони, яких безпосередньо не торкнулися воєнні дії, а також звільнені від окупаційних військ, стикаються з вимушеним переміщенням осіб, неможливістю через це та постійні загрози нових атак відновити очне навчання чи навіть навчання у змішаній формі. Актуалізується потреба в психологічній реабілітації. Фінансово заклади освіти теж ослаблені на всіх етапах дії воєнного стану та ще тривалий час після відновлення миру, оскільки постконфліктні фінансові ресурси спочатку виділяються на базові послуги та відновлення критичної інфраструктури, якою сфера освіти зазвичай не вважається. Система вищої освіти, отже, часто не є пріоритетом під час постконфліктного відновлення. Це є ще одним джерелом стресу й загалом несприятливої ситуації функціонування ЗВО й роботи студентсько-викладацького колективу. Водночас у доповіді Світового банку про освіту в перспективах постконфліктної реконструкції йдеться зворотне: у повоєнному відновленні наголос часто робиться на базовій освіті, що супроводжується нехтуванням ланки вищої освіти. Такий фокус шкідливий і створює глибоко вкорінені дисбаланси, що безпосередньо впливають на економічний і соціальний розвиток у довгостроковій перспективі (The World Bank, 2005). Для нормалізації невтійного стану справ до максимального сприятливого рівня, який би дав змогу університетам «вижити», необхідні чіткі управлінські, організаційні, ціннісно-мотиваційні зміни, індивідуальна й колективна конструктивна ініціатива – комплекс трансформацій, у кожній з яких містяться елементи психолого-педагогічної адаптації освітнього процесу ЗВО до умов воєнного стану.

Аналіз досліджень. У відносно мирному західному світі після Другої світової війни є досить обмежений досвід спостережень за станом освіти в час збройних конфліктів та безпосередньо під час дії воєнного стану, тобто на тлі повномасштабної війни на зразок тієї, що почалася на теренах України 24 лютого 2022 року. Поміж тим статистика свідчить, що понад половина країн світу після закінчення Другої світової війни брала участь принаймні в одному збройному конфлікті (Omoeva et al., 2016). Тривалі конфлікти високої інтенсивності мають глибокі наслідки для розвитку людства. Вплив їх на систему освіти формально зазвичай добре задокументовано: не потрібно заглиблюватися в дослідницьку літературу, щоб зрозуміти деструктивні наслідки пошкодженої освітньої інфраструктури, втрат

людського ресурсу, зниження освітніх можливостей та збільшення ризиків для безпеки великої спільноти студентів (понад 1,5 млн студентів навчається у вищих навчальних закладах України станом на 2022 рік) й університетського персоналу в ситуації активного конфлікту.

Сама система освіти за другу половину ХХ та два десятиліття ХХІ століття змінилася настільки радикально, що розвідки, у яких аналізується стан вищої освіти й адаптація цієї освітньої ланки до воєнного стану давніших років є абсолютно не придатними. Особливо під впливом пандемії коронавірусу, яка зробила й так пріоритетними дистанційну й змішану форми навчання, на перший план висунула засоби ІКТ як невід’ємний інструмент сучасної освіти. Унаслідок цього що в площині української педагогіки, що в межах педагогічних досліджень західного світу можна говорити про деякий брак розвідок, у яких би комплексно аналізувалися психолого-педагогічні особливості адаптації освіти у ЗВО до умов зовнішньої війни. Натомість порівняно більше досліджень, у яких висвітлюється проблема впливу на освіту внутрішніх війн: якісний узагальнений аналіз таких праць міститься, наприклад у праці Omoeva et al. (2016).

Однак брак розвідок щодо впливу зовнішніх війн на систему вищої освіти не означає абсолютного вакууму: низка праць щодо особливостей впливу війни та інших різновидів збройних конфліктів на систему вищої освіти, зокрема на суб’єктів здійснення педагогічного процесу (колектив студентів і викладачів, адміністрація закладів освіти), дає уявлення про психолого-педагогічні адаптаційні трансформації системи освіти у вищій школі.

К. Омоева та ін. на основі багаторічних досліджень щодо впливу конфліктів на систему освіти роблять висновок: на вищих щаблях освітньої наслідки більш руйнівні (Omoeva et al., 2016). Тобто вища освіта через воєнні дії страждає більше, ніж, наприклад, шкільна. Тезу можна підтвердити навіть на прикладі сучасної ситуації в Україні: школярі можуть вільно долучитися до навчального процесу в безпечніших регіонах України чи й за кордоном, для вчителів з українських шкіл є можливість тимчасово працювати в закордонних школах, чого не можуть студенти та викладачі ЗВО. Навіть директивно-роз’яснювальна підтримка з боку уряду (МОН України) інтенсивніше надається для шкіл, ніж ЗВО, про що може свідчити кількість відповідних публікацій на офіційних урядових сайтах.

У низці досліджень проводиться думка, що внутрішні воєнні дії в країні все ж неоднаково й часом

непропорційно впливають на різні заклади освіти. Так, емпіричні дані демонструють, що наслідки впливу війни для кожного окремого закладу та індивідуально на різних викладачів / студентів мають багато нюансів: контекст війни непропорційно впливає на бідніші та багатші сім'ї, представників жіночої й чоловічої статі, на різні етнічні чи релігійні групи (Omoeva et al., 2016).

Ендрю Л. Дабален і Саумік Павло визначили напрями впливу війни на систему освіти:

Війна може мати короткостроковий та довгостроковий вплив на освіту. Так, руйнівні пошкодження будівель закладів освіти й травми, яких зазнають студенти та викладачі, можуть означати, що деякі з них ніколи не відновлять навчання або не повернуться до роботи (GCPEA, 2022). С. Гелета наголошує, що з поглибленням воєнного конфлікту університети зазвичай стають вогнищем репресій, академічна свобода потрапляє під загрозу або обмежується, викладачі, дослідники та студенти змушені втікати від війни, що спричиняє відтік інтелектуального капіталу з і так ослабленої війною країни (Heleta, 2015).

А. Пелліні, досліджуючи Громадянську війну в Сомалі (1988–2004 рр.), простежує деякий парадокс: вища освіта перебувала майже в стані краху, а в деяких частинах країни досі потерпає від небезпеки, проте на тлі катастрофічно несприятливої безпекової ситуації кількість університетів тут із середини 2000-х років зростає (Pellini, n/d). Той факт, що вища освіта не регулюється в Сомалі, є ключовим для пояснення цього буму: закон про вищу освіту, що мав би вирішити проблему діяльності ЗВО, зокрема й приватних, застряг у парламенті на понад два роки. Отже, такий видимий розквіт вищої освіти на тлі воєнних дій в країні насправді має багато підводних течій. І це наводить на думку про необхідність чітких управлін-

ських рішень, які би не тільки давали змогу продовжувати процес навчання організаційно, але й формували підвалини для нормалізації психолого-педагогічних передумов здійснення навчального процесу. На думку А. Пелліні, уроки Сомалі є досить універсальними і їх можна було б застосувати до інших постраждалих від збройних конфліктів країн, які прагнуть відновити свої системи вищої освіти. Уже в іншому дослідженні досвід Сомалі полягає у виживанні закладів вищої освіти й навіть стрімкому збільшенню їхньої кількості завдяки розвитку сектору приватних університетів та активній інтеграції, співпраці між ЗВО на взаємно вигідних умовах. Інтеграція в Сомалійську науково-освітню мережу (Somali Research and Education Network) також сприяє представництву за кордоном та отриманню звітів інвестиційної підтримки, що теж є важливим чинником для забезпечення поступального розвитку вищої освіти навіть за надскладних умов війни (Mursal et al., 2016). Об'єднання університетів на основі співпраці закладів освіти, що безпосередньо не постраждали від воєнних дій, та університетів в евакуації полягає в меті сприяння та розвитку оптимальних дослідницьких середовищ та розвитку потенціалу співпраці з міжнародними колегами, обміну досвідом, підвищення якості вищої освіти за допомогою широкого використання ІКТ та створення необхідного зв'язку інфраструктури, щоб забезпечити інтегрованість з іншими регіональними та національними науково-освітніми мережами та рештою світу. У такому разі співпраця з іншими ЗВО є одним із універсальних заходів психолого-педагогічної адаптації колективу викладачів та студентів, оскільки створює сприятливий клімат єдності й підтримки постраждалих від війни ЗВО з перспективою на відновлення повноцінного їхнього функціонування.

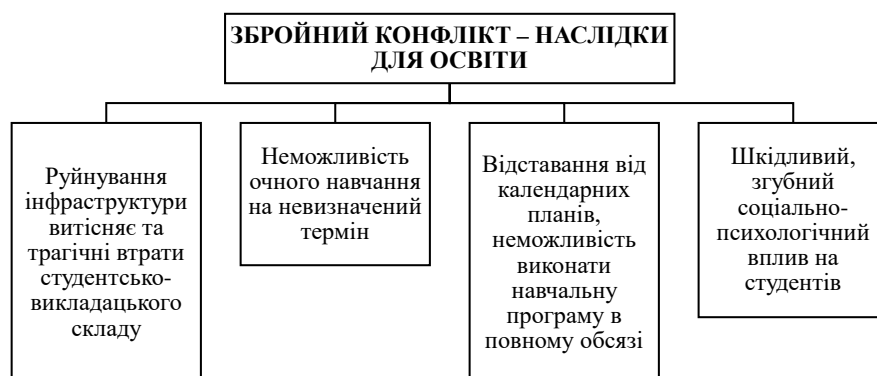


Рис. 1. Основні наслідки збройних конфліктів для сфери освіти

Джерело: упорядковано авторами на основі Dabalen & Paul (2012)

Окрім зарубіжного науково інтерпретованого досвіду збереження вищої освіти через її адаптацію до умов воєнного стану, з'являється багато праць українських авторів, у яких висвітлюються обговорювані в цій статті проблеми. Насамперед ідеться про розвідки І. Крамаренко та ін. (2022), Н. Ничкало та В. Гордієнко (2022), С. Бойко (2022), Родіонової та ін. (2022). Однак у них лише частково охоплена тема психолого-педагогічних особливостей адаптації роботи ЗВО в період війни.

Мета статті полягає в комплексному розгляді психолого-педагогічних особливостей адаптації освітнього процесу в закладах вищої освіти України за умов воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Офіційний директивний контекст, ініційований міжнародними організаціями. У розрізі цієї мікротеми потрібно виділити два директивних документи ООН, до яких має безпосередній стосунок Україна і які закликають негайно припинити напади на навчальні заклади, а також закликають уникати використання закладів освіти, зокрема університетів, у військових цілях. Це: 1) Резолюція 2601 Ради безпеки ООН та 2) Декларацію про безпеку шкіл (англ. The Safe Schools Declaration) та її Рекомендації щодо захисту шкіл та університетів від військового використання під час збройного конфлікту (англ. Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict).

Так, Резолюція 2601 наголошує на шкідливому впливі надзвичайних гуманітарних ситуацій та вимушеного переміщення через збройний конфлікт на психічне здоров'я та психологічний добробут здобувачів освіти; а також наголошує на важливості довгострокового та стабільного фінансування заходів із підтримання психічного здоров'я та психосоціальних програм у гуманітарних контекстах та забезпечення того, щоб постраждалі отримували вчасну та достатню підтримку. Держави-члени ООН, донори та відповідні сторони закликають інтегрувати заходи з відновлення психічного здоров'я та психосоціальні послуги в усі гуманітарні заходи (UN Security Council, 2021). У програмах підтримки акцент планується робити насамперед на забезпеченні доступу до освіти студентів, а також забезпеченні можливості працювати для переміщених працівників освіти. У пріоритеті інклюзивні групи здобувачів освіти (GCPEA, 2022). Підтримується організація тимчасових навчальних приміщень для евакуйованих осіб або діяльність офіційних чи неформальних громадських центрів, де постраждалі здобувачі освіти можуть отримати юридичні, медичні та пси-

хосоціальні послуги, а також дізнатися про можливості продовжити освіту.

Фреймові управлінські рішення у сфері освіти як фундамент для забезпечення психолого-педагогічного боку адаптації освітнього процесу в ЗВО до умов воєнного стану. Насамперед треба говорити про ініційовані державою у закріплені у законодавчих актах фреймові стабілізаційні зміни, які в час війни забезпечують резистентність функціонування апарата освіти, охоплюючи матеріальний і процесуальний бік педагогічного процесу: дистанційна освіта в адаптованому її варіанті з переважанням асинхронних форм взаємодії, збереження виплати стипендій, відтермінування оплат за навчання для контрактників (де на це є підтверджена об'єктивна причина) та збереження й вчасна виплата заробітних плат працівникам ЗВО. Так, у спеціальному роз'ясненні МОН щодо особливостей застосування норм трудового законодавства, а також організації дистанційної форми роботи під час дії правового режиму воєнного стану від 17 березня 2022 р. йдеться про можливість кожного працівника закладів і установ освіти, за умов здійснення роботи в дистанційному режимі самостійно визначати своє робоче місце та брати відповідальність за гарантування собі безпечних і нешкідливих умов праці на обраному ним робочому місці (МОН України, 2022). Цим передбачається можливість перебування викладача за кордоном впродовж терміну дії воєнного стану. Оплата праці за умов добросовісного виконання посадових обов'язків дистанційно відбувається згідно з тарифікацією із розрахунку заробітної плати та з дотриманням норм чинного законодавства України. Не менш важливе врахування загрози збою в роботі комунікацій, які забезпечують виконання дистанційної роботи (тобто збої в роботі електро- та інтернет-мереж). За об'єктивних умов неможливість виконання працівником дистанційної роботи не може кваліфікуватися порушенням трудової дисципліни (МОН України, 2022).

З метою збереження студентського контингенту, зняття напруги та збільшення шансів ЗВО на здійснення вступної кампанії-2022 12 березня 2022 року Спілка ректорів України ухвалила важливі рішення щодо ситуації у вищій освіті під час воєнного стану. Зокрема, виокремлюємо в ракурсі теми статті спрощення прийому на магістратуру у 2022 році, надання університетам права самостійно встановлювати плату за навчання (у разі потреби).

Належні управлінські, загальні для всіх закладів освіти рішення дали змогу відносно стабілізувати ситуацію, завдяки чому станом на 5 травня

2022 року у 24-ьох регіонах університети працюють дистанційно, з-поміж них у 12 областях України навчальний процес організовано за змішаною формою.

Загальні універсальні кроки для психолого-педагогічної адаптації освітнього процесу у ЗВО на час воєнного стану. Саме ланка вищої освіти має низку особливостей, які актуалізують необхідність психолого-педагогічної адаптації: 1) здобувачі освіти в старшому віці більш гостро реагують на ситуацію війни та її наслідки; 2) вища освіта часто є платною, тому важливо донести перш за все до студентів-контрактників необхідність продовжувати навчання навіть у скрутний воєнний час, мотивувати їх навчатися (для того також необхідно продумати юридичний алгоритм відтермінування семестрової оплати або ж дозволити помісячну плату / плату частинами – за додатковою угодою між замовником/виконавцем); 3) вища освіта не є обов'язковою, тому в психологічно складний період війни багато здобувачів освіти може зіткнутися з небезпечною спокусою покинути навчання, почати трудову діяльність на якійсь робітничій посаді в межах країни чи за кордоном, аби мати фінансові гарантії та ресурси для життєзабезпечення.

Як наслідок, підґрунтям психолого-педагогічних особливостей адаптації освітнього процесу у вищих мають стати такі заходи: 1) викладачам слід надати пріоритет асинхронній формі педагогічної взаємодії, бути лояльними до дедлайнів на навчальну звітність (зокрема, через проблеми зі зв'язком, необхідність реагування на сигнали тривоги); 2) адаптувати навчальні та навчально-виробничі практики й інші форми звітності про результати навчальної діяльності до умов війни й залежно від конкретного регіону, міри впливу на нього війни; 3) справедливо збалансувати вимоги до виконання навчальних планів студентами різних спеціальностей, ЗВО з різних регіонів – відповідно до об'єктивних чинників, пов'язаних із воєнним станом (наприклад, вимоги до студентів із вишів Маріуполя та вишів Західної України станом на квітень 2022 року не можуть бути ідентичними).

Лояльність, ситуація взаємного розуміння, уваги й поваги до особистості студентів та толерантність до їхніх індивідуальних психологічних реакцій на стан війни й різного рівня доступу до побутових чинників забезпечення можливості навчатися у воєнний час створить необхідний мікроклімат взаємної доброзичливості, підтримки та співпереживання. У той же час важливо, де це дає змогу ситуативний контекст, реалізовувати діяльність ЗВО максимально якісно та за всіма

звичними напрямками. Це актуалізується особливо виразно в період, коли минули перші тижні ступору й призупинення активного навчального процесу через стрес від початку війни. Важливо, аби викладачі та студенти, де на це об'єктивно є змога, не тільки виконували навчальні плани, але й брали участь у виховній роботі, громадській ініціативі, конференціях, тренінгах, науковій діяльності. Яскравим прикладом цього є Online Bar Camp для менеджерів вищої освіти України, що відбувся 6 травня 2022 року. Такі, на перший погляд, друго-рядної пріоритетності заходи насправді створюють позитивні сьогочасні та перспективні візії на належний розвиток вищої освіти в країні під час та надто після війни.

Однак перш за все, оскільки в системі вищої освіти йдеться про свідомих і зрілих, самотивованих особистостей із певним рівнем сформованості компетентностей та професійної спрямованості, у характеризований складними пертурбаціями час війни треба говорити про чільну роль і посилену відповідальність кожного учасника освітнього процесу за підтримання якості вищої освіти у вузьких та широких масштабах. Кожен несе відповідальність за свою безпеку та реалізацію власного освітнього потенціалу в межах тих адаптаційних умов, що на воєнний період пропонує держава самотужки та за підтримки іноземних країн-партнерів.

Висновки. Отже, в окресленні психолого-педагогічних особливостей адаптації освітнього процесу в ЗВО до умов воєнного стану насамперед виокремлено два напрями дії необхідних адаптаційних змін і коректив: щодо здобувачів освіти та педагогічного й адміністративного персоналу вишів. У підходах до реалізації адаптаційної політики у системі вищої освіти також виділено декілька принципово важливих векторів. Зокрема, підкреслено важливість законодавчих, організаційних, управлінських рішень, міжнародного освітнього партнерства в забезпеченні адекватного психолого-педагогічного клімату в системі діяльності суб'єктів вищої освіти. Без формальної підтримки в перелічених напрямках неможливо говорити про психологічні й педагогічні підвалини стабілізації у сфері роботи вишів у час війни. Подальші дослідження з теми доречно організувати відповідно до перебігу воєнних дій та їхнього впливу на систему вищої освіти. Важливо також організовувати спеціальні емпіричні дослідження з метою моніторингу стану психолого-педагогічної резистентності всіх учасників освітнього процесу ЗВО в умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко С. М. Науково-методичний супровід педагогічних експериментів усеукраїнського рівня в умовах російсько-української війни. *Actual priorities of modern science, education and practice. XII Міжнародна науково-практична конференція «Actual priorities of modern science, education and practice», 29 березня – 01 квітня 2022 р.* Париж, Франція.
2. Крамаренко І., Корнішева Т., Сілютіна І. Адаптація дистанційного навчання у вищій школі до умов воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. 4. № 9.
3. МОН України. (2022). Роз'яснення МОН: особливості застосування норм трудового законодавства, дистанційної форми роботи під час дії правового режиму воєнного стану. 17 березня 2022 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/rozyasnennya-mon-osoblivosti-zastosuvannya-norm-trudovogo-zakonodavstva-distancijnoyi-formi-roboti-pid-chas-diyi-pravovogo-rezhimu-voennogo-stanu> (дата звернення: 08.05.2022)
4. Ничкало Н. Г., Гордієнко В. П. Наукова діяльність у добу війни: за камертоном серця і любові до Батьківщини. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Вип. 4. № 1.
5. Родінова Н., Червоний М., Діордіца І. Особливості дистанційного навчання студентів в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. 4. № 9.
6. Dabalen A. L., Paul S. Estimating the causal effects of war on education in Côte d'Ivoire. *Households in Conflict Network (HiCN) Working paper*. 2012. № 120.
7. GCPEA. Statement by GCPEA Executive Director, Diya Nijhowne, on Attacks on Education in Ukraine. 2022. URL: <https://protectingeducation.org/news/statement-by-gcpea-executive-director-diya-nijhowne-on-attacks-on-education-in-ukraine/> (дата звернення: 08.05.2022)
8. Heleta S. Higher Education in Post-Conflict Societies: Settings, Challenges and Priorities. In *Handbook Internationalisation of European Higher Education*. Vol. 1. Stuttgart: Raabe Verlag, 2015.
9. Mursal F. A., Odowa A., Mosley J. Country profile: Somali regions. An analysis of research and knowledge systems in Somalia and Somaliland prepared for INASP. 2016. <https://www.inasp.info/publications/country-profile-somali-regions> (дата звернення: 08.05.2022)
10. Омоева С., Hatch R., Moussa W. The effects of armed conflict on educational attainment and inequality. Education Policy and Data Center Working Paper. 2016. URL: [https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Омоева%20Moussa%20Hatch%20\(2018\)%20-%20Impacts%20of%20conflict%20on%20education.pdf](https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Омоева%20Moussa%20Hatch%20(2018)%20-%20Impacts%20of%20conflict%20on%20education.pdf) (дата звернення: 08.05.2022)
11. Pellini A. War crashes higher education systems – countries like Somalia need a system-wide reboot. n/d. URL: <https://odi.org/en/insights/war-crashes-higher-education-systems-countries-like-somalia-need-a-system-wide-reboot/> (дата звернення: 08.05.2022)
12. Raqib S. Far-reaching consequences of wartime attacks on education. *Nature Human Behaviour*. 2017. Vol. 1. № 11. P. 768–768.
13. Safe Schools Declaration and Guidelines on Military Use. <https://ssd.protectingeducation.org/safe-schools-declaration-and-guidelines-on-military-use/> (дата звернення: 08.05.2022)
14. The World Bank / The International Bank for Reconstruction and Development. (2005). Reshaping the Future Education and Postconflict Reconstruction Washington, D.C. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14838> (дата звернення: 08.05.2022)
15. UN Security Council. (2021). Resolution 2601. Adopted by the Security Council at its 8889th meeting, on 29 October 2021. Retrieved from: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N21/313/76/PDF/N2131376.pdf?OpenElement> (дата звернення: 08.05.2022)

REFERENCES

1. Boyko, S. M. (2022). Naukovo-metodychnyy suprovod pedahohichnykh eksperymentiv useukrayins'koho rivnya v umovakh rosiys'ko-ukrayins'koyi viyny [Scientific and methodological support of pedagogical experiments of the all-Ukrainian level in the conditions of the Russian-Ukrainian war]. *Actual priorities of modern science, education and practice. Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference*. Paris, France. 2022. Pp., 547-552. <https://doi.org/10.46299/ISG.2022.1.12> [in Ukrainian]
2. Kramarenko, I., Kornisheva, T., & Silyutina, I. (2022). Adaptatsiya dystantsiynoho navchannya u vyshchii shkoli do umov voyennoho stanu [Adaptation of distance learning in higher education to martial law]. *Prospects and innovations of science*, 4(9). [in Ukrainian]
3. MES of Ukraine. (2022). Roz'yasnennya MON: osoblyvosti zastosuvannya norm trudovoho zakonodavstva, dystantsiynoyi formy roboty pid chas diyi pravovoho rezhymu voyennoho stanu [Explanation of the Ministry of Education and Science: features of the application of labor legislation, remote work during the legal regime of martial law]. March 17, 2022. <https://mon.gov.ua/ua/news/rozyasnennya-mon-osoblivosti-zastosuvannya-norm-trudovogo-zakonodavstva-distancijnoyi-formi-roboti-pid-chas-diyi-pravovogo-rezhimu-voennogo-stanu> (date of access: 08.05.2022) [in Ukrainian]
4. Nichkalo, N. G., & Gordienko, V. P. (2022). Naukova diyal'nist' u dobu viyny: za kamertonom sertsya i lyubovi do Bat'kivshchyny [Scientific activity during the war: the tuning fork of the heart and love for the Motherland]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4123> [in Ukrainian]
5. Rodinova, N., Red, M., & Diorditsa, I. (2022). Osoblyvosti dystantsiynoho navchannya studentiv v umovakh voyennoho stanu [Features of distance learning of students in martial law]. *Prospects and innovations of science*, 4(9)). [in Ukrainian]
6. Dabalen, A. L., & Paul, S. (2012). Estimating the causal effects of war on education in Côte d'Ivoire. *Households in Conflict Network (HiCN) Working paper*, 120.

7. GCPEA. (2022). Statement by GCPEA Executive Director, Diya Nijhowne, on Attacks on Education in Ukraine. Retrieved from: <https://protectingeducation.org/news/statement-by-gcpea-executive-director-diya-nijhowne-on-attacks-on-education-in-ukraine/> (date of access: 08.05.2022)
8. Heleta, S. (2015). Higher Education in Post-Conflict Societies: Settings, Challenges and Priorities. In *Handbook Internationalisation of European Higher Education*. Vol. 1. Stuttgart: Raabe Verlag.
9. Mursal, F. A., Odowa, A., Mosley, J. (2016). Country profile: Somali regions. An analysis of research and knowledge systems in Somalia and Somaliland prepared for INASP. Retrieved from: <https://www.inasp.info/publications/country-profile-somali-regions>
10. Omoeva, C., Hatch, R., & Moussa, W. (2016). The effects of armed conflict on educational attainment and inequality. Education Policy and Data Center Working Paper.
11. Pellini, A. War crashes higher education systems – countries like Somalia need a system-wide reboot. n/d. Retrieved from: <https://odi.org/en/insights/war-crashes-higher-education-systems-countries-like-somalia-need-a-system-wide-reboot/> (date of access: 08.05.2022)
12. Raqib, S. (2017). Far-reaching consequences of wartime attacks on education. *Nature Human Behaviour*, 1(11), 768–768. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0220-4>
13. Safe Schools Declaration and Guidelines on Military Use. Retrieved from: <https://ssd.protectingeducation.org/safe-schools-declaration-and-guidelines-on-military-use/>
14. The World Bank / The International Bank for Reconstruction and Development. (2005). Reshaping the Future Education and Postconflict Reconstruction Washington, D.C. Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14838> (date of access: 08.05.2022)
15. UN Security Council. (2021). Resolution 2601. Adopted by the Security Council at its 8889th meeting, on 29 October 2021. Retrieved from: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N21/313/76/PDF/N2131376.pdf?OpenElement> (date of access: 08.05.2022)

УДК 373.5.016:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-82>**Андрій КОВАЛЕНКО,***orcid.org/0000-0002-5977-6597**студент IV курсу факультету початкової освіти та філології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) kovalenkoandrij1@gmail.com***Людмила ГЛУШОК,***orcid.org/0000-0003-2565-2526**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) liudmyla_glushok@ukr.net*

ІНТЕГРАЦІЯ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовані основні переваги й недоліки планування й організації уроків спрямованих на інтеграцію чотирьох видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) в межах комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. Розглянуто питання доцільності й ефективності такої інтеграції з огляду на певні психологічні та поведінкові особливості учнів базової середньої школи. Отримані результати дали змогу зробити висновки щодо позитивного впливу внутрішньопредметної інтеграції на формування у школярів середньої ланки навичок усної взаємодії і їх мотивацію до вивчення мов. Встановлено, що розвиток усної комунікації є домінуючою складовою навчального процесу і має розглядатись як головна мета шкільної програми з іноземних мов.

У новітній методиці навчання іноземних мов спостерігається тенденція переходу від заучування до сприйняття інішомовного матеріалу у відповідних контекстах, як більш досконалої моделі засвоєння знань. Найкращі результати при роботі з учнями підліткового віку досягаються за умови правильно підібраної педагогом системи завдань спрямованих на поєднання різних мовленнєвих навичок, які передбачають плавний перехід від рецепції до продукування. При цьому наголошено, що усне обговорення відбувається на кожному етапі уроку.

На основі особистих спостережень авторів з'ясовано, що для учнів 5–6 кл. запорукою успіху є посиленна робота над новими лексико-граматичними структурами, яка здійснюється методом контекстуального вивчення. Розвиток навичок писемного мовлення потребує більш ретельної підготовки та відбувається на фоні усної комунікації.

Учні 7–8 кл. найменше піддаються навчально-виховній роботі, проте їх мозкова активність перебуває на найвищому рівні. Для цієї вікової групи рекомендується використання колективних форм роботи й завдань творчого та дослідницького характеру, котрі виконуються за мінімального втручання вчителя.

Визначено, що на завершальному етапі середньої школи важливим є перехід від вільності до точності мовлення. У дев'ятому класі пропонується посилити роботу над вимовою школярів і розвивати у них граматичне чуття за допомогою комунікативної практики.

Ключові слова: види мовленнєвої діяльності, інтеграція мовленнєвих навичок, продуктивні навички, рецептивні навички, метод комунікативного навчання, усна взаємодія.

Andriy KOVALENKO,*orcid.org/0000-0002-5977-6597**Fourth-year Bachelor's Student at the Faculty of Primary Education and Philology
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) kovalenkoandrij1@gmail.com***Liudmyla HLUSHOK,***orcid.org/0000-0003-2565-2526**PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) liudmyla_glushok@ukr.net*

FOREIGN LANGUAGE SKILLS INTEGRATION WITHIN COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING APPROACH IN BASIC GENERAL SECONDARY SCHOOL

This paper examines the key advantages and drawbacks of the designation and organization of lessons aimed at combining four language skills (listening, speaking, reading, and writing) within the communicative approach to foreign language learning. The advisability and effectiveness of such integration are considered in light of the psychological and

behavioural characteristics of basic secondary school students. The findings led us to the conclusion that intrasubject integration has a positive impact on secondary school students' oral communication skills development and language learning motivation. The development of aural communication has considered being a predominant component of the learning process, and it should be seen as the primary goal of the school's foreign language curriculum.

There is a tendency in modern foreign language learning methodology to shift away from memorising to the perception of a foreign language material in appropriate contexts as a better model of knowledge acquisition. When dealing with teenage students, the best results are achieved when the teacher selects an appropriate task system targeted at merging diverse language skills and includes a smooth transition from reception to production. It is noted that verbal discussion takes place at every stage of the lesson.

Based on the authors' observations, it has been established that for 5th–6th grade students, the intensive work on new lexical and grammatical structures carried out by the contextual learning method is the key to success. The development of writing skills requires more preparation and takes place against the background of oral communication.

Students in grades 7–8 have less exposure to learning and educational activities, but their brain activity is at its highest. For this age group, collaborative forms of work and creative and explorative tasks are recommended, but with little intervention from the teacher.

It is identified that at the final stage of secondary school, it is essential to move from speech fluency to accuracy. In the ninth grade, it is suggested that work on students' pronunciation and grammatical awareness through communicative practice should be more intensive.

Key words: language skills, language skills integration, productive skills, receptive skills, communicative language learning approach, spoken interaction.

Постановка проблеми. На сучасному етапі більшість методичних наукових розвідок спрямовані на пошук найбільш ефективних шляхів викладання іноземної мови, які б сприяли природному засвоєнню учнями усіх необхідних мовленнєвих навичок. Останніми десятиліттями вивчення іноземних мов уже не розглядається як теоретичне засвоєння певного набору правил, якими можна було б послуговуватись практикуючи усну чи писемну комунікацію. Перед науковою спільнотою постало питання щодо доцільності використання тих чи інших традиційних методів навчання і пошуку нових і більш досконалих підходів, які б сприяли якісному засвоєнню школярами мовного матеріалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У деяких вітчизняних школах до сьогодні зберігся закорінений з радянських часів підхід, коли вчителі або взагалі нехтують розвитком продуктивних навичок учнів, або традиційно планують систему уроків з певного розділу/теми, поділяючи її на блоки: «урок читання», «урок говоріння», «урок письма» тощо. Наразі застосування подібного підходу є неприйнятним з огляду на розширення можливостей особистості в умовах глобалізації, де знання однієї або кількох іноземних мов стає вже не потребою, а необхідністю.

Педагоги, психологи і науковці вже неодноразово спростовували доцільність використання традиційних методів вивчення іноземних мов і здійснювали спроби знайти більш ефективні шляхи засвоєння всіх необхідних навичок для вільного володіння ними. Зокрема, взаємозв'язки між різними видами мовленнєвої діяльності встановлювали В. Григор'єва, В. Мерзлякова, К. Якубаєва, М. Пилипчук, Т. Люта; використання інтегрованого підходу в практичній діяльності педагогів

обґрунтували К. Мулик, С. Логвіна, R. L. Oxford, A. Alaya, W. Jing; загальний аналіз інтеграції на різних етапах освіти здійснено у працях А. Л. Котковця, К. Л. Крутій, М. Г. Іванчук, М. О. Сиви та ін.

Актуальність дослідження. Всупереч значному висвітленню цієї теми в різноманітних виданнях, вона не втратила своєї актуальності оскільки науковці перебувають у постійному пошуку більш досконалих шляхів інтеграції мовленнєвих навичок, які б не тільки допомогли досягти мети шкільної програми, а й сприяли б природному засвоєнню мов і вільному володінню ними у майбутньому. Також залишається потреба у більш чіткому аналізі переваг і недоліків інтегрованого підходу і пошуку найрезультативніших комбінацій завдань при плануванні уроків спрямованих на засвоєння різних мовленнєвих навичок в контексті методу комунікативного навчання з огляду на психологічні особливості учнів різних вікових груп.

Мета статті. Метою публікації є здійснення аналізу доцільності проведення комунікативних уроків іноземної мови, що включають завдання на розвиток інших мовленнєвих компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Перед тим як розкрити основну суть питання, слід уточнити визначення поняття інтеграції, як ключового концепту цього дослідження. За загальним визначенням, інтеграція є об'єднанням чого-небудь в єдину цілісну систему (Словник української мови, 1973: 35). В контексті методики навчання іноземних мов інтеграцію слід розглядати у двох площинах: міжпредметній і внутрішньопредметній (Крутій, 2017). В першому випадку ми говоримо або про опанування мовленнєвих навичок в контексті, що стосується інших шкільних предметів або про спеціально організовані з певною метою

інтегровані уроки. В той час як внутрішньопредметна площина зосереджена на засвоєнні мовленнєвих навичок з певної теми в іншомовному матеріалі будь-якого змісту, але вже не виходячи за рамки одного уроку іноземної мови. Остання розглядатиметься у цій статті.

Внутрішньопредметна інтеграція на уроках іноземної мови означає гармонійне поєднання завдань, спрямованих на розвиток навичок читання, слухання, говоріння і письма. Перших дві навички стосуються рецепції, дві останні – продукування. Природний механізм опанування рідної мови передбачає плавний перехід від рецепції до продукування, при цьому рецепція відбувається несвідомо. Роками вважалося, що забезпечити несвідоме сприйняття іноземної мови на уроці неможливо. Тому, що урок сам по-собі розглядався як форма організації навчальної діяльності, що ставить перед собою конкретну мету (Фіцула, 2002: 158). Наступним етапом розуміння проблеми стало розмежування понять «цілісної» і «реальної» моделі вивчення мови. Цілісна модель передбачала вивчення теоретичних основ мови, що не дозволяло випускникам шкіл використати їх на практиці, позаяк реальна комунікація суттєво відрізняється від академічних норм. Реальна модель мала на меті створити такі умови, які б дозволили учням комунікувати в культурі що вивчається (Azimova, 2019: 472). Таким чином, змінилась парадигма шкільної освіти щодо розвитку мовної і мовленнєвої компетенцій. Наукова спільнота поступово дійшла висновку, що метод контекстуального вивчення може розв'язати досліджувану проблему, психологічно наблизивши умови вивчення іноземної мови до умов сприйняття рідної. Враховуючи це, останнім часом переважна більшість вітчизняних і закордонних підручників подає новий мовний матеріал у контексті, таким чином розвиваючи мовну здогадку учня. Першоджерелом засвоєння рідної мови завжди слугує звукове сприйняття. Беручи до уваги цей факт, подібний принцип слід застосовувати й до іноземних мов. На наше глибоке переконання, без посиленої практики аудіювання з обов'язковим візуально-технічним супроводом у початкових класах, буде важко говорити про успіх дитини у вивченні іноземної мови на етапі середньої школи.

Розглянемо особливості інтеграції видів мовленнєвої діяльності для учнів 5–6 кл. З одного боку, починаючи з 5-го класу активізується дослідницько-пізнавальна діяльність учнів. Школярі стають більш самостійними й автономними. З іншого боку, мовленнєві навички учнів сформо-

вані ще не до кінця, а утримання їхньої уваги на якомусь одному аспекті шкільної програми (навіть протягом декількох хвилин) може стати непосильним завданням навіть для досвідченого педагога. Бесідуючи з вчителями на тему психології школярів, які переживають перехід від дитячого до підліткового віку, ми майже завжди чуємо одні й ті ж твердження про тотальну недисциплінованість, неуважність, врешті-решт, про цілковите небажання дітей навчитися. Проте, слід розуміти: як прояви самостійності, так і прояви негативної поведінки у цьому віці, як правило, мають характер самоствердження. Будь-яка невдача позначається на мотивації школяра, а будь-яка перемога є стимулом до підкорення нових вершин. Неуважність – одна з головних ознак перехідного віку. Саме тому, більшість учнів цієї ланки бачать аудіювання з іноземної мови як набір незрозумілих слів, сказаних мовцем з неймовірною швидкістю. Так, виникає потреба у вивченні нової лексики та посиленій роботі над вимовою школярів саме в цей період. Тому, на перший план виходить читання. Воно допомагає засвоїти нову лексику в контексті, опираючись на фонові знання. Але вчитель повинен пильно слідкувати за процесом читання, вести записи, фіксуючи помилки у вимові. До наступної стадії вивчення теми слід переходити лише після ретельної роботи над лексикою!

В межах комунікативного підходу взагалі не слід говорити про певні етапи уроку, які відповідають розвитку конкретних навичок. Тобто вчителю не варто сподіватися на успішне досягнення учнями програмних результатів, якщо він, наприклад, розділить свій урок на чотири більш-менш рівні частини, назвавши їх «розвиток навичок читання», «розвиток навичок говоріння», «розвиток навичок аудіювання», «розвиток навичок письма» і кожна з них, до прикладу, триватиме 10 хв. Метод комунікативного навчання передбачає усну взаємодію на всіх етапах уроку. Тому, прочитавши текст і виконавши по ньому низку завдань його слід відразу обговорити. Якщо планом уроку передбачено вивчення нових граматичних структур, то пояснювати їх краще після роботи над текстом. Можна також попросити учнів знайти і позначити їх в тексті. Обов'язково слід запропонувати учнів написати або скласти і сказати усно свої речення з цими структурами. Після цього учитель може розпочати аудіювання переконавшись, що матеріал для прослуховування стосується теми й адаптований до рівня учнів. Прослуханий матеріал знов-таки обговорюємо, беручи до уваги вид слухання (на загальне або детальне розуміння).

Причому робимо це як перед виконанням завдань, так і після (в якості пост-аудіювання). Прийнятним також є варіант пояснення граматики після аудіювання, але це також залежить від виду прослуханого уривку і мети уроку. Головне, щоб учні успішно засвоїли граматичний матеріал перед написанням письмового завдання.

Як правило, кожна тема в будь-якому шкільному підручнику закінчується написанням твору, на що потрібно виділяти як мінімум один урок. Проте, під час уроків безпосередньо не пов'язаних з письмом, навички письма все одно потрібно тренувати. Це можна зробити запропонувавши учням письмово скласти по декілька невеликих речень з використанням щойно вивченої лексики або граматичних структур. Якщо програмою передбачено написання повноцінного твору, то до цього питання слід підійти комплексно. На написання твору потрібно відвести один урок (якщо учні напишуть фінальний варіант вдома) або два (якщо учні писатимуть його в класі). Для початку вчителю необхідно знайти зразки написання творів відповідної тематики і роздати їх учням (таким чином практикується навичка читання). Після цього можна знайти і увімкнути запис з діалогом на тему майбутнього твору. Звісно, як прочитаний, так і прослуханий матеріал усно обговорюється в класі. Далі учитель пояснює особливості написання творів певної тематики і періодично ставить учням запитання до викладеного матеріалу. Після цього учні приступають до написання чорнового варіанту твору. В контексті інтеграції видів мовленнєвої діяльності перед вчителем іноземної мови одразу постає запитання: як забезпечити рівномірний розвиток навичок усної й писемної комунікації на уроці, який орієнтований на письмо? Звернімося до класифікації методів генерування ідей Дж. Хармера. Серед запропонованих ним шляхів підготовки до написання шкільного твору можна виділити наступні:

- Метод «гомінливих груп» (клас ділиться на 2–3 великі групи, в кожній з яких ведуться активні дискусії щодо написання майбутнього твору: учасники можуть пропонувати теми, підтримувати або заперечувати ідеї один одного, шукати й додавати інформацію тощо. Метод найкраще працює у 8–9 кл., коли рівень культури спілкування підвищується, а учні стають більш сприйнятливими до ідей оточуючих);

- Робота в парах і малих групах (цей підхід схожий на попередній, але обговорення відбувається вже не так жваво, тому його найкраще застосовувати у 5–7 кл., щоб зберігати спокійну атмосферу в класі);

- Обговорення на клас (учні почергово пропонують свої ідеї вголос, не ділячись на пари чи групи).

- Метод «За» і «Проти» (клас ділиться на дві групи, одна з яких висуває ідеї, а інша – підтверджує або заперечує) (Harmer, 2004: 88).

Як бачимо, застосування на уроках розглянутих нами підходів дозволить педагогу досягти активної усної взаємодії між учнями на підготовчому етапі написання твору. Далі учні самостійно працюватимуть над планами, нотатками, чернеткою. Вони вже матимуть достатній рівень підготовки для того, щоб створити якомога якісніший письмовий продукт. Не слід змушувати школярів зробити все за один урок. На уроці ми пояснюємо, обговорюємо, генеруємо ідеї. Писати твір учні можуть вдома, але для запобігання проявам академічної недоброчесності найкращим рішенням буде написання кінцевого варіанту твору на наступному уроці.

Звісно тих завдань, які безпосередньо стосуються розвитку навичок усного мовлення, уникати не можна. На них слід звертати особливу увагу, ретельно практикуючи запропоновані в підручнику (і не тільки) розмовні конструкції.

У 7–8 кл. змінюється світогляд учнів, їх поведінка і психологія загалом. Вважається, що ця вікова група є однією з найскладніших, через те, що учні почасти взагалі не піддаються виховній роботі, але це твердження є не зовсім вірним. Практика показує, що при успішному закладенні іншомовної бази у попередніх класах і правильному виборі форм, методів і навчально-виховних прийомів, цілком можливо розраховувати на досягнення позитивних результатів при роботі з учнями такого віку. На цьому етапі слід особливо ретельно підходити до планування уроків з огляду на особливості підліткової психології. З одного боку, у віці 12–14 років збільшується здатність дитини до запам'ятовування, тобто школяр може засвоїти значно більший обсяг інформації в значно коротші терміни (Жомірук, 2019: 87). Знаючи це, багато вчителів припускаються помилки: вони перевантажують підлітка лексико-граматичним матеріалом, що перешкоджає природному механізму засвоєння мови. З іншого боку, на учнів 7–8 класів величезний вплив має оточення, спостерігається тенденція до колективізму, що має розцінюватись не як перешкода до здійснення навчально-виховного процесу, а як перевага. В цей період мають переважати колективні форми роботи. Що стосується розвитку мовленнєвих навичок, то саме на цій стадії шкільного вивчення іноземної мови відзначаємо цікавий факт: групи учнів можна чітко розділити на

«письмові» і «розмовні». Нерідко трапляється так, що в умовному 7-А діти впевнено йдуть на контакт, з радістю розмовляють з учителем і між собою іноземною мовою, а в паралельному 7-Б спостерігається протилежна ситуація: школярі більше тяжіють до вдумливої самостійної роботи, відтак написати твір їм психологічно легше, ніж усно виступити на клас. Якісна подача автентичного матеріалу на цьому етапі є ключем до успіху. Учні підліткового віку найуспішніше засвоюють матеріал тоді, коли вони мають змогу встановити певні логічно-сміслові зв'язки між його частинами й тоді, коли він викладений в словесно-образному вигляді. Виходячи з цього, послідовність роботи над матеріалом з теми потрібно зберегти такою, якою вона була у 5–6 кл. Після кожного умовного етапу роботи проводиться бодай невелике усне опитування або повноцінне обговорення тексту, уривок для аудіювання тощо. Необхідною є заміна самих форм, методів і прийомів роботи на такі, що відповідатимуть рівню і віковим психологічним характеристикам учнів. Так, над завданнями з читання, говоріння і письма найкраще працювати не індивідуально, а організувати парну або групову роботу.

Працювати над розвитком навичок монологічного мовлення найкраще за допомогою проєктів з використанням ІКТ, позаяк візуальний супровід значно спрощує сприйняття інформації слухачами й розвиває творчі здібності доповідачів. При цьому важливо, щоб інші учні не були пасивними спостерігачами. Вчитель повинен заохочувати школярів до коментування і оцінювання робіт однокласників. При відточуванні навичок діалогічного мовлення неприпустимим є заучування зразків діалогів, які подаються в підручниках (Ляховицький, 1991: 99). На жаль, це надзвичайно поширена практика в сучасних школах, що зводить нанівець усі попередні старання освітян. Зразки можуть бути корисними лише в тому аспекті, що учні бачать вживання певних розмовних виразів і зворотів у контексті. Вони можуть виписати їх і взяти за основу для складання власних реплік. Заучування ж без розуміння змісту не дасть жодних результатів. Потрібно відразу пояснити учням, що при складанні та інсценізації діалогів особлива увага приділяється вимові, інтонації, емоційності. Окрім цього, теми діалогів повинні бути наближеними до реальних ситуацій повсякденного спілкування. З метою запобігання демотивації учнів у 7–8 кл., при оцінюванні усного монологічного і діалогічного мовлення, а також письмових робіт, слід керуватися принципом «спочатку вільність – потім точність».

Дев'ятий клас є показовим в плані ефективності як попередньо проробленої роботи педагога, так і самостійної діяльності учнів. На заключних етапах середньої школи вже можна чітко побачити мовні здібності кожного школяра, його сильні і слабкі сторони. Це той період, коли на точність мовлення звертається дещо більша увага. На нашу думку, головною проблемою середньостатистичних дев'ятикласників є відсутність граматичного чуття і погано поставлена вимова. Часто зустрічається випадки, коли учень відмінно володіє іншомовним матеріалом, але відчуває серйозні труднощі навіть при вимові елементарних звукосполучень, що ставить новий виклик перед вчителем іноземної мови. Для рівномірного розвитку всіх мовленнєвих навичок і подолання вищезазначених проблем потрібно встановити правильну послідовність завдань на уроці. На наш погляд, існує два типи планування уроків в контексті інтеграції навичок: лінійне і нелінійне. Лінійний тип визначаємо як поєднання завдань спрямованих на тренування навичок тільки однієї групи (рецептивних або продуктивних). Нелінійна схема уроку передбачає наявність тренувальних вправ на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. При роботі з дев'ятими класами слід керуватись нелінійними моделями. Найкращими комбінаціями в цьому випадку є «слухання + говоріння» або «читання + говоріння». Лінійна схема «говоріння + письмо» прийнятна лише для тих уроків, котрі мають на меті написання творів (Harmer, 2004: 88). Інший варіант лінійного планування, а саме «читання + слухання» (або навпаки) не можна вважати ефективним, бо учні швидко втомлюються і відволікаються при нагромадженні однотипних рецептивних завдань. Отже, в 9-ому класі успішна інтеграція мовленнєвих навичок в контексті комунікативного підходу досягається за умови ретельної підготовки вчителя до уроків, його вміння об'єктивно оцінювати й коментувати фонетичні та граматичні помилки учнів, правильно підбирати матеріал для розвитку зазначених компетенцій.

Висновки. На нашу думку, інтегрований підхід на всіх уроках іноземної мови є бажаним, але не обов'язковим, значно важливіше, щоб розвиток навичок усної комунікації був ядром кожного з них і став головною метою навчальної програми. Цей висновок ґрунтується на особистих спостереженнях, позаяк при проведенні уроків з урахуванням інтегрованого підходу помічається тенденція деяких учнів до відволікання і швидкої втоми. Загалом, інтеграція мовленнєвих навичок є дієвою формою організації уроків, але все залежить

від рівня і психологічних характеристик конкретних учнів, а також особливостей конкретного навчального середовища. Максимальна ефективність інтеграції на уроках іноземних мов досягається лише за умов ретельного їх планування, встановлення позитивного мікроклімату в класі,

використання на них тієї мови, що вивчається і комунікативної зорієнтованості таких уроків.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення доцільності інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності на уроках іноземних мов у спеціалізованих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жомірук В. В. Особливості пам'яті сучасних підлітків. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. № 9. С. 85–90.
2. Крутій К. Л. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що треба знати про інтеграцію?. *ukrdeti.com*. URL: http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2017/08/Стаття_проф.Крутій-К._Інтеграція.pdf (дата звернення: 10.04.2022).
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. Киев : Высшая шк., 1991. 355 с.
4. Словник української мови: в 11 томах. / ред.: І. К. Білодід, А. А. Бурячок, П. П. Доценко. Київ : Наук. думка, 1973. Т. 4. 840 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник. Київ : Вид. центр «Акад.», 2002. 528 с.
6. Azimova S. The Communicative Approach in English Language Teaching. *Бюллетень науки и практики*. 2019. Т. 5. No 4. С. 471–475
7. Harmer J. How to teach writing. Harlow : Pearson ESL, 2004. 160 p.

REFERENCES

1. Zhomiruk V. V. Osoblyvosti pamiaty suchasnykh pidlitkiv [Features of the memory of teens]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity [Actual Issues of Psychology in educational institutions]*. 2019. № 9. P. 85–90 [in Ukrainian].
2. Krutii K. L. Integratsiia v doshkilnii osviti yak innovatsiine yavyshe, abo shcho treba znaty pro integratsiiu? [Integration in pre-school education as an innovative phenomenon, or what should be known about integration?]. *ukrdeti.com*. URL: http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2017/08/Стаття_проф.КрутійК._Інтеграція.pdf [in Ukrainian].
3. Lyahovitskiy M. V. Metodika prepodavaniya inostrannyih yazykov [Methodology of foreign language teaching]. Kiev : Vysshaya shk., 1991. 355 p [in Russian].
4. Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 tomakh [The Ukrainian Language Dictionary: in 11 volumes] / red.: I. K. Bilodid, A. A. Buriachok, P. P. Dotsenko. Kyiv : Nauk. dumka, 1973. T. 4. 840 p [in Ukrainian].
5. Fitsula M. M. Pedagogika: posibnyk [Pedagogy: training manual]. Kyiv : Vyd. tsentr «Akad.», 2002. 528 p [in Ukrainian].
6. Azimova S. The Communicative Approach in English Language Teaching. *Byulleten nauki i praktiki [Bulletin of Science and Practice]*. 2019. vol. 5, no. 4, pp. 471–475
7. Harmer J. How to teach writing. Harlow : Pearson ESL, 2004. 160 p

УДК 378.016:[373.2.015.31:7]+373.2.015.31:7
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-83>

Анна КОВТУН,
orcid.org/0000-0002-3720-9313
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) annakovtun873@gmail.com

Марина КОРДУБАН,
orcid.org/0000-0002-7253-6627
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) marinakorduban@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКИ В ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена дослідженню організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до застосування музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.

Охарактеризовано сутність поняття педагогічна умова. Розкрито термін «організаційно-педагогічні умови» як набір зовнішніх і внутрішніх обставин, які визначають хід та ефективність освітнього процесу.

Визначено організаційно-педагогічні умови підготовки здобувачів освіти: формування мотивації здобувачів освіти до використання музики в художньо-естетичному вихованні старших дошкільників; створення культурно-освітнього середовища; активне залучення майбутніх вихователів до позааудиторної творчої діяльності.

Проаналізовано позитивну мотивацію як складову освітнього процесу, що становить необхідне підґрунтя для формування майбутніх професіоналів. Розкрито три групи мотивуючих факторів до навчання: джерела активності, навчальні мотиви, залежність поведінки індивіда у ході освітнього процесу. Доведено, що мотивація здобувачів освіти до використання музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку як організаційно-педагогічна умова є ефективною в здійсненні підготовки майбутніх вихователів за наявності наступних складових: позитивне усвідомлення значущості обраної спеціальності, особистісний розвиток професійних якостей, відчуття успіху в професійній діяльності.

Обґрунтовано таку організаційно-педагогічну умову як створення культурно-освітнього середовища в підготовці майбутніх вихователів до використання музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Доведено, що підготовка майбутніх вихователів в умовах культурно-освітнього середовища, збагаченого сучасним музичним обладнанням, вільним доступом до музичних інструментів і колекції музичних творів, насиченого адептами музичного мистецтва і музикантами-професіоналами, інноваційними технологіями з теорії і методики музичного виховання дітей дошкільного віку, наявністю творчої складової в освітньому процесі, забезпечить формування високоосвічених, морально розвинених, конкурентноспроможних вихователів.

Проаналізовано сутність активного залучення майбутніх вихователів до позааудиторної творчої діяльності. Розкрито ефективність даної умови в підготовці майбутніх вихователів до використання музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: педагогічна умова, організаційно-педагогічні умови підготовки, дошкільна освіта, підготовка майбутніх вихователів, музично-естетичне виховання дошкільників.

Anna KOVTUN,

orcid.org/0000-0002-3720-9313

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory, Technologies and Methods of
Preschool Education*

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) annakovtun873@gmail.com*

Marina KORDUBAN,

orcid.org/0000-0002-7253-6627

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) marinakorduban@gmail.com*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE APPLICATION OF MUSIC IN ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION

The article is devoted to the study of organizational and pedagogical conditions of preparation of future educators for the use of music in the artistic and aesthetic education of older preschool children.

The essence of the concept of pedagogical condition is described. The term "organizational and pedagogical conditions" is revealed as a set of external and internal circumstances that determine the course and effectiveness of the educational process.

The organizational and pedagogical conditions for the training of students are determined: the formation of motivation of students to use music in the artistic and aesthetic education of senior preschoolers; creation of cultural and educational environment; active involvement of future educators in extracurricular creative activities.

Positive motivation as a component of the educational process, which is a necessary basis for the formation of future professionals, is analyzed. Three groups of motivating factors for learning are revealed: sources of activity, learning motives, dependence of individual behavior during the educational process. It is proved that the motivation of students to use music in artistic and aesthetic education of older preschool children as an organizational and pedagogical condition is effective in training future educators in the presence of the following components: positive awareness of the importance of the chosen specialty, personal development of professional qualities. activities.

Such an organizational and pedagogical condition as the creation of a cultural and educational environment in the preparation of future educators for the use of music in the artistic and aesthetic education of older preschool children is substantiated. It is proved that the training of future educators in a cultural and educational environment enriched with modern musical equipment, free access to musical instruments and collections of musical works, full of musical art adherents and professional musicians, innovative technologies in theory and methods of musical education of preschool children. creative component in the educational process, will ensure the formation of highly educated, morally developed, competitive educators.

The essence of active involvement of future educators in extracurricular creative activities is analyzed. The effectiveness of this condition in the preparation of future educators for the use of music in the artistic and aesthetic education of older preschool children is revealed.

Key words: *pedagogical condition, organizational and pedagogical conditions of training, preschool education, training of future educators, musical and aesthetic education of preschoolers.*

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в сучасному світі, викликані бурхливим розвитком інформаційних технологій, діджиталізація освіти вимагають негайного реагування і реформування. Якісні перетворення позначились і на системі дошкільної освіти. Як указано на сайті МОН України від 13 жовтня 2021 року, урядом підтримано нову редакцію Закону України «Про дошкільну освіту». У проєкті йдеться про заплановані позитивні зрушення в системі дошкільної освіти, що спрямовані на її загальне удосконалення. Серед низки окреслених питань, які потребують покра-

щення, урядом звернено увагу на проблему підготовки майбутніх вихователів. Зокрема, визначено положення щодо запровадження інтернатури для молодих фахівців сфери дошкілля.

У сучасній педагогічній парадигмі зафіксовано думку, що на процес підготовки майбутніх фахівців впливають організаційно-педагогічні умови. Вони виявляються в спеціальних заходах, які скеровують розвиток освітнього процесу. Отже, беручи до уваги пріоритетні напрями розвитку сучасної освіти в галузі дошкільної освіти, дослідження окресленого питання є доцільним і актуальним.

Аналіз досліджень. Питання музичного мистецтва як засобу художньо-естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку присвячено доробки Н. Шоломович, С. Матвієнко, С. Нечай, І. Романюк, Т. Танько, О. Мкртічян, О. Донченко, Л. Гут та інші. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців приділено увагу в роботах О. Мкртічян, Г. Коджаспирова, Ф. Майєра, О. Шапран, Р. Куліш, Г. Беленької, Н. Каньоси, Н. Трофаїлової, Л. Зданевич, Л. Гаращенко, М. Бадіца, С. Іваха, М. Машовець, Т. Поніманської, Т. Танько, Т. Рогової та інших.

Питанням педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців займалися Т. Кочубей, О. Керницький, Н. Немцова, Т. Іванайська, О. Медведєва, І. Карпова, Н. Галєєва, Н. Руденко, О. Тепла, Г. Овчаренко, І. Ляшенко, Т. Децюк, А. Дударенко та інші.

Ступінь висвітлення зазначеної педагогічної проблеми в науковій літературі свідчить про відсутність цілісного дослідження, тому обрана тема потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розкриття сутності організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до застосування музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки майбутніх фахівців тісно корелює з питанням здобуття освіти. Відповідно до пункту 2.1. професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» від 19 жовтня 2021 року первинна професійна підготовка майбутніх фахівців з професії «Вихователь закладу дошкільної освіти» може реалізовуватись на різних рівнях передвищої та вищої освіти. Зокрема, на рівні фахової передвищої освіти; початковому (короткий цикл), першому (бакалаврському), другому (магістерському) рівнях вищої освіти. Тобто формування майбутнього фахівця можливе тільки в рамках професійної освіти з урахуванням організаційно-педагогічних умов.

На основі аналізу довідникової літератури можна констатувати, що термін «педагогічна умова» трактується як обставина процесу, яка визначає наступний розвиток; певні правила, що впливають на процесуальний характер діяльності; обставини, що призводять до змін (Бусел, 2009: 1736).

У словнику-довіднику з професійної педагогіки зауважено, що педагогічні умови впливають на процес підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, до цього терміну відносять обставини, які становлять характер цілісного продуктивного

педагогічного процесу підготовки фахівців (Семєнов, 2006: 193).

Ефективність педагогічних умов, на думку О. Мкртічян, залежить від:

- врахування змісту і специфіки суб'єктів освітнього процесу;
- наявності комплексу методів, засобів, форм, необхідних для успішної навчальної діяльності;
- зовнішніх та внутрішніх умов: мотиваційних, організаційних, змістових, рефлексійних (Мкртічян, 2020: 292).

Співвідношення педагогічних умов і чинників, що на них впливають, також знаходимо в роботах А. Алексюка, А. Аюразанайна, П. Підкасистого. Так, зовнішні чинники педагогічних умов автори визначають як позитивні взаємовідносини учасників освітнього процесу (викладач-студент), об'єктивність оцінювання, локацію навчання, клімат тощо. Внутрішні (індивідуальні) чинники становлять особливості здобувача освіти такі як: особисте самопочуття, характер, уміння і навички, набутий досвід, мотивація до діяльності.

Розгляд наукової літератури показав, що питанням педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів займалась Т. Кочубей (Кочубей, 2020: 83-86). Розглядаючи зазначену проблему в контексті формування етнокультури в дітей старшого дошкільного віку, вчена зосередилась на визначенні поняття «педагогічні умови», що складаються з спеціально відібраних компонентів освітнього процесу (змісту, методів, прийомів, форм навчання). Також вона навела декілька видів педагогічних умов: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні тощо. Ми в своїй роботі акцентуємось саме на організаційно-педагогічних умовах підготовки майбутніх вихователів. Згідно з трактуванням Т. Кочубей, організаційно-педагогічні умови виявляються в спеціальних заходах, які скеровують розвиток освітнього процесу (Кочубей, 2020: 84).

На нашу думку, під організаційно-педагогічними умовами слід розуміти набір зовнішніх і внутрішніх обставин, які визначають хід та ефективність освітнього процесу, і в свою чергу впливають на якість підготовки майбутніх вихователів. Ми вважаємо, що сформовану готовність майбутніх вихователів до застосування музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку визначають наступні організаційно-педагогічні умови:

1. формування мотивації здобувачів освіти до використання музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку;
2. створення культурно-освітнього середовища;

3. активне залучення майбутніх вихователів до позааудиторної творчої діяльності.

Позитивна мотивація як складова освітнього процесу становить необхідне підґрунтя для формування майбутніх професіоналів. Підтвердження справедливості даної тези знаходимо в численних психологічних, соціологічних, науково-педагогічних джерелах. Так, у сучасному психолого-педагогічному словнику поняття «мотивація учіння» характеризується як складна система, в основі якої спонукання індивіда, що призводять до його активної освітньої діяльності (набуття і збереження знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань). У площині психології прийнято виділяють три групи мотивуючих факторів до навчання. Перша група факторів складається із джерел активності (потреби й інстинкти), що задовольняють потреби індивіда у нових враженнях. Друга група відноситься до власне навчальних мотивів, які обумовлені індивідуальною спрямованістю активності. Третя група характеризується залежністю поведінки індивіда у ході освітнього процесу (її способу регуляції, динамікою) від емоцій, почуттів, суб'єктивних переживань, установок (Шапран, 2016: 244).

У словнику-довіднику з професійної педагогіки представлено термін «мотивація досягнення», який трактується з точки зору особистісних якостей стосовно професійної роботи фахівця, що регулюється прагненням та наполегливістю в покращенні результатів власної діяльності (Семенов, 2006: 113).

У монографії «Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці» колективом авторів виокремлено поняття мотиваційної готовності педагогів до професійної діяльності. Зауважено, що розуміння майбутніми дошкільними педагогами значущості обраної професії, їхній індивідуальний розвиток відповідних фахових особистісних якостей та цінностей і формують вмотивованість здобувачів освіти до професійної діяльності. В основу прагнення майбутніх вихователів до власної професійної реалізації після закінчення навчання науковці покладають усвідомлення іміджу професії, особистісну фахову поведінку (Беленька, 2009: 310).

Результати наукових досліджень О. Попович свідчать про те, що мотиваційна готовність здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності є складним поняттям, яке містить низку мотивів, формуючих позитивний настрій студента стосовно обраної професії та його подальшу успішність в ній (Попович, 2017: 24). Як зауважила О. Мкртічян, тези про успішність здобувачів

освіти як важливої складової мотивації до професійної діяльності підтвержені дослідженнями багатьох науковців (Мкртічян, 2020: 294).

Здійснений аналіз наукових розвідок дозволяє дійти висновку, що мотивація здобувачів освіти до використання музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку як організаційно-педагогічна умова є ефективною в здійсненні підготовки майбутніх вихователів за наявності наступних складових: позитивне усвідомлення значущості обраної спеціальності, особистісний розвиток професійних якостей, відчуття успіху в професійній діяльності.

Обґрунтуємо другу організаційно-педагогічну умову – створення культурно-освітнього середовища в підготовці майбутніх вихователів до використання музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.

Сучасний психологічний словник тлумачить поняття «освітнього середовища» як значущий елемент ефективного функціонування системи освіти, формування і розвитку особистості (Шапран, 2020: 274). Складовими освітнього середовища визначено об'єктивні зовнішні умови, фактори, соціальні об'єкти, сучасні засоби навчання, що виражаються в соціальному (соціально-економічні чинники, положення в сім'ї) і просторово-предметному оточенні здобувача освіти в повсякденному житті та в навчанні. За Г. Ковальовим до структури освітнього середовища входять:

1. фізичне оточення – освітнє приміщення і всі його особливості (дизайн, розмір, умови переміщення і розміщення здобувачів освіти в ньому тощо);
2. соціальна складова – контингент навчальної групи (наповнюваність, гендерне і вікове співвідношення, успішність, загальні особливості контингенту, етнічна характеристика, професіоналізм педагога);
3. освітня програма – наявність інновацій, технологій навчання, добір стилю, методів навчання і контролю, форм організації освітньої діяльності (Шапран, 2020: 274).

В історії педагогічної думки і дотепер слушним є поділ освітнього середовища на основні типи згідно з поглядами видатного педагога Я. Корчака, в яких наголошено на факторах сприяння розвитку у здобувачів освіти наступних характеристик:

- пасивності і залежності – догматичне освітнє середовище;
- активності і залежності – кар'єрне освітнє середовище;
- свободи розвитку і пасивної життєвої позиції – безтурботне освітнє середовище;

• вільному розвитку активної дитини – творче освітнє середовище (Шапран, 2020: 274).

Науковець О. Керницький диференціює освітнє середовище з погляду професійно-діяльнісного поділу на ресурсну і структуровану складові. Окрім діяльнісного компоненту, науковець зауважує на інші фактори, які становлять освітнє середовище, зокрема просторово-тимчасові, соціально-культурні, комунікативні, інформаційні та інші. Важливою є позиція дослідника стосовно освітнього середовища як значущого чинника в індивідуально-професійному формуванні майбутніх фахівців (Керницький, 2013: 43-50).

У роботі Н. Немцової «Культурно-освітнє середовище вищого навчального закладу» сутність даного поняття представлено як впливи, умови, можливості формування і розвитку особистості в рамках соціального і просторо-предметного оточення. Авторка довела власну позицію щодо тісного взаємозв'язку понять культура і середовища, які знаходяться в постійній єдності й є умовами одне одного (Немцова, 2011: 279-283).

Беручи до уваги позиції науковців, педагогів-практиків та мету музичного виховання, ми можемо зробити висновок, що підготовка майбутніх вихователів в умовах культурно-освітнього середовища, збагаченого сучасним музичним обладнанням, вільним доступом до музичних інструментів і колекції музичних творів, насиченого адептами музичного мистецтва і музикантами-професіоналами, інноваційними технологіями з теорії і методики музичного виховання дітей дошкільного віку, наявністю творчої складової в освітньому процесі, забезпечить формування високоосвічених, морально розвинених, конкурентноспроможних вихователів.

Також обґрунтуємо третю організаційно-педагогічну умову – активне залучення майбутніх вихователів до позааудиторної творчої діяльності.

У педагогічному словнику термін «позааудиторна робота» розуміється як спеціально організовані заняття у вільний від навчання час та низка виховних заходів, спрямованих на збагачення здобувачів освіти знаннями, подальшого набуття вмінь та розвитку навичок, що були опановані в аудиторний час, а також формування і розвиток творчих здібностей, наукових інтересів (Ярмаченко, 2001: 167).

Численні наукові розвідки Т. Іванайської, О. Медведєвої, І. Карпової, Н. Галєєвої, Н. Руденко, О. Теплої, Г. Овчаренко та інших трактують позааудиторну діяльність здобувачів освіти як фактор всебічного впливу на здобувачів освіти: підготовка майбутніх професіоналів, розвиток творчості,

обдарованості, організаторських здібностей, гуманістичних цінностей, взаємовідносин тощо.

У науковій статті І. Ляшенко «Організація позааудиторної роботи у вищій школі як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу» авторка підтвердила ефективність використання у підготовці майбутніх фахівців наступних напрямів діяльності: самостійна навчальна робота здобувачів освіти, діяльність студентського самоврядування, культурно-дозвіллева діяльність, підвищення професійної майстерності.

Ніколенко Л. вирізняє навчальний та виховний вплив позааудиторної діяльності на здобувачів освіти, що значним чином сприяють професійному та соціальному формуванню особистості, розвитку міжособистісного спілкування з викладачами та здобувачами освіти у вільний від навчання час (Ляшенко, 2014).

Науковці Децюк Т., Дударенко А. запропонували розуміння «позааудиторної роботи» як систему діяльності суб'єктів освітнього процесу, яка реалізується поза навчальним часом і надає спеціальні умови для розвитку і самореалізації здобувачів освіти, в тому числі і застосуванні набутих теоретичних знань в практичній діяльності (Децюк, 2018: 80-83). Особливо цінним є акцентуація авторок на значущості позааудиторної діяльності в здійсненні підготовки майбутніх професіоналів, сприянні їхньому естетичному вихованні (Децюк, 2018: 81).

Враховуючи наукові дослідження сучасних вчених з питання позааудиторної діяльності та практичний досвід факультету дошкільної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди із залучення студентів до позааудиторної роботи, можемо дійти висновку, що зазначений напрям діяльності є ефективним інструментом у підготовці майбутніх вихователів до використання музики в художньо-естетичному вихованні старших дошкільників. Зокрема, участь у студентському науковому гуртку за професійним спрямуванням («Музейна педагогіка» тощо), співпраця зі стейкхолдерами (реалізація набутих знань, вмінь і навичок у спільній діяльності з провідними ЗДО), активна робота в студентському самоврядуванні (організація позааудиторних заходів професійного спрямування), долучення до діяльності культурно-мистецького центру ХНПУ імені Г.С. Сковороди (участь в факультетських та загальноуніверситетських заходах), активна взаємодія з куратором академічної групи стосовно естетичного виховання здобувачів вищої освіти (кураторські години, лекції-концерти, круглі столи мистецького спрямування, відвідування філармонії, театрів, концертів, фестивалів тощо), волонтерська діяльність (відвідування вихованців

будинку дитини з музичними заходами та інше) в повній мірі сприяють реалізації визначеної нами третьої організаційно-педагогічної умови щодо ефективної підготовки майбутніх вихователів.

Висновки. Таким чином, здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів до викорис-

тання музики в художньо-естетичному вихованні старших дошкільників з урахуванням організаційно-педагогічних умов (формування мотивації, створення культурно-освітнього середовища, залучення до позааудиторної творчої діяльності) вважаємо доцільним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. з дод., допов. Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ, «Перун», 2009. 1736 с.
2. Децюк Т. М. Форми та методи позааудиторної роботи студентів у вищих навчальних закладах / Т. М. Децюк, А. А. Дударенко. *Молодий вчений*. 2018. №3(1). С. 80-83.
3. Жигаль З. Дошкільне музичне виховання: особистісно орієнтований підхід. *Молодь і ринок*. Вип. №12(167), 2018. С. 59-62.
4. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. №38-39. С. 43-50.
5. Кочубей Т. Д. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 22. Т. 2. 2020. С. 83-86.
6. Ляшенко І. В. Організація позааудиторної роботи у вищій школі як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу. *Народна освіта*. Вип. №1(22), 2014. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1908
7. Немцова Н. С. Культурно-освітнє середовище вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми економічного і соціального розвитку регіону*. 2011. С. 279-283.
8. Ніколенко Л. М. Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. : Педагогіка і психологія*. 2013. №1. С. 21-25.
9. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Пед. думка, 2001. С. 167.
10. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, З. Н. Борисова, М. А. Машовець [та ін.] ; ред. І. І. Загарницька. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
11. Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років: теоретичний та методичний аспекти: монографія / О. А. Мкртчян. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. 402 с.
12. Попович О. М. Підготовка майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2017. 24 с.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки. Ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
14. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область) : Домбровська Я. М., 2016. 473 с.

REFERENCES

1. Busel V. T. Velykyi tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] K: Irpin: VTF, «Perun», 2009. 1736 p. [in Ukrainian].
2. Detsiuk T. M., Dudarenko A. A. Formy ta metody pozaaudytornoï roboty studentiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Forms and methods of extracurricular work of students in higher educational institutions]. *Molodyi vchenyi*, 2018. P. 80-83 [in Ukrainian].
3. Zhyhal Z. Doshkilne muzychne vykhovannia: osobystisno oriientovanyi pidkhid [Preschool music education: a person-centered approach]. *Molod i ryнок*, 2018. №12, P. 59-62 [in Ukrainian].
4. Kernytskyi O. M. Osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu yak pedahohichniy fenomen [Educational environment of higher education as a pedagogical phenomenon]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 2013. P. 38-39, P. 43-50 [in Ukrainian].
5. Kochubei T. D. Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnix vykhovateliv do formuvannia osnov etnokultury v ditei starshoho doshkilnoho viku [Pedagogical conditions of preparation of future educators for formation of bases of ethnoculture at children of senior preschool age]. *Innovatsiina pedahohika*, 2020. №22, P. 83-86 [in Ukrainian].
6. Liashenko I. V. Orhanizatsiia pozaaudytornoï roboty u vyshchii shkoli yak umova pidvyshchennia efektyvnosti navchalno-vykhovnoho protsesu. [Organization of extracurricular activities in higher education as a condition for improving the efficiency of the educational process] *Narodna osvita*, 2014. №1(22), URL:https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1908
7. Niemtsova N. S. Kulturno-osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu [Cultural and educational environment of higher education]. *Aktualni problemy ekonomichnoho i sotsialnoho rozvytku rehionu*, 2011. P. 279-283 [in Ukrainian].
8. Nikolenko L. M. Poniattia pozaaudytornoï diialnosti u sotsialno-pedahohichnomu aspekt [The concept of extracurricular activities in the socio-pedagogical aspect]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Ser. : Pedahohika i psykholohiia*, 2013. №1, P. 21-25 [in Ukrainian].
9. Yarmachenka M. D. Pedahohichnyy slovnyk. K. : Ped. Dumka [Pedagogical Dictionary K. : Ped. opinion]. 2001. 167 p. [in Ukrainian].

-
10. Bielienka H. V., Borysova Z. N., Mashovets M. A. Pidhotovka vykhovateliv do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi : monohrafiia [Preparation of educators for the development of the child's personality in preschool age: a monograph]. *Red. I.I. Zaharnytska. K.: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova*, 2009. 310 p. [in Ukrainian].
 11. Mkrtichyan O. A. Pidhotovka vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity do rozvytku muzychnykh zdibnostey ditey 4-7 rokiv: teoretychnyy ta metodychnyy aspekty [Training of educators of preschool institutions for the development of musical abilities of children 4-7 years: theoretical and methodological aspects]. Kharkiv: Vydavnytstvo «Mitra», 2020. 402 p. [in Ukrainian].
 12. Popovych O.M. Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do orhanizatsii konstruktyvnoi diialnosti ditey doshkilnoho viku [Preparation of future educators for the organization of constructive activities of preschool children]. Abstract of the dissertation of Cand. ped. Science: 13.00.04. Ternopil, 2017. 24 p. [in Ukrainian].
 13. Semenova A.V. Slovnyk-dovidnyk z profesiynoi pedahohiky [Dictionary of professional pedagogy] Odesa: Palmira, 2006. 272 p. [in Ukrainian].
 14. Shapran O. I. Suchasnyy psyholoho-pedahohichnyy slovnyk [Modern psychological and pedagogical dictionary] avt.kol.zazah.red. Pereiaslav-Khmelnyskyi (Kyivska oblast): Dombrovska Ya., 2016. 473 p. [in Ukrainian].

УДК 378.14:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-84>

Алла КОНДРАШОВА,

orcid.org/0000-0001-9031-7391

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *Chiralinka@ukr.net*

Ірина НАЗАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7919-7939

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *Nazirin257@ukr.net*

Наталія ДЕМ'ЯНЮК,

orcid.org/0000-0002-3363-569X

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *demianiuknatalie@gmail.com*

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

У статті досліджується роль та особливості використання сучасних інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов студентами технічних ЗВО як один із важливих структурних елементів в забезпеченні якісного освітнього процесу. Проаналізовано сутність категорії «інтерактивні освітні платформи» та досліджено їхні основні ознаки. Визначено, що основними критеріями аналізу та відбору інтерактивних освітніх платформ, що визначають їх доступність та функціональність у рамках індивідуалізації навчання іноземних мов студентами технічних ЗВО, є зрозумілий інтерфейс, методично-обґрунтований підбір електронного контенту, наявність мультимедійних елементів навчання, інтерактивність, доступність безкоштовної версії, варіативність завдань, можливість контролю результатів навчання та діагностики помилок впродовж усього навчання, одержання зворотного зв'язку від користувачів, можливість встановлення обмежень часу для виконання завдань тощо. Встановлено, що для успішної імплементації концепції Education 3.0 застосування сучасних інтерактивних платформ та цифрових технологій у вивченні іноземних мов студентами технічних ЗВО в рамках навчального процесу стає не примхою, а вимогою. Проаналізовано основні типи сучасних інтерактивних платформ та технологій для вивчення іноземних мов студентами технічних ЗВО, до яких належать модульні цифрові навчальні середовища, масові відкриті онлайн-курси та дистанційна освіта, системи LMS (системи управління навчанням) та LCMS (система управління змістом навчання). На основі проведеного онлайн-опитування студентів Національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського» встановлено, що найефективнішими для вивчення іноземної мови є наступні інтерактивні платформи: Coursera (98,4%), Prometheus (96,9%), LearnEnglish від British Council (93,1%), LinguaLeo (91,5%), Callan Method (88,5%).

Ключові слова: іноземна мова, інтерактивні платформи, студенти технічних ЗВО.

Alla KONDRASHOVA,*orcid.org/0000-0001-9031-7391**Lecturer at the Department of English for Engineering № 1
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
(Kyiv, Ukraine) Chipalinka@ukr.net***Iryna NAZARENKO,***orcid.org/0000-0002-7919-7939**Lecturer at the Department of English for Engineering № 1
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
(Kyiv, Ukraine) Nazirin257@ukr.net***Nataliia DEMIANIUK,***orcid.org/0000-0002-3363-569X**Lecturer at the Department of English for Engineering № 1
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
(Kyiv, Ukraine) demianiuknatalie@gmail.com*

THE ROLE OF INTERACTIVE PLATFORMS IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES BY STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The paper studies the role and features of the use of modern interactive platforms in the study of foreign languages by students of technical free economic zones as one of the important structural elements in ensuring a quality educational process. The essence of the category "interactive educational platforms" is analyzed and their main features are investigated. It is determined that the main criteria for analysis and selection of interactive educational platforms that determine their availability and functionality in the individualization of foreign language learning by students of technical free economic zones are clear interface, methodical and reasonable selection of electronic content, multimedia learning elements, interactivity, free version variability of tasks, the ability to monitor learning outcomes and diagnose errors throughout the training, receiving feedback from users, the ability to set time limits for tasks, etc. It is established that for the successful implementation of the concept of Education 3.0 the use of modern interactive platforms and digital technologies in the study of foreign languages by students of technical free economic education in the educational process is not a whim but a necessity. The main types of modern interactive platforms and technologies for learning foreign languages by technical freelance students are analyzed, which include modular digital learning environments, mass open online courses and distance education, LMS (learning management systems) and LCMS (learning content management system). On the basis of an online survey of students of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute named after Igor Sikorsky" established that the most interactive platforms for learning a foreign language are the following: Coursera (98.4%), Prometheus (96.9%), LearnEnglish from the British Council (93.1%), LinguaLeo (91.5%), Callan Method (88.5%).

Key words: *foreign language, interactive platforms, students of technical free economic zones.*

Постановка проблеми. Виклики лінгвістичної глобалізації, проактивні орієнтири інформаційного простору, інтенсивний розвиток ІКТ та комп'ютеризація всіх галузей визначили пріоритет щодо якісної професійної підготовки студентів та розвитку знань в студентів з іноземних мов. Вивчення іноземних мов визначається як важлива умова сучасності, оскільки вільне володіння іноземними мовами значно підвищує значущість та затребуваність сучасного фахівця будь-якого профілю. Таким чином, сучасні соціально-економічні аспекти життя висувають на перший план проблему підготовки компетентних і конкурентоспроможних фахівців. Проте успішне вивчення іноземних мов у XXI столітті безпосередньо пов'язане із застосуванням різноманітних засобів інформаційно-комунікативних технологій, які

увійшли в освітнє середовище, здійснивши справжній прорив у процесі здобуття знань, умінь та навичок.

Сучасні інноваційні технології надають неоціненну підтримку в процесі реалізації та забезпечення вивчення іноземних мов, тому одним із шляхів підвищення ефективності та забезпечення процесу вивчення іноземних мов є застосування передових інтерактивних платформ та цифрових технологій, які допомагають забезпечити інтерактивність навчання та створюють особливе навчальне середовище в процесі вивчення іноземної мови.

Одним із завдань сучасної мовної освіти є забезпечення відкритого доступу до освіти впродовж життя кожній людині з урахуванням її персональних інтересів, можливостей та потреб. З-за

даних кондицій, в епоху бурхливого розвитку комп'ютерних технологій, застосування інтерактивних платформ для вивчення іноземної мови стає все більш популярним. Перехід до використання інтерактивних платформ під час вивчення іноземної мови суттєво підвищить ефективність підготовки студентів технічних ЗВО, тому актуальним являється проведення детального дослідження ролі інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов студентами технічних ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тематику ролі інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов студентами технічних ЗВО досліджує значна кількість науковців. Зокрема, наукові праці А. П. Добриніна, Б. Е. Хакімова, Б. Тармана, В. М. Курепіна, В. П. Купріяновського, В. С. Синякова, І. Степанова, К. Л. Геворґяни, Л. В. Кокоріна, Л. Р. Таїрової, М. Іконнікової, М. С. Добрякова, Н. П. Сливки, О. В. Горицької, О. В. Горлова, О. Калімулліної, О. Комочкової, С. В. Уса, присвячені аналізу деяких аспектів та особливостей використання інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов, які позитивно вплинули на забезпеченні якісного навчального процесу при вивченні іноземних мов.

Мета статті. Метою роботи є дослідження ролі сучасних інтерактивних платформ у процесі вивчення іноземних мов студентами технічних ЗВО. Для досягнення мети визначено наступні завдання: визначити сутність та характерні ознаки інтерактивних платформ; проаналізувати інтерактивні платформи, які використовуються у процесі вивчення іноземних мов студентами технічних ЗВО. При проведенні дослідження були застосовані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження.

З розвитком інноваційних та інтерактивних технологій, їх широке використання та позитивний вплив на навчальні заклади сприяють розробленню нових та стратегічних методів для вивчення іноземних мов. Необхідність доступу до інформації незалежно від часу та місця посилила ефекти цифрових та мобільних технологій, яка внесла корективи в забезпечення навчального процесу підготовки здобувачів освіти в процесі вивчення іноземних мов (Uysal, Gazibey, 2010).

Застосування цифрових технологій та інтерактивних платформ у процесі вивчення іноземних мов набуває інтенсивного поширення з-за сучасних кондицій. За останнє десятиліття значення інноваційних та інтерактивних технологій під час вивчення іноземних мов продемонструвало значні переваги

(Fu, 2018). Головним завданням сучасності є забезпечення цілісної комп'ютерної мережі для асекурації якісного навчального процесу та розробки системи індивідуалізованої освітньої системи на тривалий період, яка ґрунтується на інтерактивних платформах (Fuchs, Woessmann, 2005).

Цифрове навчання трактується як процес використання цифрових, інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних платформ, які надають змогу здобувачам освіти інтенсивніше й повніше сприйняти навчальні концепції, більш вправно пов'язувати теорію та її використовувати, а також удосконалювати методи навчання, застосовуючи ефективно час викладача та сприяючи широкому обміну знаннями (Konnikova, Komochkova, 2019: 127).

Вивчення іноземних мов трансформується у напрямі забезпечення гнучкості, інклюзивності, персоналізації навчального процесу. Використання інтерактивних технологій призвело до розвитку концепції ICALL (ІКАНМ) – інтелектуального комп'ютерно-асистентного навчання мови. Інтерактивні інструменти реалізовані в «персоналізованих навчальних матеріалах, інструментах машинного перекладу, AI (віртуальній допомозі) помічниках письма, чат-ботах, програмних платформах і додатках для вивчення мови на основі AI (віртуальної допомоги), інтелектуальних системах навчання, адаптивних та інтелектуальних системах підтримки спільного навчання, інтелектуальній віртуальній реальності» (Pokrivcakova, 2019).

Завдяки інтеграції технологій у навчання відбувається поступова концептуалізація лінгвокультурних аспектів навчання через технологічні рішення від початку використання локальних комп'ютерних мереж до передових технологій (віртуальна реальність і доповнена реальність) (Blyth, 2018).

Програми іноземних мов мають включати курси комп'ютерної інтеграції (Zekiye, 2018). Більшість студентів та викладачів із задоволенням використовують інтерактивні технології у навчанні іноземної мови, незважаючи на недоліки (Trigueros, 2017). Це забезпечує реалізацію диверсифікованого підходу до навчання іноземної мови. Основними видами технологій навчання іноземних мов є «технології мобільного навчання, мультимедійного навчання та соціалізації, розпізнавання мовлення в тексті і тексту у мовленні, навчання на основі цифрових ігор». Основними завданнями використання технологій є розвиток практичних навичок, покращення взаємодії між викладачами та студентами, зміна підходів до навчання (Zhang, Zou, 2020).

Інтерактивна платформа визначається як особистісно-орієнтований інтернет-ресурс або обмежена інтерактивна мережа, яка повністю присвячена предметному та розвиваючому змісту, наповнена навчальними матеріалами та надає їх користувачам на тих чи інших умовах. Ресурси освітніх інтерактивних платформ з вивчення іноземних мов можуть бути як основним джерелом, так і доповнювати навчально-методичні матеріали, що застосовуються в процесі вивчення іноземної мови студентами технічних ЗВО, з метою ефективної організації навчального процесу. Однак, на відміну від традиційних методик викладання іноземної мови, механізм роботи на освітніх інтерактивних платформах передбачає регулярний контроль діяльності здобувачів освіти. Тому інтерактивні освітні платформи з вивчення іноземних мов є продуктивною технологією.

На рисунку 1 відображено основних критеріїв аналізу та відбору інтерактивних освітніх платформ, що визначають їх доступність та функціональність у рамках індивідуалізації навчання іноземних мов для студентів технічних ЗВО.

Отже, індивідуалізація навчання іноземних мов буде ефективною, якщо навчання на інтерактивних освітніх платформах забезпечить підвищення успішності студентів технічних ЗВО та допоможе розвинути їх мовні компетенції, дозволяючи здобувачам освіти самостійно виконувати різноманітні справи та перевіряти персональні знання (Таирова, Хакимов, 2020: 108-109).

Як вважають дослідники, головними аспектами, які протегують результативне вивчення іноземної мови в середовищі з цифровими технологіями та на базі використання інтерактивних є:

- конкретні інструкції та навчання студентів технічних ЗВО для асекурації безперебійного навчального процесу (асекурація відповідного технологічного програмного забезпечення, вирішення певних неполадок та несправностей);

- інституційна підтримка технології та інтерактивних платформ щодо вивчення іноземної мови для забезпечення поточних потреб студентів технічних ЗВО (забезпечення високошвидкісним Інтернетом);

- оригінальні цифрові можливості мовної комунікації між студентами технічними ЗВО;

- навчання та підтримка студентів технічних ЗВО в процесі вивчення іноземної мови для усунення несправностей програмно-апаратних технологій.

Варто відзначити, що викладачі теж можуть одержати користь від цих інноваційних технологій, через те, що вони мають змогу самостійно займатися цифровим навчанням і відводити

більше часу самонавчанню та професійному розвитку (Ikonnikova, Komochkova, 2019: 128).

У відповідності до концепції Education 3.0, яка повністю зосереджена на здобувачі освіти та визначає персональну траєкторію для всіх здобувачів та концентрує увагу на формуванні нових вмінь та навичок, які отримують студенти технічних ЗВО, а не на оцінках, як доказ того, що певна навчальна дисципліна була засвоєна (Govindasamy, Kwe, 2020). Для результативної імплементації концепції Education 3.0 застосування цифрових технологій та інтерактивних освітніх платформ у рамках навчального процесу та в процесі вивчення іноземної мови стає не примхою, а необхідністю. На рисунку 2. відображено інноваційні, інтерактивні платформи та технології, які застосовуються для вивчення іноземних мов студентами технічних ЗВО.

Масові відкриті онлайн-курси (МООС) визначаються як актуальний освітній проєкт, інтерактивні платформи котрого можуть синхронно застосовуватися як інструмент, так і як цифрове середовище. З-за даних кондицій більше ніж 48 мільйонів здобувачів освіти зареєстровані на широковживаних світових платформах МООС (Kupriyanovskij et al., 2016). Основною ціллю МООС є залучення здобувачів освіти до персонального вивчення іноземної мови, кооперації з однолітками та обмінювання знаннями. Ця система асекує доступ до різних лінгвістичних та мовних курсів, інтерактивних платформ онлайн та забезпечує цифровізацію, різноманітність, зв'язок та інформативність навчального процесу.

МООС необхідно інтенсивно застосовувати в процесі вивчення іноземної мови студентами технічних ЗВО, через те, що вони позитивно впливають на процес підвищення якості навчального процесу, завдяки швидшому способу навчання та можливості вибирати тільки ті курси, чи інтерактивні платформи, які відповідають науковим та освітнім інтересам здобувачам освіти технічних ЗВО, а також їхнім персональним потребам, мотивам та професійним прагненням (Ikonnikova, Komochkova, 2019: 128-129).

Науковці зазначають, що електронне навчання має очевидні переваги для технічних ЗВО, а МООС мають об'єктивну корисність, через їх зручність застосування під час онлайн-лекцій як альтернативи традиційним підручникам.

Однак електронне навчання має певні недоліки, де однією з головних проблем МООС є досить низький рівень проходження курсу на інтерактивних платформах – лише невеликий відсоток здобувачів освіти проходять його. Обмежувачим чинником для розвитку інтенсивного засто-

Основні критерії аналізу та відбору інтерактивних освітніх платформ	
→	1. зрозумілий інтерфейс – цей критерій передбачає зрозуміле розташування розділів платформи, якісне оформлення та дизайн, а також доступну навігацію;
→	2. методично-обґрунтований підбір електронного контенту – всі завдання сайту повинні мати методичну цінність та розвивати конкретні навчальні та мовні вміння та навички здобувачів освіти;
→	3. варіативність завдань – наявність різноманітних завдань, скерованих на вдосконалення мовних навичок здобувачів освіти з різним рівнем та здібностями до вивчення іноземних мов;
→	4. можливість контролю результатів навчання та діагностики помилок протягом усього навчання: даний критерій дозволяє фіксувати проблемні сторони у вивченні іноземних мов. Таким чином, формується детальний портрет того, хто навчається з усіма його сильними і слабкими сторонами, а також створюється джерело «великих даних», яке дозволяє пропонувати здобувачу освіти варіативний контент;
→	5. наявність мультимедійних елементів навчання, а саме: зображень, анімацій, аудіо та відео;
→	6. інтерактивність – взаємодія з іншими учасниками в процесі навчання;
→	7. доступність безкоштовної версії. На сьогодні наявна значна чисельність інтерактивних онлайн-платформ з вивчення іноземних мов. Проте, кожна з них перебуває у відкритому доступі, які мають спеціальні платні доповнення;
→	8. формування кондицій для мотивації здобувачів освіти, їх спонукання до досягнення високих результатів у вивченні іноземних мов, і навіть наявність елементів змагальності;
→	9. одержання зворотного зв'язку від користувачів. Даний критерій передбачає наявність функціональних можливостей платформи, що дозволяють здобувачу освіти вийти на зв'язок з викладачем або віртуальним викладачем і отримати індивідуальну консультацію з тих чи інших питань;
→	10. можливість встановлення обмежень часу для виконання завдань;
→	11. можливість поповнення бази завдань здобувачами освіти. Даний критерій дозволяє визначити пізнавальні інтереси здобувачів освіти, оскільки, як правило, вони готові ділитися тими завданнями та матеріалами, а також теми які їм цікаві, або робота над якими не завдає жодних труднощів.

Рис. 1. Основні критерії аналізу та відбору інтерактивних освітніх платформ

Примітка: складено на основі (Таирова, Хакимов, 2020: 108-109).

сування MOOC являється відсутність викладача, який координує навчальний процес, в результаті чого, відсутність належного зворотного зв'язку не забезпечує повний ефект від навчання.

Відсутність мотиваційного фактору на онлайн-курсах інтерактивних платформ спричиняє нерезультативне проходження курсу, а відсутність гнучкості є основним мінусом MOOC. Незважаючи

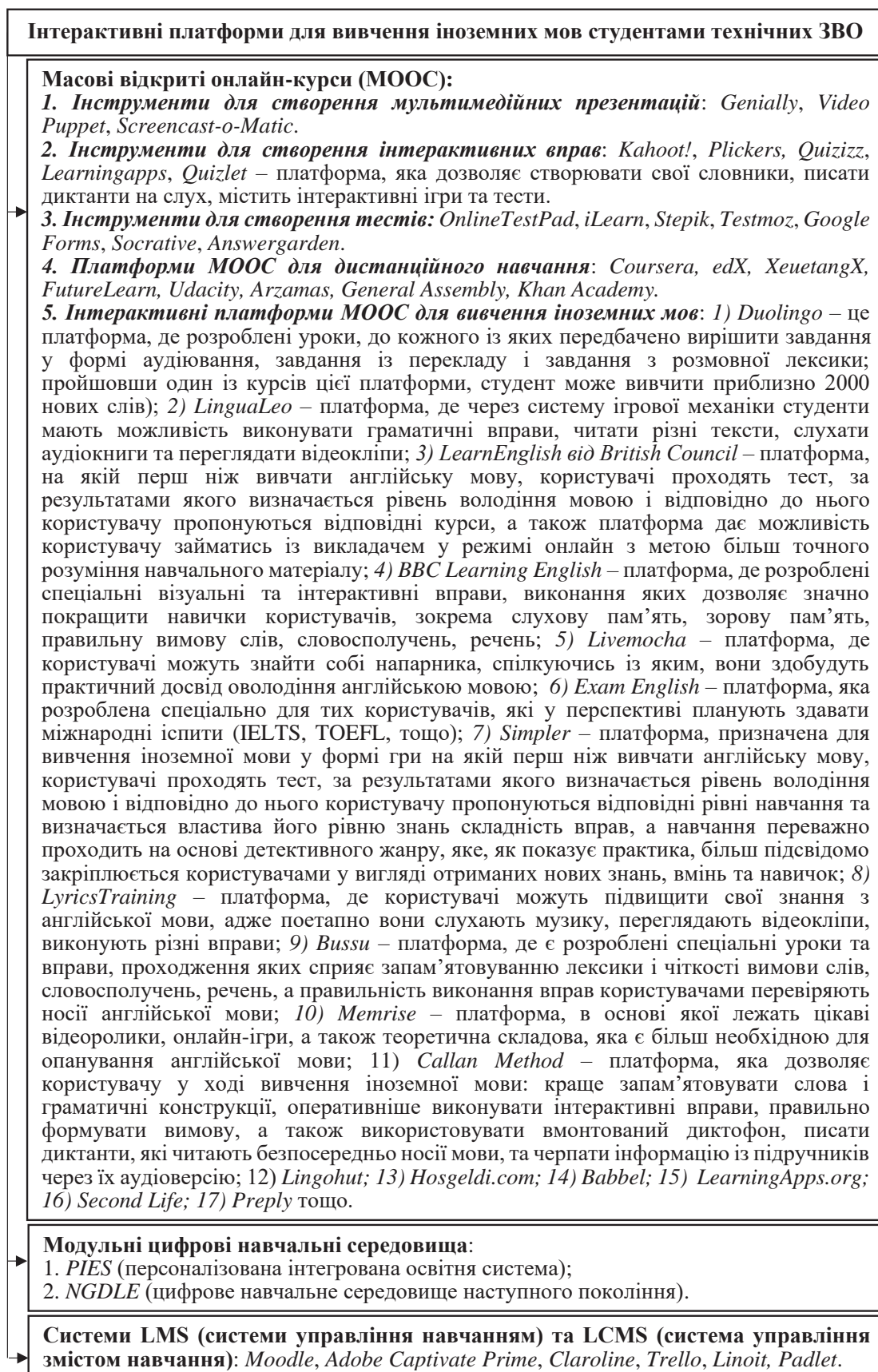


Рис. 2. Види інтерактивних платформ для вивчення іноземних мов студентами технічних ЗВО

Примітка: складено на основі джерел: (Курепін та ін., 2020: 134; Kupriyanovskij et al., 2016; Brown et al., 2015; Freitas et al., 2015; Kalimullina et al., 2021; Kokorina et al., 2021; Сливка та ін., 2021).

на незначні технічні відмінності між структурою та інтерфейсами інтерактивних платформ для вивчення іноземної мови, формат усіх платформ МООС передбачає застосування відеолекцій та тестування із множинним вибором у питаннях відкритого та закритого типу. МООС вбудована у концепцію навчання впродовж життя як інтерактивної платформи для забезпечення подальшої освіти дорослих (Курепін та ін., 2020).

Було проведено онлайн-опитування з 20 квітня по 20 травня 2022 року, яке збирало інформацію від 130 студентів теплоенергетичного факультету та факультету електроніки Національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського». Дані респонденти відповідали на запитання про свій досвід навчання та загальне задоволення інтерактивними платформами в процесі вивчення іноземної мови та їх вплив на формування мовної компетентності в умовах адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти.

На запитання: «Які навчальні платформи є найефективнішими для вивчення іноземної мови?» студенти відзначили наступні навчальні платформи: Coursera (98,4%), Prometheus (96,9%), LearnEnglish від British Council (93,1%), LinguaLeo (91,5%), Callan Method (88,5%) (див. рис. 3).

Отже, можна зробити висновок, що роль сучасних інтерактивних платформ у процесі вивчення іноземних мов позитивно позначається на освітньому процесі, завдяки ефективній координації зусиль здобувачів освіти в ході індивідуалізації навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що роль інтерактивних платформ в під час вивчення іноземних мов студентами технічних ЗВО полягає в забезпеченні якісного навчального процесу та індивідуалізації освіти. Застосування інтерактивних освітніх платформ в процесі вивчення іноземних мов студентами технічних ЗВО та в аспекті індивідуалізації навчання може стати саме тим педагогічним інструментом, який сприяє підвищенню якості засвоєння знань за допомогою простеження індивідуального освітнього шляху здобувача освіти, а також виявлення причинно-наслідкових зв'язків між його активністю на інтерактивних освітніх платформах та успішністю навчання. Впровадження інтерактивних освітніх платформ у процес навчання іноземних мов робить студента активним учасником освіти, який усвідомлено здійснює процес пізнання та вивчення іноземної мови.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що висновки та рекомендації, розроблені авторами та запропоновані в статті, можуть бути застосовані для: уникнення перешкод під час застосування сучасних інтерактивних платформ в процесі вивчення іноземних мов студентами технічних ЗВО. Перспективним напрямом подальших досліджень з даної проблематики являється вдосконалення навчального процесу в ході вивчення іноземної мови на базі застосування сучасних інтерактивних платформ та цифрових технологій, що дасть змогу стимулювати навчальний процес.

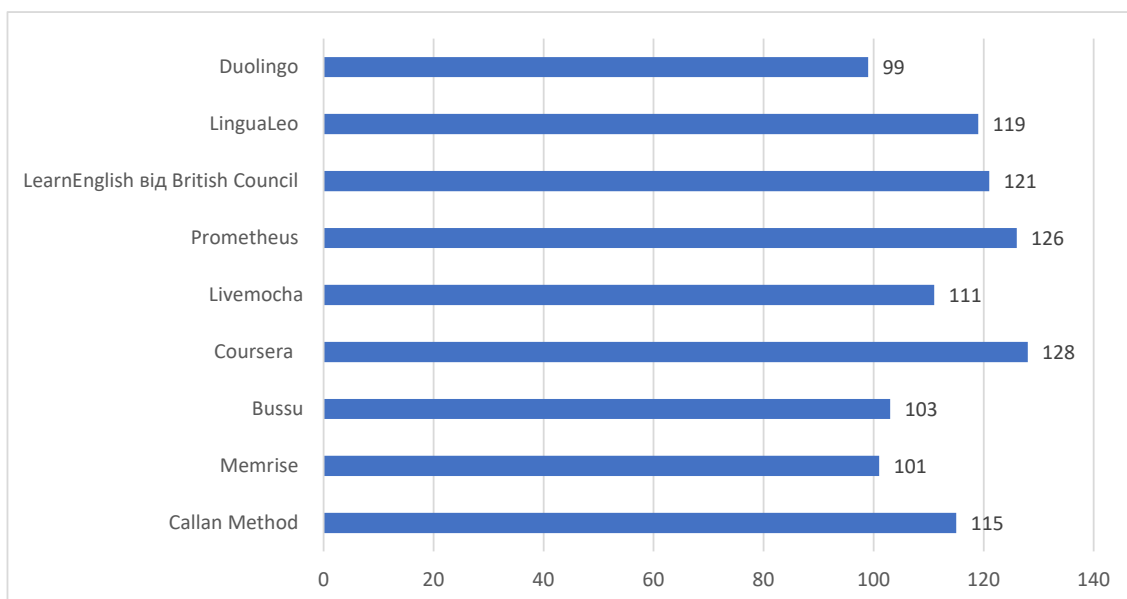


Рис. 3. Які навчальні платформи є найефективнішими для вивчення іноземної мови?

Примітка: складено на основі даних опитування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Uysal M.P., Gazibey Y. E-Learning in Turkey: Developments and Applications, Yamamoto, G.T., Demiray, U. ve Kesim M. (Editörler), Cem Web Ofset, Ankara. 2010.
2. Fu Q. K. Impacts of mobile technologies, systems and resources on language learning: A systematic review of selected journal publications from 2007-2016. *Knowledge Management & E-Learning*, 2018, 10(4), 375–388.
3. Fuchs T., Woessmann L. Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. 2005. URL: <https://www.ifo.de/DocDL/IfoWorkingPaper-8.pdf> (дата звернення: 20.05.2022).
4. Ikonnikova M., Komochkova O. Modern online platforms and digital technologies in teaching linguistics in the us higher education practice. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 73, Iss. 5, pp. 125-134.
5. Pokrivcakova S. Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 2019, 7(3), 135-153.
6. Blyth C. Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 2018, 51(1), 225-232.
7. Zekiye Ö. Z. E. R. An investigation of prospective ELT teachers' attitudes towards using computer technologies in foreign language teaching. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 2018, 14(1), 328-341.
8. Trigueros R. Y. The influence of new technologies in foreign language learning. 2017. URL: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21431/GRAL_TriguerosRueda%2cY.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 20.05.2022).
9. Zhang R., Zou D. Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 2020, 1-47.
10. Larysa O. A., Oksana B. V., Olga T. M., Olena M. I., Tetiana P. D. Interactive methods of teaching foreign languages in higher education institutions. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2020, 13(32), 1-15. URL: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14960> (дата звернення: 20.05.2022).
11. Таирова Л.Р., Хакимов Б.Э. Опыт разработки интерактивной платформы для обучения французскому языку в контексте индивидуализации образования. *Международный научно-исследовательский журнал*, 2020, № (12-4 (102)), С. 108-112.
12. Govindasamy M. K., Kwe N. M. Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*, 2020, 5(2), 93-112.
13. Курепін В. М., Синякова В. С., Ус С. В. Організація освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти на період карантину. *Актуальні проблеми життєдіяльності людини в сучасному суспільстві: тези доповідей ...*, м. Миколаїв, 18-20 листопада 2020 р. Миколаїв: Миколаївський національний аграрний університет, 2020. С. 132-135.
14. Kupriyanovskij V. P., Sinyagov S. A., Namiot D. E., Dobrynin A. P., Herynh C., Yu K. Information technologies in the system of universities, science and innovations in the digital economy on the example of Great Britain. *International Journal of Open Information Technologies*, 2016, 4(4).
15. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The next generation digital learning environment. A Report on Research. *ELI Paper*. 2015. URL: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf> (дата звернення: 20.05.2022).
16. Freitas S. I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 2015, 46(3), 455-471.
17. Kalimullina O., Tarman B., Stepanova I. Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2021, 8(1), 226-238. URL: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/347> (дата звернення: 20.05.2022).
18. Kokorina L. V., Potreba N. A., Zharykova M. V., Horlova O. V. Distance learning tools for the development of foreign language communicative competence. *Linguistics and Culture Review*, 2021, 5(S4), 1016-1034. URL: <https://doi.org/10.21744/lingure.v5nS4.1738> (дата звернення: 20.05.2022).
19. Сливка Н. П., Геворгян К. Л., Горицька О. В. Роль інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2021. № 5(5). С. 572-582. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-572-582](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-572-582) (дата звернення: 20.05.2022).

REFERENCES

1. Uysal M.P., Gazibey Y. E-Learning in Turkey: Developments and Applications, Yamamoto, G.T., Demiray, U. ve Kesim M. (Editörler), Cem Web Ofset, Ankara. 2010. [in English].
2. Fu Q. K. Impacts of mobile technologies, systems and resources on language learning: A systematic review of selected journal publications from 2007-2016. *Knowledge Management & E-Learning*, 2018, 10(4), 375–388. [in English].
3. Fuchs T., Woessmann L. Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. 2005. Available at: <https://www.ifo.de/DocDL/IfoWorkingPaper-8.pdf> [in English].
4. Ikonnikova M., Komochkova O. Modern online platforms and digital technologies in teaching linguistics in the us higher education practice. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 73, Iss. 5, pp. 125-134. [in English].
5. Pokrivcakova S. Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 2019, 7(3), 135-153. [in English].
6. Blyth C. Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 2018, 51(1), 225-232. [in English].
7. Zekiye Ö. Z. E. R. An investigation of prospective ELT teachers' attitudes towards using computer technologies in foreign language teaching. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 2018, 14(1), 328-341. [in English].

8. Trigueros R. Y. The influence of new technologies in foreign language learning. 2017. Available at: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21431/GRAL_TriguerosRueda%2cY.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in English].
9. Zhang R., Zou D. Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 2020, 1-47. [in English].
10. Larysa O. A., Oksana B. V., Olga T. M., Olena M. I., Tetiana P. D. Interactive methods of teaching foreign languages in higher education institutions. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2020, 13(32), 1-15. Available at: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14960> [in English].
11. Tairova L.R., Hakimov B.E. Opyit razrabotki interaktivnoy platformy dlya obucheniya frantsuzskomu yazyiku v kontekste individualizatsii obrazovaniya. [Experience in developing an interactive platform for teaching French in the context of the individualization of education]. *Mezhdunarodnyiy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2020, № (12-4 (102)), S. 108-112 [in Russian].
12. Govindasamy M. K., Kwe N. M. Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*, 2020, 5(2), 93-112. [in English].
13. Kurepin V. M., Syniakova V. S., Us S. V. Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity na period karantynu. [Organization of the educational process in institutions of professional (vocational) education for the period of quarantine]. *Aktualni problemy zhyttiedialnosti liudyny v suchasnomu suspilstvi: tezy dopovidei ...*, m. Mykolaiv, 18-20 lystopada 2020 r. Mykolaiv: Mykolaivskiy natsionalnyi ahrarnyi universytet, 2020. S. 132-135. [in Ukrainian].
14. Kupriyanovskij V. P., Sinyagov S. A., Namiot D. E., Dobrynin A. P., Herynh C., Yu K. Information technologies in the system of universities, science and innovations in the digital economy on the example of Great Britain. *International Journal of Open Information Technologies*, 2016, 4(4). [in English].
15. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The next generation digital learning environment. A Report on Research. ELI Paper. 2015. Available at: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf> [in English].
16. Freitas S. I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 2015, 46(3), 455-471. [in English].
17. Kalimullina O., Tarman B., Stepanova I. Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2021, 8(1), 226-238. Available at: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/347> [in English].
18. Kokorina L. V., Potreba N. A., Zharykova M. V., Horlova O. V. Distance learning tools for the development of foreign language communicative competence. *Linguistics and Culture Review*, 2021, 5(S4), 1016-1034. Available at: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1738> [in English].
19. Slyvka N. P., Hevorhian K. L., Horytska O. V. Rol interaktyvnykh platform u vyvchenni inozemnykh mov. [The role of interactive platforms in the study of foreign languages]. *Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykhohohiia», Seriiia «Medytsyna»)*. 2021. № 5(5). S. 572-582. Available at: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-572-582](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-572-582) [in Ukrainian].

УДК 37.015.2:371.383

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-85>**Лариса КОСТЕНКО,***orcid.org/0000-0003-2930-7404*

доктор педагогічних наук, доцент,

старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *shkoda44@ukr.net***Тетяна ОКОЛЬНИЧА,***orcid.org/000-0003-3740-2495*

доктор педагогічних наук, професор,

доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *t.vladimirovna.75@ukr.net*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті розкрито основи естетичного виховання учнів та досвід організації викладання предметів естетичного циклу у закладах середньої освіти Херсонської губернії в другій половині XIX – на початку XX століття. У II половині XIX століття одним із гострих питань стала перебудова школи, загалом системи освіти. Одним із таких питань було естетичне виховання та підняття культурного рівня молодого покоління. Перебудова освітнього процесу в закладах середньої освіти (училища, гімназії, ліцеї), пристосування його до потреб суспільства, сприяла виділенню освітнього компонента естетичного виховання.

У публікації встановлено, що для поглибленого вивчення предметів естетичного циклу пропонувалося залучення учнів до художньої самодіяльності, яка передбачала позакласні й позашкільні заняття різними видами мистецтва: музикою, співом, хореографією, образотворчим, театральним мистецтвом. Художня самодіяльність спрямовувалась на естетичне виховання учнівської молоді, розвиток їхніх творчих здібностей та художнього смаку, формування основи самоосвіти та самовиховання. У педагогічній практиці використовувались індивідуальних та групових форми, що дало змогу формування певних традицій в освітніх закладах.

Звертається увага на розвиток позашкільних установ, діяльність яких спрямовувалась на розвиток культури. Основними предметами викладання в таких установах були музика, малювання, танці, театральні дійства.

Визначаючи динаміку розвитку позаурочних предметів художньо-естетичного циклу протягом другої половини XIX – початку XX століття, авторами зазначено, що вони були невід'ємною складовою частиною повноцінної середньої освіти. Незважаючи на нерівномірний розподіл та різницю між жіночою та чоловічою освітою, предмети зазначеного циклу були окремим показником якості освіти, що мала естетичну спрямованість. Встановлено, що не дивлячись на незацікавленість уряду в змінах системи освіти, слабе методичне забезпечення предметів художньо-естетичного циклу, вони все ж виконували свої завдання: культурно збагачували та розвивали учнівську молодь; впливали на культурний розвиток населення регіону.

Автори приходять до висновку, що сформована в досліджуваній період система естетичного виховання передбачала певну організацію освітнього процесу: учень мав змогу безпосередньо спілкуватися з прекрасним; збагачувався новими естетичними враженнями і знаннями; виховувалась чутливість до прекрасного в житті, природі, мистецтві. Реалізація цих завдань здійснювалася в процесі вивчення основ наук, у позакласній та позашкільній роботі, в сім'ї, шляхом самовиховання.

Ключові слова: естетичне виховання, заклад середньої освіти, позанавчальна діяльність, позакласні й позашкільні заняття, позашкільні установи, Херсонська губернія.

Larysa KOSTENKO,

orcid.org/0000-0003-2930-7404

Doctor of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Education Management

Central Ukrainian State Pedagogical University named after V. Vinnichenko

(Kropyvnytskyi, Ukraine) shkoda44@ukr.net

Tetyana OKOLNYCHA,

orcid.org/0000-0003-3740-2495

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management Central Ukrainian State

Pedagogical University, named after V. Vinnichenko

(Kropyvnytskyi, Ukraine) t.vladimirovna.75@ukr.net

AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN KHERSON GUBERNIYA (SECOND HALF OF XIX – EARLY XXI)

The article reveals the basics of aesthetic education of students and the experience of organizing the teaching of aesthetic cycle subjects at secondary schools of Kherson guberniya in the second half of the XIX - early XX century.

The publication states that for in-depth study of the subjects of the aesthetic cycle, it was proposed to involve students in amateur art, which included extracurricular and out-of-school activities in various arts: music, singing, choreography, fine arts, theater. Attention is paid to the development of out-of-school institutions, the activities of which were aimed at the development of culture. The main subjects of teaching at such institutions were music, drawing, dance, theater.

Determining the dynamics of the development of extracurricular subjects of the artistic and aesthetic cycle during the second half of the XIX - early XX century, the authors note that they were an integral part of full secondary education. Despite the disproportion and difference between women's and men's education, they were a separate indicator of quality education, which had an aesthetic focus.

The authors come to the conclusion that the system of aesthetic education, formed in the period under study, provided for certain organization of the educational process: it was possible for a student to get directly in touch with beauty; to be enriched with new aesthetic impressions and knowledge; sensitivity to beauty in life, nature, art was brought up. Implementation of these tasks was carried out in the process of studying the basics of science, in extracurricular and out-of-school activities, in the family, through self-education.

Key words: *aesthetic education, secondary education institution, extracurricular activities, extracurricular and out-of-school activities, out-of-school institutions, Kherson guberniya.*

Постановка проблеми. Серед пріоритетних завдань реформування системи освіти, що передбачає гуманізацію та гуманітаризацію навчання, особлива увага акцентується на необхідності інтеграції України до європейської спільноти з орієнтацією на фундаментальні цінності загальноосвітньої культури. Потреба підвищення рівня культурного, духовного розвитку дітей та юнацтва висуває нові завдання естетичного виховання.

Значний потенціал для розв'язання означених проблем має досвід естетичного виховання попередніх років, що є цінним джерелом для пошуку нових підходів до вдосконалення освітнього процесу. Об'єктивний історико-педагогічний аналіз організації естетичного виховання в закладах середньої освіти в позанавчальній діяльності, теоретичне узагальнення та творче використання педагогічних ідей минулого з урахуванням сучасних вимог і можливостей держави, дають змогу якісно оновити й удосконалити зміст естетичного виховання.

Звернення до найкращих надбань української педагогічної думки минулого, досвід естетичного виховання у середніх закладах освіти окреслює ряд проблем, які вимагають науково-теоретичного та практичного вирішення.

У зв'язку з цим виникає потреба аналізу актуальних питань історичного минулого українського шкільництва у другій половині XIX – на початку XX століття у процесі реорганізації національної системи освіти та наближення її до європейських стандартів. Поширення наукової проблематики й тісно з нею пов'язані джерелознавчі дослідження, сприяють розвитку сучасної історичної науки, тому дослідження історії освіти регіонів стають важливим компонентом педагогічної науки в цілому.

Регіональні історико-педагогічні дослідження набувають особливої актуальності та значущості у зв'язку з гострою потребою у виробленні нових підходів до дослідження проблем виховання. Окрім того, дослідження питань історії культури в цілому, вважаємо важливим і необхідним також

і в плані об'єктивно існуючих особливостей окремих регіонів, які відрізняються специфікою соціально-педагогічного, економічного і культурного розвитку, серед яких чільне місце посідає й Херсонська губернія.

Таким чином, виокремлення етнорегіонального аспекту в естетичному вихованні учнів у Херсонській губернії у другій половині XIX – на початку XX століття є важливим.

Аналіз досліджень. Результати аналізу історичної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури свідчать, що проблемі розвитку середньої освіти та естетичного виховання в Україні присвячено значну кількість праць. Зокрема, проблему становлення та розвитку національної школи України розглядали М. Левківський, В. Майборода, В. Ступак, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко, М. Євтух, В. Щербаківський та інші. Історію розвитку естетичного виховання у системі середньої та вищої освіти України вивчали Є. Аблаєв, Р. Баланов, О. Грива, Є. Дідіон, І. Зарудня, С. Мельничук, В. Палій, А. Форостян та інші. Дослідники історії культури та освіти Херсонської губернії В. Федяєва, Н. Шушляннікова, В. Щербина та інші окреслюють особливості культурного розвитку Херсонської губернії XIX – початку XX століття. Водночас можна стверджувати, що проблема естетичного виховання у Херсонській губернії поки що не стала предметом спеціального дослідження.

Мета статті – розкрити основи естетичного виховання учнів та досвід організації викладання предметів естетичного циклу у закладах середньої освіти Херсонської губернії в другій половині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. У II половині XIX століття одним із гострих питань стала перебудова школи, загалом системи освіти. Одним із таких питань було естетичне виховання та підняття культурного рівня молодого покоління.

Перебудова освітнього процесу в закладах середньої освіти (училища, гімназії, ліцеї), пристосування його до потреб суспільства, сприяла виділенню освітнього компоненту естетичного виховання. Починають закладатися основи естетичної освіти, учні отримали можливість продовжувати естетичну освіту на різних ступенях навчання, спираючись на предмети художньо-естетичного циклу (малювання, музику, інтегрований курс історії витончених мистецтв). Статевий розподіл та неузгодженість в навчальних програмах означених дисциплін, зумовили особливості викладання предметів естетичного циклу в жіночих та чоловічих закладах освіти..

Для поглибленого вивчення предметів естетичного циклу Статутами 1864, 1901, 1914 років пропонувалося залучення учнів до художньої самодіяльності, яка передбачала позакласні й позашкільні заняття різними видами мистецтва (музикою, співом, хореографією, образотворчим, театральним мистецтвом).

Художня самодіяльність спрямовувалась на естетичне виховання учнівської молоді, розвиток їхніх творчих здібностей та художнього смаку, формування основи самоосвіти та самовиховання. Учням чоловічих гімназій Херсонської губернії пропонувалося невеликий курс малювання продовжити на заняттях у позашкільний час, або відвідувати спеціалізовані курси (Отчёты Херсонской мужской гимназии, 1892: 2), на яких вони знайомились з технікою та методикою малювання олією, гуашшю, а також з іншими видами образотворчого мистецтва, що, у свою чергу, сприяло подальшому розвитку здібностей учнів та їх залученню до професійної діяльності.

Особливе місце в позанавчальній діяльності учнів займали заняття музикою та співами, метою яких було розкриття талантів учнів, залучення їх до творчої діяльності. Ці предмети виносились для поглибленого вивчення на додатковий час. У педагогічній практиці використовувались індивідуальних та групових форми, що дало змогу формування певних хорових традицій в освітніх закладах.

Майже кожна гімназія Херсонської губернії мала свій хор, учасників якого запрошували на урочисті збори, зустрічі, присвячені тій чи тій знаменній даті. У другій половині XIX – початку XX століття хор закладу середньої освіти посідав особливе місце в житті кожного міста. Так, наприклад, хор I-ї Херсонської чоловічої гімназії неодноразово запрошувався на урочисте відкриття засідання зборів Херсонської губернії, хор чоловічої Єлисаветградської гімназії – на відкриття засідання зборів Єлисаветградської губернії (Отчёты Херсонской мужской гимназии, 1892: 5).

Окрім хорових співів, у закладах середньої освіти викладались й інші предмети музичного напрямку – сольні співи та гра на музичних інструментах. Викладачами були учителі музики, або запрошені майстри та викладачі музичних училищ. Вони проводили індивідуальні заняття з дітьми, які мали схильність та талант до вивчення музичних дисциплін (Обзор Херсонской губернии, 1892: 57). Ці предмети також виносились на позашкільні або пансіонні заняття.

Заняття вокалом у жіночих та чоловічих гімназіях майже не відрізнялося, на відмінну від

навчання гри на різних музичних інструментах, яке мало суттєву специфіку. Якщо у жіночих закладах освіти переважали уроки гри на фортепіано, віолончелі, скрипці тощо, то у чоловічих гімназіях перевага надавалась гітарі, фортепіано та духовим музичним інструментам.

Ще одним шкільним предметом, який здійснював естетичне виховання учнів були танці. На жаль, прямих доказів викладання танців у закладах середньої освіти регіону нами не знайдено. Заняття танцями було винесено на позашкільний час, отже ми можемо лише опосередковано припустити їх вивчення. Цей предмет викладався не в усіх закладах середньої освіти. Також була незначна кількість кваліфікованих кадрів, які б могли створити певні розробки. Здебільшого викладанням танців займалися іноземці, що значно гальмувало процес розвитку танців.

Розподіл середньої освіти на чоловічу та жіночу вносив певні відмінності у правила та програми викладання танців. У чоловічих гімназіях заняття танцями було одним із засобів фізичного виховання. Для дівчат заняття танцями проходили систематично. Фізичні вправи для гармонійного розвитку організму замінювались танцями, котрі надавали гнучкість і легкість рухам жінки.

Обов'язковим засобом під час викладання танців у закладах середньої освіти були правила етикету. Особа увага у навчанні танцям чоловіків приділялась поклонам, жінок – реверансам, які виконувались стоячи, під час ходіння або сидячи. Поклони та реверанси слугували виявом “почуттів дружби і поваги до тієї чи іншої людини” (Обзор Херсонской губернии, 1892: 316).

Поряд з названими предметами художньо-естетичного циклу в гімназіях Херсонської губернії, що виносились у позакласний час, був дитячий театр та літературно-музичні вечори. Ці заходи не були масовими. Участь у дитячому театрі та літературно-музичному вечорі брали участь лише обдаровані учні.

Особлива увага приділялась постановці дитячої п'єси. Вона не повинна була містити любовних та аморальних сцен, мати легкий комедійний характер. Якщо для постановки на сцені обиралася драма, то вона мала бути легкою – не маючи між собою внутрішніх, зв'язаних сцен (Обзор Херсонской губернии, 1892: 238).

У другій половині XIX століття проведення розважальних заходів залежало від попечителя навчального округу. В умовах жорсткої цензури для постановки дитячого спектаклю мав бути дозвіл попечителя навчального округу, який міг заборонити постановку за її невідповідність вимогам.

У 1897 році, завдяки активній діяльності прогресивних педагогів, Міністерство народної освіти видало циркуляр із рекомендацією всім освітнім закладам організовувати літературно-музичні вечори (Народное образование в Херсонской губернии, 1897). Такі вечори стали однією з форм естетичного виховання й організації духовно збагаченого дозвілля учнів, залучення їх до цінностей світової художньої культури.

Протягом навчального року кожна гімназія Херсонської губернії влаштовувала два-три літературно-музичних вечори. На таких вечорах виступали хор і оркестр, солісти, читці, розігрувались сценки тощо (Обзор Херсонской губернии, 1892).

Наприкінці XIX століття художньо-естетичне життя в гімназіях Херсонської губернії набуло просвітницького і меценатського характеру. Гімназисти спільно з професійними виконавцями почали влаштовувати вечори. Кошти від таких вечорів надходили на добродійну діяльність, для малозабезпечених верств населення. Це почало привертати численних відвідувачів, як унаслідок різноманітності програми, так і з причини високої якості виконання, про що писала газета “Юг” у 1896 році (Народное образование в Херсонской губернии, 1896).

Аналіз програм літературно-музичних вечорів дав можливість зробити узагальнення: репертуар виступів ґрунтувався на творах зарубіжних та російських сучасних авторів, українські літературні та музичні твори з'являлися епізодично. Для програм була характерна жанрова різноманітність: у музиці від хорових співів до вокальних, у літературі – від віршів і прози до комплексного використання музики і декламації.

Аналіз програм учнівських виступів дав змогу виявити: широкий репертуарний діапазон, високий рівень виконавської майстерності, розвиток естетичного смаку.

Отже, проведення літературно-музичних вечорів:

– збагатило форми художньо-естетичного виховання;

– дало можливість використовувати предмети художньо-естетичного циклу в повному обсязі й взаємодії між собою;

– збагатило культурний рівень учнів гімназії.

Визначаючи динаміку розвитку позаурочних предметів художньо-естетичного циклу протягом другої половини XIX – початку XX століття зазначимо, що вони були невід'ємною складовою частиною повноцінної середньої освіти. Незважаючи на нерівномірний розподіл та різницю між жіночою та чоловічою освітою, вони були окремим показником якісної освіти, що мала естетичну спрямованість.

Впровадження в позашкільний час таких масових заходів, як дитячий театр та літературно-музичні вечори сприяло інтеграції предметів художньо-естетичного циклу, збагачувало естетичні смаки учнів, залучало їх до художньої самодіяльності.

Як стверджує дослідник А. Форостян «...на естетизації навчальної та позанавчальної діяльності негативно позначилась відсутність єдиних навчальних програм з цих предметів, хоча наприкінці XIX – на початку XX століття спостерігалася тенденція до зацікавленості викладанням предметів естетичного циклу серед провідних педагогічних кіл. Однак бажання Міністерства народної освіти зберегти існуючу освітню систему призвело до непорозуміння, що вплинуло згодом на частку цих дисциплін естетичного спрямування у загальному змісті освіти» (А. Форостян, 2005: 31).

Не дивлячись на незацікавленість уряду в змінах системи освіти, слабе методичне забезпечення предметів художньо-естетичного циклу, вони все ж виконували свої завдання:

- культурно збагачували та розвивали учнівську молодь;
- впливали на культурний розвиток населення регіону.

У другій половині XIX століття активізувалося концертне, театральне, художнє життя провінції, що вплинуло на культурний розвиток населення Херсонської губернії. Нововведення та інновації торкнулися й культурного життя середньої школи. У результаті цього було забезпечено умови для розвитку професійної освіти і здобуття професійних знань та навичок для викладання предметів художньо-естетичного циклу, що вплинуло на рівень естетичного виховання у закладах середньої освіти.

З другої половини XIX століття у місті Херсоні було відкрито “Товариство любителів витончених мистецтв”, яке сприяло влаштуванню виставки картин художників І. Айвазовського, М. Скадовського, М. Кузнецова та інших (Історія міст і сіл України, 1972; 214), проведенню екскурсії для учнів закладів середньої освіти міста, що сприяло підвищенню їх естетичної освіти.

В губернії існували гуртки драматичного мистецтва, куди входили любителі драми: чиновники, вчителі, лікарі тощо (не входили нижчі прошарки населення). Наприклад, у 1874 році в м. Херсоні почав свою режисерську діяльність М. Кропивницький, який поставив п'єсу І. Котляревського “Наталка Полтавка” (Вопросы народного образования в Херсонском уездном земстве, 1875).

У кінці XIX століття відбувалися зміни в духовному житті міст Херсонської губернії. Предмети

художньо-естетичного спрямування виносились за межі закладів середньої освіти з метою поглибленого їх вивчення та набуття професійних умінь і навичок.

У кінці XIX століття значно покращилося і театральне життя: відкривалися театри, спеціально пристосовані приміщення для публічних виступів. У м. Херсоні, на зібрані спільнотою кошти в 1889 році було побудовано театр (Обзор Херсонской губернии, 1892: 234).

У кінці XIX – на початку XX століття відбулися певні зміни в суспільно-культурному житті. Цей час ознаменувався реорганізацією різних шкіл при товариствах в училища, які спрямовувалися на професійну освіту. Це, з одного боку, підвищувало культурний рівень населення, а з іншого, створило можливість для підготовки фахівців-викладачів з тих чи тих предметів художньо-естетичного циклу.

У 1908 році відкрилося музичне училище у м. Херсоні, яке закінчили багато виконавців та композиторів, наприклад, заслужений діяч мистецтв Азербайджану А. Малкян; вірменський композитор А. Спендіаров (В. Голота, 1990: 153).

На початку XX століття відбувалося становлення та поширення нового виду мистецтва – кінематографу. У цей період відкривається низка ілюзіонів (кінотеатрів) в Херсонській губернії. Наприклад, в м. Херсоні налічувалось – 3, в м. Єлисаветграді – 2 (В. Голота, 1990: 123).

Зважаючи на широкий попит на кінематограф серед населення, почала створювати фільми власна кіноіндустрія. Однак жорстка цензура обмежувала кількість картин з огляду на їх зміст. (В. Голота. 1990. 245: 187). Не дивлячись на це, нове кіномистецтво привертало значну увагу багатьох глядачів.

Як бачимо, художня самодіяльність учнівської молоді у другій половині XIX – на початку XX століття в закладах середньої освіти була невід'ємною складовою системи їх естетичного виховання.

Естетичне виховання продовжувалось і в позаурочний час або у виховному процесі в пансіонах. Проведення літературно-музичних вечорів, ранків, концертів, присвячених знаменним датам позначалось на естетичному розвитку молодого покоління. Залучення учнів до виконавчої діяльності у хорі, оркестрі та їхні сольні виступи сприяли мистецькій освіті, впливали на процес естетичного виховання як самих виконавців, так і глядачів.

У досліджуваній період набули розвитку позашкільні установи, діяльність яких спрямовувалась на розвиток культури. Основними предметами викладання в таких установах були музика, малювання, танці, театральні дійства. За спри-

яння провідної громадськості в містах Херсонської губернії у другій половині XIX – на початку XX століття відкриваються “Товариства витончених мистецтв” (А. Форостян, 2005: 33). При цих закладах відкривалися школи, що сприяли культурному розвитку населення.

Висновки. Отже, сформована в досліджуваний період система естетичного виховання передбачала певну організацію освітнього процесу:

– учень мав змогу безпосередньо спілкуватися з прекрасним;

– збагачувався новими естетичними враженнями і знаннями;

– виховувалась чутливість до прекрасного в житті, природі, мистецтві.

Реалізація цих завдань здійснювалася в процесі вивчення основ наук, у позакласній та позашкільній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вопросы народного образования в Херсонском уездном земстве. *Юж.* 1875. С. 3–4.
2. Голота В. В. Культурна Херсонщина. Київ, 1990. 245 с.
3. Історія міст і сіл України. Херсонська область. Київ, 1972. 688 с.
4. Народное образование в Херсонской губернии. *Юж.* 1896. С. 5.
5. Народное образование в Херсонской губернии. *Юж.* 1897. С. 3.
6. Обзор Херсонской губернии. Херсон, 1892. 348 с.
7. Отчёты Херсонской мужской гимназии. Херсон, 1892. 28 с.
8. Форостян А.Ф. Естетичне виховання в приватних навчальних закладах Півдня України у II пол. XIX – на поч. XX ст. *Педагогічні науки*. Херсон, 2005. Вип. 38. С. 31–34.

REFERENCES

1. Voprosy narodnogo obrazovaniya v Khersonskom uyezdnom zemstve [Issues of public education in the Kherson district zemstvo.]. South, 1875, pp. 3–4 [in Ukrainian].
2. Holota V. V. Kulturna Khersonshchyna [Cultural Kherson region.]. Kiev, 1990, 245 p. [in Ukrainian].
3. Istoriiia mist i sil Ukrainy. Khersonska oblast. [History of cities and villages of Ukraine. The Kherson region.]. Kiev, 1972, 688 p. [in Ukrainian].
4. Narodnoe obrazovanie v Hersonskoj gubernii. [Public education in the Kherson guberniya.]. South, 1896, Nr 1, p. 5 [in Ukrainian].
5. Narodnoe obrazovanie v Hersonskoj gubernii. [Public education in the Kherson guberniya.]. South, 1897, Nr 16, p. 3 [in Ukrainian].
6. Obzor Hersonskoj gubernii. [Review of the Kherson guberniya.]. Kherson, 1892, 348 p. [in Ukrainian].
7. Otchyoty Hersonskoj muzhskoj gimnazii. [Reports of the Kherson men's gymnasium.]. Kherson, 1892, 28 p. [in Ukrainian].
8. Forostian A. F. Estetychne vykhovannia v pryvatnykh navchalnykh zakladakh Pivdnia Ukrainy u II pol. XIX – na poch. XX st [Aesthetic education in private educational institutions of the South of Ukraine in the II half. XIX – early XX century.]. Coll. scient. works.: Pedagogical sciences, Issue 38, Kherson: Ed. KSU, 2005, pp. 31–34 [in Ukrainian].

УДК 372.811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-86>**Світлана ЛАЗАРЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-5460-290X

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

(Одеса, Україна) svetlana.lazarenko.35@gmail.com

ІГРОВІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стаття присвячена висвітленню особливостей застосування ігрових технологій та ігрових методів у процесі викладання української мови як іноземної. Встановлено, що активне впровадження ігрових методів і технологій у навчальний процес обумовлені стрімким науково-технічним розвитком та необхідністю модернізації освітнього процесу. Вони істотно посилюють у студентів мотивацію до навчання, створюють сприятливі психологічні умови для комунікації, знижуючи психологічний опір, а відтак забезпечують інтенсифікацію та оптимізацію формування іношомовних компетенцій. Окреслена кореляція понять «ігрова технологія» і «ігровий метод», а саме ігровий метод визначено як періодичне (одиноке, несистемне) використання певної гри, спрямоване на вирішення однієї конкретної навчальної задачі; ігрову технологію кваліфіковано як систему ретельно продуманих ігор, що перебувають у тісному логічному і послідовному взаємозв'язку, підпорядковані одній темі й одній навчальній меті, характеризуються поступовим зростанням складності мисленнєвих і мовленнєвих умінь. Залежно від цільової мети, а саме від того, на формування якої з компетенцій (мовної, комунікативної, соціокультурної чи професійнодіяльнісної) орієнтовані ігровий метод чи ігрова технологія, запропоновано класифікувати їх на такі типи: 1) ігри, що сприяють формуванню мовної компетенції; 2) ігри, що спрямовані на формування комунікативної компетенції; 3) ігри, що орієнтовані на розвиток соціокультурної компетенції; 4) ігри, що сприяють формуванню професійнодіяльнісної компетенції. У межах кожної групи описані різні види ігор, що можуть бути впроваджені під час викладання української мови як іноземної. З'ясовано, що використання ігрових методів і технологій повинно бути з урахуванням таких основних принципів: систематичність, тематична доречність, відповідність мовним і комунікативним компетенціям слухачів, свідомість, активність, високий ступінь самостійності, креативність.

Ключові слова: ігровий метод, ігрова технологія, українська мова як іноземна, інновація.

Svetlana LAZARENKO,

orcid.org/0000-0002-5460-290X

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology
and Methods of Teaching Professional Disciplines
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
(Odesa, Ukraine) svetlana.lazarenko.35@gmail.com

GAME METHODS AND TECHNOLOGIES IN THE PROJECT OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the peculiarities of the application of game technologies and game methods in the process of teaching Ukrainian as a foreign language. It is established that the active introduction of game methods and technologies in the educational process is due to the rapid scientific and technical development and the need to modernize the educational process. They significantly increase students' motivation to study, create favorable psychological conditions for communication, reduce psychological resistance, and thus provide intensification and optimization of the formation of foreign language competencies. The relationship between the concepts of "game technology" and "game method" is outlined, namely the game method is defined as periodic (single, non-systemic) use of a particular game, aimed at solving one specific educational task; game technology is qualified as a system of carefully thought-out games that are in close logical and consistent relationship, subordinated to one topic and one educational goal, characterized by a gradual increase in the complexity of thinking and speaking skills. Depending on the goal, namely on the formation of which of the competencies (language, communication, socio-cultural or professional) focused game method or game technology, it is proposed to classify them into the following types: 1) games that promote the formation of language competence; 2) games aimed at the formation of communicative competence; 3) games focused on the development of socio-cultural competence; 4) games that promote the formation of professional competence. Each group describes different types of games that can be implemented when teaching Ukrainian as a foreign language. It was found that the use of game methods and technologies should take into account the following basic principles: systematic, thematic relevance, compliance with language and communicative competencies of students, consciousness, activity, high degree of independence, creativity.

Key words: game method, game technology, Ukrainian as a foreign language, innovation.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток науки і техніки спричиняє значні зміни освітнього процесу, змушуючи його бути більш діяльним, активним, інноваційним, інтерактивним. Крім того змінюється й модель навчання мови: якщо стара модель передбачала, що в центрі навчання знаходився викладач, студенти ж відігравали роль пасивних спостерігачів, сутність навчання зводилася до простої передачі знань / фактів і їх точного відтворення надалі, то сучасна модель передбачає, що в центрі навчання – студенти, які є активними учасниками навчального процесу, а роль викладача – створити умови для їхньої ініціативи, активності та самостійності, сутність навчання – навчити самостійно здобувати необхідні знання, розвивати свої уміння та навички. Усі ці зміни змушує шукати нові методи та технології навчання. Адже зрозуміло, що використання в навчальному процесі виключно традиційних методів і приймів знижує зацікавленість, мотиваційність студентів під час опанування мови, а це заважає ефективному формуванню в них мовних і мовленнєвих компетенцій. Інноваційні ж методи та технології посилюють мотивацію, створюють сприятливі психологічні умови для комунікації, знижуючи психологічний опір, а відтак забезпечують інтенсифікацію та оптимізацію формування іншомовних компетенцій (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, професійної тощо).

Ігрові методи та технології, що останнім часом досить активно впроваджуються в практику викладання української мови як іноземної, є однією з інновацій. Гра як метод і технологія навчання є предметом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних лінгводидактів, психологів, педагогів. Роль гри в процесі викладання іноземних мов вивчали А. Деркач, Л. Грицюк, Г. Китайгородська, Т. Олійник, С. Щербак тощо. Проте досліджень, спрямованих на вивчення використання ігрових методів і технологій під час викладання української мови як іноземної, обмаль (О. Палінська, В. Овдіюк, Г. Швець), що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати специфіку використання ігрових методів і технологій та заняттях з української мови як іноземної. Окреслена мета передбачає вирішення таких **завдань**: схарактеризувати кореляцію понять «ігрова технологія» і «ігровий метод»; окреслити різні класифікації ігрових технологій і методів; розробити типологію ігрових технологій і методів залежно від компетенцій, на формування яких вони спрямовані, і презентувати варіанти їх реалізації у межах кожної групи; визначити принципи реалізації ігрових технологій і методів на заняттях української мови як іноземної.

лізації ігрових технологій і методів на заняттях української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Кореляцію між поняттями «ігровий метод» і «ігрова технологія» представляємо так: **ігровий метод** – періодичне (одиноке, несистемне) використання певної гри, спрямоване на вирішення однієї конкретної навчальної задачі; **ігрова технологія** – система ретельно продуманих ігор, що перебувають у тісному логічному і послідовному взаємозв'язку, підпорядковані одній темі й одній навчальній меті, характеризуються поступовим зростанням складності мисленнєвих і мовленнєвих умінь.

У лінгводидактиці традиційним є поділ ігор на мовні (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні тощо), які орієнтовані на формування лінгвістичних знань, умінь і навичок, та мовленнєві (комунікативні), у фокусі яких формування здатності інофона до адекватної мовленнєвої діяльності (Бігич, Бориско, Борецька, 2013: 125). До останніх уналежують і такі ігри, що сприяють виробленню професійнодіяльностних умінь. Проте, на наш погляд, таке об'єднання є не досить правомірним, оскільки не завжди мовленнєві ігри сприяють розвитку професійнодіяльностної компетенції, наприклад, на початковому етапі вивчення мови навряд чи доречно використовувати ігрові методи чи технології, спрямовані на розвиток професійнодіяльностної компетенції. В інших класифікаціях є спроба відокремити рольові та ділові ігри в окрему групу (Овдіюк, 2015: 20), проте таке виокремлення, на нашу думку, потребує зауважень: рольові ігри, наприклад, можуть бути спрямовані на формування як мовленнєвої, так і професійнодіяльностної компетенції, адже все залежить від змісту матеріалу, яким буде наповнена гра (порівняємо рольову гру «Студент купує квиток у касі театру» і рольову гру «Директор школи проводить співбесіду з кандидатом на посаду вчителя»). Ми пропонуємо класифікувати ігрові технології та методи залежно від їх цільового призначення, тобто залежно від того, яка компетенція знаходиться в фокусі тієї чи іншої гри. З огляду на цей критерій ми виокремлюємо такі ігрові технології і методи: 1) ігри, що сприяють формуванню мовної компетенції; 2) ігри, що спрямовані на формування комунікативної компетенції; 3) ігри, що орієнтовані на розвиток соціокультурної компетенції; 4) ігри, що сприяють формуванню професійнодіяльностної компетенції. Розглянемо кожну групу окремо.

Ігри, що сприяють формуванню мовної компетенції інофонів, можна поділити на підгрупи, залежно від того, на опрацювання якого рівня

мови вони спрямовані. Відтак, у межах цієї групи виокремлюємо такі підгрупи.

1 А. Ігри, основна мета яких – опрацювання фонетики, графіки та орфографії. У межах цієї підгрупи досить продуктивними є ті ігри, що сприяють виробленню умінь і навичок розпізнавати звуко-буквені комплекси. Прикладами таких ігор є: гра «пошук зниклої букви»: інофонам пропонують слова з пропущеними буквами, а вони мають встановити, яку саме букву слід вставити; гра «віднайди пару»: інофонам пропонують знайти пари слів, які б різнилися одним звуком (бити – пити; брати – прати, гриб – грип, туш – душ, діло – тіло) – такі вправи є досить корисними для арабських і китайських студентів, оскільки, як засвідчує практика, їм важко диференціювати парні звуки; гра «знайди помилку»: інофонам пропонують слова, у написанні яких допущено помилку, вони мають знайти помилку та виправити її; гра «дешифрування»: інофонам пропонують дві групи карток: 1 група – слова записані фонетичною транскрипцією, 2 група – слова записані орфографічно, студентам потрібно встановити відповідності між картками; гра «поділи на групи»: студенти діляться на групи, їм пропонують картки зі словами (наприклад, зима, весна, сестри, зимній, село, дзеркало, машина, виделка), а також пропонують критерій поділу цих слів на групи (наприклад, 1 група – [И], 2 група – [E], 3 група – [Eⁿ], 4 група – [И^e]), перемагає та група, яка найшвидше правильно розподілить слова на групи.

1 Б. Ігри, що спрямовані на опрацювання морфеміки та словотвору. Найбільш вживаними тут є такі ігри: гра «збери слово»: студентам пропонують картки, на яких записані різні морфеми, їм потрібно зібрати з пропонованих морфем якомога більше слів, перемагає та команда, яка складе найбільшу кількість слів; гра «знайди зайве»: студентам пропонують рядки слів, у кожному з яких потрібно знайти зайве (наприклад, водій, водійське, приводити, водяний); гра «продовжи рядок»: інофонам пропонують рядок слів, їм потрібно продовжити рядок, додаючи до попереднього слова одну морфему (наприклад, риба – рибалка – рибальський); гра «поділи слова на групи за словотворчими моделями»; гра «заповни пропуск»: студентам пропонують таблицю, у якій їм потрібно заповнити пропуск, дібравши однокореневе слово.

1 В. Ігри, орієнтовані на опрацювання лексики. Ця група ігор найрізноманітніша та найбільш вживаніша. Серед таких ігор досить часто на заняттях з української мови використовують: кросворди (на нашу думку, використання кросвордів найефектив-

нішим є під час закріплення лексичного матеріалу), складання кластерів – добір слів, об'єднаних певною семою (так, на початковому рівні вивчення мови інофонам можна запропонувати скласти кластери на побутові теми, наприклад: *меблі* – стіл, диван, ліжка, стілець, шафа тощо, а на основному та просунутому рівні можна запропонувати скласти кластери на професійно-орієнтовані теми, наприклад: *словесні методи навчання* – бесіда, лекція, розповідь, пояснення, інструктаж тощо); гра «знайди пару»: ця гра може бути реалізована в різних варіантах – знайти антонім або синонім до слова / знайти український еквівалент до іноземної лексеми / поєднати слова, ураховуючи їхню лексичну сполучуваність (громадянський / громадський – обов'язок / транспорт).

1 Г. Ігри, спрямовані на формування навичок сприйняття, усвідомлення та розуміння граматичного та структурного складу речення, його побудови та трансформації. Найчастіше серед цих ігор використовують такі: доповнення речення (при цьому більший навчальний ефект буде в тому випадку, якщо запропонувати інофонам закінчити речення не тією інформацією, яку подає вчитель, а вони лише мають змінити її граматично; а тоді, коли інофони повинні самостійно вигадати закінчення – у цьому випадку вони мають зрозуміти смисл речення, активізувати словниковий запас, щоб дібрати потрібні лексеми, доречні для цієї синтаксичної одиниці, та змінити їх граматично); трансформація речень (може бути трансформація речень за метою висловлювання, за структурою (двоскладні речення замінити односкладними; прості речення замінити складними), за інтенцією (складнопідрядні речення з підрядними причини замінити складнопідрядними реченнями з підрядними наслідку), за поширеністю (непоширені речення зробити поширеними, доповнивши другорядними членами); складання речень за моделлю: одним з варіантів такої гри, який подобається інофонам, є гра «підхопи фразу» – суть її в тому, що перший учасник моделює фразу, наприклад, *Якщо я буду добре займатися на уроках, я швидко вивчу українську мову*. Інший учасник має продовжити смисловий ланцюжок, побудувавши речення за цією ж схемою, наприклад, *Якщо я швидко вивчу українську мову, я зможу вільно спілкуватися з українцями*. І так гра продовжується до того моменту, поки хтось не зможе швидко продовжувати ланцюг – ця людина покидає гру, а гра починається знову з наступного учасника, який пропонує нову синтаксичну одиницю.

Серед ігор, що спрямовані на формування комунікативної компетенції, досить активно на заняттях з української мови як іноземної вико-

ристовують рольові ігри, круглі столи, презентації, складання синквейнів, метод брейнстормінгу (одним з варіантів його реалізації є складання розповіді за малюнками, за планом). Також досить цікавою є гра, в основі якої метод «фішбоун»: відповідно до цього методу інофони мають прочитати текст, зрозуміти його, а потім намалювати скелет риби, де голова – основна тема тексту, скелет – основні події / основні положення / причини та наслідки (тут можуть бути різні варіанти), хвіст – основна думка тексту / висновки. Досить продуктивною є гра зворотного характеру: вчитель демонструє інофонам фішбоун, де вже визначена проблема (голова риби), причини та наслідки (скелет риби) і висновок (висновок слухачі можуть зробити самостійно) (хвіст), інофони ж за цією інформацією мають скласти зв'язний текст.

Оскільки повноцінне опанування будь-якою іноземною мовою неможливе без формування соціокультурної компетенції, то на заняттях з української мови як іноземної обов'язково мають бути ігри, що орієнтовані на розвиток соціокультурної компетенції. Серед таких ігор досить часто використовують такі: назви свято, зображене на малюнку, назви основні традиції його святкування; добери синонім до фразеологізму; поєднай синонімічні / антонімічні фразеологізми. Досить ефективними на заняттях з інофонами є ігри, в основі яких різні види роботи з прецедентними феноменами. Серед таких ігор ми досить часто впроваджуємо на заняттях такі: 1) поєднати прецедентне ім'я з узагальненою характеристикою: Попелюшка – ... Дон-Жуан – ... Микита Кожум'яка – ... а) розпусник; б) відірвана від реальності особа; в) працьовита особа, з якою чинять несправедливо та жорстоко; 2) відновити лексичну структуру прецедентного феномена: «Кров людська ...», «Вік живи – вік ...»; 3) дібрати прецедентний феномен, що характеризує подану ситуацію; 4) знайти в тексті прецедентний феномен і пояснити його значення; 5) продовжити речення, розкривши зміст прецедентного феномена, вжитого у його складі: *Добре сміється той, хто сміється останнім, я це зрозумів тоді, коли ... Ми називаємо її Попелюшкою, тому що...;* б) скласти речення, до складу яких

входили б подані прецедентні феномени. Слід зауважити, що ігри, в основі яких робота з прецедентними феноменами, вимагає від викладача доброї обізнаності з культурою народу, мову якого він викладає, та культурою інофонів, яких він навчає, адже він повинен пам'ятати, що готує до мовленнєвої діяльності не на моно етичному, а на міжкультурному рівні, і досить часто специфіка національної культури слухачів може стати на заваді (або ж навпаки, слугувати основою) формування соціокультурної компетенції тієї мови, яку вони опановують.

Ігри, що сприяють формуванню професійнодіяльній компетенції, частіше використовуються на основному та просунутому етапах вивчення мови (рівень B2, C1). Серед цих ігор найактивніше використовують: рольові ігри; створення проєктів; складання діалогу/ тексту відповідно до професійної ситуації; корегування діалогу / тексту відповідно до певної професійної ситуації.

Висновки. Ігрові методи та технології дозволяють зробити навчальний процес більш цікавим, різноманітним. Вони суттєво змінюють ролі вчителя та учня / студента, пересувають останнього в центр навчання, перетворюючи його на активного, творчого, свідомого учасника, натомість вчителів віддають функції організатора, спостерігача, корегувальника та помічника. Ігрові методи та технології активізують когнітивні процеси студентів, підвищують мотивацію до навчання, посилюють активність, ініціативність та самостійність слухачів під час навчання, а відтак роблять його більш ефективним, результативним.

Використання ігрових методів і технологій повинно бути з урахуванням таких основних принципів: систематичність, тематична доречність, відповідність мовним і комунікативним компетенціям слухачів, свідомість, активність, високий ступінь самостійності, креативність.

Відповідно до компетенції, на формування якої сфокусована та чи інша ігрова технологія чи метод, їх можна поділити на такі групи: ігри, що сприяють формуванню мовної компетенції; ігри, що спрямовані на формування комунікативної компетенції; ігри, що орієнтовані на розвиток соціокультурної компетенції; ігри, що сприяють формуванню професійнодіяльній компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Овдіюк В. В. Роль інтерактивних методів навчання у формуванні комунікативної компетенції української мови іноземних студентів. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов (української, російської, англійської, китайської, турецької) у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., м. Київ, 24 квітня 2015 р.* / КНУ ім. Тараса Шевченка, 2015. С. 17-22.

3. Палінська О. Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної. *Українська мова у світі: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф.*, м. Львів, 8-9 листопада 2012 р. С. 185-191.
4. Швець Г. Д. Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. № 5. С. 106-112.

REFERENCES

1. Nikolajeva S. Ju. (ed.) (2013). *Metodyka navchannja inozemnykh mov i kuljtur: teorija i praktyka: pidruchnyk dlja stud. klasychnykh, pedagoghichnykh i linghivistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities]. K.: Lenvit.
2. Ovdyyuk V. V. (2015). Rolj interaktyvnykh metodiv navchannja u formuvanni komunikatyvnoji kompetenciji ukrajinsjkoji movy inozemnykh studentiv [The role of interactive teaching methods in the formation of communicative competence of the Ukrainian language of foreign students]. Proceeding of the *Actual problems of teaching foreign languages (Ukrainian, Russian, English, Chinese, Turkish) in higher educational institutions (Kyiv, April 24, 2015)*. Kyiv: KNU named after Taras Shevchenko. pp. 17-22.
3. Palinska O. (2012). Vykorystannja ighor na zanjattjakh z ukrajinsjkoji movy jak inozemnoji. [The use of games in Ukrainian language classes as a foreign language]. Proceeding of the *Ukrainian language in the world (Lviv, November 8-9, 2012)*, Lviv. pp. 185-191.
4. Shvets G. D. (2016). Ighrovi tekhnologhiji v navchanni ukrajinsjkoji movy jak inozemnoji [Game technologies in teaching Ukrainian as a foreign language] *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky*. no 5. pp. 106–12.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-87>

Леся ЛИМАР,

orcid.org/0000-0002-9407-1066

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент Навчально-наукового центру неперервної професійної освіти

Інституту Післядипломної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

(Київ, Україна) *lesyalymar@nmu.ua*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ МЕДИКІВ ДИСТАНЦІЙНО

У статті описано методи формування англомовної комунікативної академічної компетентності і майбутніх докторів філософії за умов дистанційного та напівдистанційного навчання. Проведений аналіз літературних джерел показав, що тема навчання майбутніх докторів філософії досліджена недостатньо. У статті наведена методика формування англомовної комунікативної фахової та академічної компетентності, яка спирається покомпонентно, згідно запропонованої авторської моделі англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності, на розвиток трьох основних компонентів: когнітивного, практичного та індивідуального. Автором показана модель формування компетентності по елементах: презентація матеріалів дистанційно, виконання завдань письмово та спільну робота дистанційно, онлайн, на практичних заняттях, з виконанням вправ різного ступеня складності. Стаття містить приклади вправ та практичних завдань авторського курсу, систематизовані на групи, згідно авторської моделі. Визначено, що принципи застосування даної методики полягають в: системності та систематичності навчання; доступності інформації; комбінації індивідуальної, групової та колективної роботи, в письмовому та усному вигляді, онлайн та на заняттях; інтерактивності навчання, з імітацією ділової взаємодії, імітацією ситуації, а відтак, готовності до їх відтворення в реальних ситуаціях; систематичному контролю засвоєних навичок; комунікативності кожного заняття. Автором визначено основні проблеми формування англомовної комунікативної компетентності: низький початковий рівень знань англійської мови майбутніми докторами філософії, упереджене ставлення до навчання та відсутність мотивації до вивчення та покращення знань та навичок з іноземної мови, низький рівень самоконтролю та самопевненості, страх говоріння та інші психологічні бар'єри.

Ключові слова: англомовна комунікативна компетентність, академічна мова, доктори філософії, медики, навчання.

Lesya LYMAR,

orcid.org/0000-0002-9407-1066

PhD, Associate Professor,

Associate Professor Educational Research Center for Continuing Professional Education

Institute of Postgraduate Education of Bogomolets National Medical University

(Kyiv, Ukraine) *lesyalymar@nmu.ua*

METHODS OF TRAINING THE ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE ACADEMIC COMPETENCE IN FUTURE MEDICAL PHDS BY DISTANCE TEACHING

The article describes a method of teaching English language communicative competence to future Doctors of Philosophy in medicine, under the distance and semi-distance learning. The literature review, performed by the author, showed that the theme of the future Doctors of Philosophy learning in Ukraine has been studied insufficiently. The article presents with the method of shaping the English language communicative professional and academic competence for the future medical Doctors of Philosophy, by components, according to the suggested author's model, which is aimed at development of three components – cognitive, practical and the individual one. The author describes the model of developing competence in the following sequence: presentation of material in a distant form, exercises and common distance learning activities, practice and various difficulty language and psychological drills. The article provides with the examples of exercises and practical tasks of the course, which are grouped according to the suggested model. The article reveals method principles as follows: systemic and systematic learning character principles, availability of information principles, combining individual, group and class work principles, as well as interactive learning principle. Another important principle is the permanent control principles. The author defines basic problems of teaching the communicative English language skills represented with: initial low level of general English shown by the listeners, prejudiced attitude to learning English and low motivation for improving one's knowledge, low self-control and self-assuredness level, as well as other psychological barriers to learning foreign languages.

Key words: English language communicative competence, academic language, Doctors of Philosophy, medical, teaching.

Постановка проблеми. Метою вивчення дисципліни «Академічна англійська мова» майбутніми докторами філософії медичного профілю є формування в них англомовної комунікативної академічної компетентності на такому рівні, який би дозволив взаємодіяти у світовому академічному та медичному суспільстві. Сучасне післядипломне навчання докторів філософії суттєво відрізняється від навчання аспірантів-майбутніх кандидатів наук. Проведені зміни стосуються не тільки прописаних цілей та методів, проте і їх практичного втілення. Забезпечення конкурентоспроможності наших фахівців за кордоном(а як мінімум, можливості гідно представляти країну у світовому академічному середовищі, на конференціях, конгресах) неможливе без високого рівня англомовної академічної комунікативної компетентності. Починаючи з 2019 року автор працює над вдосконаленням викладання дисципліни «Академічна англійська мова» для майбутніх докторів філософії-медиків, а відтак, і над вдосконаленням методики формування в них англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності. Спираючись на власний досвід та узагальнення досвіду колег, автором було визначено структуру англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності майбутніх докторів філософії. Виходячи з необхідності постійного розвитку методики формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії-медиків, автором було поставлено наступні цілі подальшого дослідження ефективності методики, які знайшли відображення в **меті статті**: спираючись на модель англомовної комунікативної академічної та професійної компетентності майбутніх докторів філософії-медиків, визначити основні методичні особливості формування покомпонентно, з розкриттям типології вправ для кожного компонента.

Аналіз досліджень. Питання розвитку англомовної комунікативної компетентності у докторів філософії є надзвичайно актуальним. Окрім досліджень автора(Лимар, 2021), дану тему ще в 2015 підіймала Л. Ягеніч, щоправда, на той момент у розрізі навчання аспірантів-майбутніх кандидатів наук-медиків(Ягеніч, 2015). Проте, варто відзначити, що якщо тема розвитку комунікативної англомовної компетентності лікарями протягом їх навчання є досить поширеною(Бірецька, 2012 та Вайнагій, 2020), тему навчання докторів-філософії-лікарів, з відповідним дослідженням широкого ряду компетентностей, розкрито недостатньо. Дослідження формування комунікативної фахової компетентності фахівців медичного

профілю крізь застосування різних методик: читання, роботи з автентичними уривками також здебільшого присвячені додипломному навчанню(Гордеєва, 2016 та Цимбровська, 2017). Це можливо логічно пояснити, адже сама по собі тема навчання майбутніх докторів філософії є абсолютно новою, із запровадженням такого навчання з 2017-2018 років. Значний інтерес українських педагогів до профільного англомовного навчання, формування англомовної фахової компетентності протягом додипломного навчання у спеціалістів різних медичних спеціальностей відобразився у численній низці робіт, проте тема навчання майбутніх докторів філософії досліджена недостатньо. Можливо, це обумовлено недостатнім досвідом та браком інформації, а також відносно незначною вибіркою, адже при кожному закладі післядипломної освіти може навчатися від 30 до 100 осіб на потоці. Тема є новою і потребує подальшого дослідження, як наукового, так і дидактично-методичного.

Виклад основного матеріалу. Методика формування англомовної комунікативної фахової та академічної компетентності спирається покомпонентно, згідно запропонованої авторської моделі англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності, на розвиток трьох основних компонентів: когнітивного(знання), практичного(уміння та навички) та індивідуального(практичне проявлення знань та навичок на практиці, обумовлене мотивацією, здатністю до самоконтролю, саморегуляції, мотивацією до комунікації).

Формування комунікативної компетентності охоплює формування навичок англомовного фахового та академічного говоріння, письма, аудіювання та читання, у поєднанні з формуванням готовності до їх виявлення. Автором було досягнуто мети: розвитку всіх зазначених компонентів засобами дистанційного навчання при поєднанні наступних методів:

1. Презентація матеріалів дистанційно(на платформі та в Google Classroom) – презентація опорної лексики, фахових та академічних текстів, аудіо-фрагментів, відео-фрагментів, лекційних матеріалів, презентацій РРТ. На даному етапі перед здобувачами освіти було поставлено завдання: ознайомитись з наведеним матеріалом, вивчити нові вирази, граматичні конструкції, розібрати базові правила, прослухати аудіо, подивитись відео-уривки.

2. Виконання завдань письмово, в прикріплених файлах, необмежено за часом: виконання завдань на закріплення та систематизацію нави-

чок. Здобувачі освіти виконують завдання у певному режимі, з вказаними термінами виконання, проте не існує чіткої «прив'язки» до часу виконання, окрім кінцевого терміну.

3. Спільна робота дистанційно, онлайн, на практичних заняттях, з виконанням вправ різного ступеня складності, спрямованих на формування когнітивного, практичного та індивідуального компонентів англомовної комунікативної компетентності. Заняття відбуваються за зазначеним графіком, присутність на занятті здобувачів є обов'язковою.

Особливістю авторського курсу є поєднання у вправах завдань, спрямованих на формування когнітивного, практичного та індивідуального компонентів компетентності. Наприклад, вправа:

Using the terms below (ethical, graft, committee, preference, up to my opinion, otherwise, consequently), discuss the following:

Who would you decide to donate the transplanted organs: your relative-alcoholic, a pregnant woman, a soldier without a leg, your teacher, a drug abuser who has three children. Explain your opinion.

При виконанні даного типу вправ здобувачі розвивають знання граматики та лексики, навички говоріння та аудіювання, навички стилістичного оформлення висловлювань, знання етичних принципів, вміння ґрунтовно застосовувати етичні принципи та мотивувати власну думку, повагу до думки оточуючих.

Всі вправи курсу автором було систематизовано на групи, згідно авторської моделі, що відображено в таблиці 1.

Однотимчасне застосування комплексу вправ на рівні формування когнітивного компоненту комунікативної англомовної компетентності (робота з лексикою, граматику, правописом, а також вивчення правил поведінки в академічному середовищі, взаємодії, тощо), практичного (закріплення отриманих знань та навичок при виконанні практичних вправ, комунікативно спрямованих) та індивідуального (розвиток індивідуальних якостей, що стримують чи сприяють розвитку комунікативної компетентності через самовивчення, саморефлексію, взаємодію, аналіз та синтез інформації) призводить до формування цілісної структури англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності докторів філософії-медиків.

За досвідом автора, основні принципи застосування даної методики полягають в:

- системності та систематичності навчання;
- доступності інформації;
- комбінації індивідуальної, групової та колек-

тивної роботи, в письмовому та усному вигляді, онлайн та на заняттях;

– інтерактивності навчання, з імітацією ділової взаємодії, імітацією ситуацій, а відтак, готовності до їх відтворення в реальних ситуаціях;

– систематичному контролю засвоєних навичок;

– комунікативності кожного заняття, адже весь комплекс вправ розроблено з метою організації комунікації.

Основними перевагами даної методики автор вважає швидкий розвиток навичок англомовної академічної та фахової комунікації, шляхом персональної взаємодії, опрацювання навчального матеріалу та розвитку особистісних якостей. Проблемами такого навчання автор вважає низький початковий рівень знань англійської мови майбутніми докторами філософії, упереджене ставлення до навчання та відсутність мотивації до вивчення та покращення знань та навичок з іноземної мови, низький рівень самоконтролю та самовпевненості, страх говоріння та інші психологічні бар'єри. Проте, використання комплексу вправ та одночасний розвиток всіх компонентів структури комунікативної компетентності сприяє покращенню знань та навичок комунікації іноземною мовою на академічні та фахові теми.

Висновки. Питання розвитку англомовної комунікативної компетентності у докторів філософії є надзвичайно актуальним. Проте тема навчання майбутніх докторів філософії досліджена недостатньо. Методика формування англомовної комунікативної фахової та академічної компетентності спирається покомпонентно, згідно запропонованої авторської моделі англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності, на розвиток трьох основних компонентів: когнітивного (знання), практичного (уміння та навички) та індивідуального (практичне проявлення знань та навичок на практиці, обумовлене мотивацією, здатністю до самоконтролю, саморегуляції, мотивацією до комунікації). Методи формування компетентності включають: презентацію матеріалів дистанційно, виконання завдань письмово та спільну роботу дистанційно, онлайн, на практичних заняттях, з виконанням вправ різного ступеня складності. Основні принципи застосування даної методики полягають в: системності та систематичності навчання; доступності інформації; комбінації індивідуальної, групової та колективної роботи, в письмовому та усному вигляді, онлайн та на заняттях; інтерактивності навчання, з імітацією ділової взаємодії, імітацією ситуацій, а відтак, готовності до їх відтворення в реальних ситуаціях; систематичному контролю

Основні вправи авторського курсу, спрямовані на формування англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності лікарями– майбутніми докторами філософії.

Компонент	Типи вправ
Вправи на розвиток когнітивного та практичного компонента готовності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Learn the following words and word combinations. Use them in your own sentences. 2. Translate into English. 3. Match the following: 4. Define the terms: 5. Learn the following constructions. Find examples of similar constructions in the text. 6. Find the mentioned words and their synonyms in the text. 7. Match the synonyms (antonyms). Fill in the gaps with the required words. 8. Fill in with prepositions. Continue the collocations. 9. Choose 5 terms and make your own sentences with them. 10. Continue the sentences: 11. Continue the terms or fill in the words... 12. Fill in the gaps with the prepositions and particle: 13. Sort out the symptoms and signs: 14. Translate the words. State what part of speech they are. 15. Speak on the location of the following organs using the terms above: 16. Translate into Ukrainian. Find English synonyms to the terms: 17. Speak on the application of the following laboratory equipment, using the terms: 18. Fill in to complete the questions: 19. Translate the following clichés: 20. Read the text. Correct the false statements (where necessary). Explain the words in bold.
Вправи на розвиток практичного компонента.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Here are some questions a patient may ask you about his condition. Fill in the verb in the correct form. Choose any condition and make up a dialogue. 2. Answer the questions using the terms: – What are the essential stages of any study? What is the procedure of defending the PhD thesis? 3. Order them by significance What advice on diets would you give to 4. Read the list of the questions your patients may ask you. Prepare and answer each. 5. Speaking: communication with patients. You are a dentist, a patient comes to you in a state of alcoholic intoxication. The patient complains of acute pain, while behaving uncivilized and rude. What will you say to a patient? 6. Discuss the following cases: <ol style="list-style-type: none"> a) You will anesthetize the patient, it's your first meeting, what are the questions you have to ask him? Will you explain the procedure? In what way? b) A 9-year-old girl has been delivered to the hospital, diagnosed with acute appendicitis, an “acute abdomen” is observed, the parents refuse operation due to religious considerations. What will you say to them. c) An old woman doesn't want surgery due to her 2nd stage cancer, she's going to take homeopathy instead. Your speech... 7. A child asks you what you are going to do during the operation (abdominal surgery). What will you answer? 8. These are the questions regarding the significance of the study. Why are they important? <ul style="list-style-type: none"> – What is important in the problem identified? – How original is the study? – What are the expected outcomes? 9. These are some questions you may be asked by the HR of the medical company which is going to employ you. Answer them. If your specialization is far from haematology, refer it to your field. <ul style="list-style-type: none"> – How do you gather information about your patient determining his or her condition? 10. These are the basic causes of the medical errors. What do you know about them? <ul style="list-style-type: none"> – communication problems; – inadequate information exchange; – human factor; 11. You are probably going to become a teacher or a lecturer in the University. This is related to some basic rules, accepted in each school, which are called academic culture. So, what do you think about the following: <ol style="list-style-type: none"> a) Students may call you on your first name, as this is a widely accepted practice abroad. b) Students may come to your classes whenever they want, being late isn't a cause for not being allowed to the classroom. 12. As a really good specialist you may be interviewed by your employers many times. To be well prepared for the interview guarantees you success. Here you are offered some questions you may be asked, and explanation what you should answer. Study the table and prepare your answers. 13. Read some recommendations regarding job interviews. Have you ever applied for a job? Have you been interviewed? How will you assess each of the skills mentioned regarding your interviews? 14. Here are the so-called 6 steps of SPIKES (setting up, perception, invitation, knowledge, emotions, strategy) of telling the bad news to the patient. Order the sentences: 15. Plagiarism and cheating. Have you ever cheated? What is your attitude to cheating in academic environment?
Вправи на розвиток індивідуального компонента.	<p>Дана група вправ охоплює перші дві групи вправ, виконуючи які, особа розвиває власні індивідуальні якості, а також вправи на взаємодію, подолання мовного бар'єру, формування навичок саморефлексії, тощо.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Speak with the other group members. Range the reasons why you have chosen to be the PhD. Discuss in the group these reasons. 2. You have noticed a malpractice manifestations by you're a) senior colleague b) colleague c) teacher. What will you do? Discuss your actions in the group. Act out the situations. 3. Range your personal qualities which are necessary for the conference participation. Discuss them in the group. 4. Estimate the performance of your colleague. Mark his efforts and substantiate this. 5. Discuss the list of the points why people study English at High School. Which ones do you choose and why? Discuss this in the group. 6. What is your self-awareness level? What is this expressed in? Discuss it with the them. 7. Speak about your personal mistakes. Do you accept and correct your mistakes? When and why do you do this?

засвоєних навичок; комунікативності кожного заняття, адже весь комплекс вправ розроблено з метою організації комунікації. Проблемами навчання автор вважає низький початковий рівень знань англійської мови майбутніми докторами

філософії, упереджене ставлення до навчання та відсутність мотивації до вивчення та покращення знань та навичок з іноземної мови, низький рівень самоконтролю та самовпевненості, страх говоріння та інші психологічні бар'єри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бірецька Л. С. Психологічні та дидактико-методичні передумови формування англомовної лексичної компетенції майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 2012, 21: с.30-38.
2. Вайнагій Т. Принципи відбору та організації навчального матеріалу для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні майбутніх лікарів в умовах полікультурного середовища. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2020, 1 (46): с. 22-30.
3. Гордєєва А. Формування англомовної комунікативної компетентності студентів психологів у процесі читання фахової літератури. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*. К.: Аграр Медіа Груп, 2016, С. 65-69.
4. Лимар Л.В. З досвіду запровадження курсу «Академічна англійська мова» для майбутніх докторів філософії-медиків з метою формування англомовної професійної та академічної комунікативної компетентності. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2022, с. 164-169.
5. Лимар Л.В. Структура та зміст англомовної академічної комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії галузі «Охорона здоров'я». Тернопіль, *Медична освіта*, 2021, 4: с.90-96.
6. Цимбровська Х.І. Методика формування у майбутніх лікарів-педіатрів професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні. автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Тернопіль, 2017. 20 с.
7. Чорна І. Лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетентності у писемному спілкуванні майбутніх маркетологів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2017, 1: с.108-113.
8. Ягеніч Л.В. Зміст стратегічної компетенції в процесі формування англомовної академічної компетентності аспіранта-лікаря. *Проблеми сучасного педагогічного образования*, 2015, 48(3): с.266-274.

REFERENCES

1. Biretska L. S. Psykholohichni ta dydaktyko-metodychni peredumovy formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentsii maibutnix likariv u protsesi profesiino oriientovanoho chytannia [Psychological and didactical conditions of development of the English lexical competence by future doctors by reading professional texts]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu. Ser.: Pedahohika ta psykholohiia* [Bulletin of Kyiv National Linguistic university, series Pedagogics and pScyhology], 2012, 21: p.30-38. [In Ukrainian]
2. Vainahii T. Pryntsypy vidboru ta orhanizatsii navchalnoho materialu dlia formuvannia anhlomovnoi profesiino oriientovanoi kompetentnosti u hovorinni maibutnix likariv v umovakh polikulturnoho seredovyscha. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*, 2020, 1 (46): p. 22-30. [In Ukrainian]
3. Hordieieva A. Formuvannia anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv psykholohiv u protsesi chytannia fakhovoi literatury [Development of English language communicative competence by psychological students by reading professional literature]. *Podolannia movnykh ta komunikatyvnykh barieriv: osvita, nauka, kultura* [Development of English language communicative competence by psychological students by reading professional literature]. K. : Ahrar Media Hrup, 2016, p. 65-69. [In Ukrainian]
4. Lymar L.V. Z dosvidu zaprovadzhennia kursu «Akademichna anhliiska mova» dlia maibutnix doktoriv filosofii-medykiv z metoiu formuvannia anhlomovnoi profesiinoi ta akademichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti [From experience of introducing the course of Academic English for medical PhDs aimed at the professional and academical communicative competence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Actual issues of humanitarian sciences], 2022, p. 164-169. [In Ukrainian]
5. Lymar L.V. Struktura ta zmist anhlomovnoi akademichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix doktoriv filosofii haluzi «Okhorona zdorovia» [Structure and content of English academic communicative competence of future medical PhDs]. *Ternopil, Medychna osvita* [Medical education], 2021, 4: p.90-96. [In Ukrainian]
6. Tymbrovska Kh.I.. Metodyka formuvannia u maibutnix likariv-pediatriv profesiino oriientovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v usnomu spilkuvanni. avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (hermanski movy) [Method of development of the professional English language competence by future pediatricians during their oral communication, abstract of the thesis for acquiring the degree of Candidate of Pedagogical sciences, German languages]. *Ternopil, 2017. 20 p.* [In Ukrainian]
7. Chorna I. Lnhvodydaktychna model formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti u pysemnomu spilkuvanni maibutnix marketolohiv [Lingustic-didactical model of developing lexical competence in written communication of future marketologists]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka* [Scientific proceedings of Ternopil National pedagogical university after Volodymyr Hnatiuk].. *Seriia: pedahohika*, 2017, 1: p.108-113. [In Ukrainian]
8. Iahenich L.V. Zmist stratehichnoi kompetentsii v protsesi formuvannia anhlomovnoi akademichnoi kompetentnosti aspiranta-likaria [Content of strategic competence during teaching academic English language competence to the medical PhDs]. *Problemy sovremennogo pedahohycheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2015, 48(3): p.266-274. [In Ukrainian]

УДК 008:002

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-88>**Алла ЛИТВИНЕНКО,***orcid.org/0000-0002-8572-4774*

кандидат мистецтвознавства, доцент,

доцент кафедри культурології

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

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

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУЛЬТУРОЛОГА

Культурологія – це міждисциплінарна галузь знання, яка охоплює розуміння культури через художні мистецькі та текстові продукти (музика, фільми чи книги), а також через спектр різновидів культурної діяльності від науково-дослідницької роботи й до виконання обов'язків з організації культурних заходів, адміністрування закладів культури тощо. Оскільки культура безпосередньо пов'язана з діяльністю й світоглядними домінантами людства на конкретному історичному етапі, то й сучасна культурологія в час інформаційної постмодерної епохи стає залежною від потенціалу використання ІТ для покращення результатів фахової діяльності культурологів. Метою статті є узагальнене визначення ролі інформаційних технологій у професійній діяльності культуролога. Під час аналізу літератури було помічено низку праць, у яких питання інтеграції інформаційних технологій у сферу сучасної культури трактується як загроза руйнуванню патріархальних уявлень про те, що є культурним надбанням, а що має залишитися в культурному андеграунді або на хистких маргінальних позиціях (унаслідок експансивного впливу маскульту, що асоціюється з бумом ІТ). У статті натомість ставиться вимога чіткої диференціації дискурсу про вплив ІТ на культуру (через полемічність питання) та дискурсу про можливість використанні ІТ для досягнення культурологом професійних цілей. Оскільки останній доцільно розвивати в напрямку пошуку можливостей більшої інтеграції ІТ у фах культуролога з фасилітаторською метою. Залежно від конкретної сфери діяльності фахівця з культурології обсяги й складність застосовуваних у професійній діяльності інформаційних технологій суттєво варіюється. Найбільш залежний успіх фахової активності культуролога від компетентності у сфері ІТ серед культурологів, дотичних до сфери новітньої цифрової культури. Однак такі універсальні навички, як пошук необхідної інформації в доступних джерелах, введення й виведення даних в епоху інформаційного суспільства є наскрізними для всіх працівників культурологічної сфери. Виокремлені напрями використання ІТ в роботі культурологів у статті окреслено відповідно до Рамки цифрових компетентностей для громадян України. Запропоновано ідею використовувати е-портфоліо для профілювання й узагальнення результатів діяльності культурологів. Подальші дослідження з теми доцільно організувати відповідно до зрушення ракурсу уваги, тобто аналізуючи можливості ІТ для конкретного напрямку ділової активності культуролога-теоретика чи практика.

Ключові слова: інформаційні технології (ІТ), спеціаліст з культурології, культуролог, інформаційна ера, фахова активність, професійна діяльність.

Алла LYTUVNENKO,*orcid.org/0000-0002-8572-4774*

Candidate of Art History, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Cultural Studies

Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

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

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A CULTUROLOGIST

Culture studies is an interdisciplinary field of knowledge that covers the understanding of culture through artistic and textual products (music, films or books), as well as through a range of cultural activities from research to responsibilities for organizing cultural events, administration culture, etc. Because culture is directly related to the activities and worldviews of mankind at a particular historical stage, modern culturology in the information postmodern era becomes dependent on the potential of using IT to improve the results of professional activities of culturologists. The aim of the article is to generalize the role of information technology in the professional activities of a culturologist. A review of the literature has identified a number of works in which the integration of information technology into modern culture is seen as a threat to the destruction of patriarchal notions of what is cultural heritage and what should remain in the cultural underground

or in shaky marginalized positions, associated with the IT boom). Instead, the article calls for a clear differentiation between the discourse on the impact of IT on culture (due to the controversy) and the discourse on the possibilities of using IT to achieve professional goals for culturologists. Since the latter should be developed in the direction of finding opportunities for greater integration of IT in the profession of culturologist for facilitation purposes. Depending on the specific field of activity of a specialist in culturology, the amount and complexity of information technology used in professional activities varies significantly. The success of the culturologist's professional activity depends most on the competence in the field of IT among culturologists involved in the field of modern digital culture. However, universal skills such as searching for the necessary information in available sources, input and output of data in the information society era are pervasive for all cultural workers. The selected areas of use of IT in the work of culturologists are outlined in the article in accordance with the Framework of Digital Competences for Citizens of Ukraine. The idea of using e-portfolio for profiling and generalization of results of culturologists' activity is offered. Further research on the topic should be organized in accordance with the narrowing of the perspective, i. e. analyzing the possibilities of IT for a particular area of business activity of a culturologist-theorist or practitioner.

Key words: *information technology (IT), activity specialist in culture studies, culturologist, culturologist, information age, professional activity.*

Постановка проблеми. Технічний прогрес, який задає сценарії розвитку людства, безпосередньо впливає на моделі поведінки людей, стаючи невід'ємною частиною професійної діяльності представників цілої низки спеціальностей (Петренко, 2015). Парадигма професійного розвитку та професійних буднів повинна визначитися сучасною цифровою епохою, інакше анахронізм, застарілі підходи в діяльності культуролога зроблять її результати неактуальними чи невідповідними сучасному контексту, а подекуди й сильно ускладнять виконання фахових обов'язків через брак компетентного застосування інформаційних технологій (або в синонімічному більш загальному термінологічному окресленні – інформаційно-комунікаційних технологій) як сукупності методик, векторів та способів використання обчислювально-комп'ютерної техніки, а також систем зв'язку з метою пошуку, зібрання, передавання, оброблення, продукування та подальшого поширення інформації задля ефективного досягнення професійних цілей.

Ще 2005 року керівники провідних країн світу (G8) погодили довготривалі зобов'язання щодо гарантування соціально-економічного піднесення в поточному столітті. Це означає, серед іншого, мету – сприяти формуванню глобального інноваційного суспільства через розвиток та інтеграцію базових структурних компонентів «трикутника знань» (освіта, дослідження, інновації). Світові організації, зокрема Інститут ЮНЕСКО з освіти впродовж життя (UNESCO Institute for Lifelong Learning) виділяє цифрову компетенцію як одну з ключових: державам-членам рекомендується підвищувати та покращувати рівень цифрових компетенцій на всіх етапах освіти та навчання, а оскільки навчання не окреслене чіткими темпоральними межами, то й протягом періоду професійної діяльності фахівці різних галузей повинні розвиватися у своїй ніші за допомогою

інформаційно-комп'ютерних технологій (надалі – ІКТ) (UNESCO, 2015). У межах цього варто згадати ще більш сучасний проект програми Еразмус+ «dComFra – Digital competence framework for Ukrainian teachers and other citizens», що тривав у 2018–2021 роках за участі восьми українських вишів та вплинув на остаточний варіант ухваленої й оприлюдненої 30 березня 2021 року Міністерством цифрової трансформації Рамки цифрових компетентностей громадян (2021). У розділі «Можливості використання рамки цифрових компетентностей для громадян України» сказано, що метою її є, серед іншого, внесення доповнень та змін у професійні стандарти й посадові вимоги. Отже, на всіх рівнях артикулюється необхідність інтеграції інформаційних технологій до тих сфер діяльності людини, де це може покращити результати фахової активності та пришвидшити досягнення професійних цілей. Водночас спектр таких сфер діяльності практично необмежений і, беззаперечно, він охоплює також культурологічну нішу.

Професійне середовище культуролога має бути забезпечене якісним доступом до ІКТ, а методики використання ІКТ у професійній діяльності культурологів повинні стати одним із напрямів підвищення професійної кваліфікації, зокрема й адаптації до наявних вимог сучасності.

Аналіз досліджень. У сучасний період модернізації суспільних відносин виникла не тільки реальна потреба, а й можливість переходу від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних принципів організації відносин у сфері культури (Povalii, 2019). Зокрема, інформаційні технології дають змогу реалізувати соціальну потребу у створенні максимальної кількості нових платформ соціально-культурної діяльності громадян (особливо віртуальних, але з дуже важливим сьогодні потенціалом охопити також у такий спосіб інклюзивні соціальні групи, зробивши культурологічну активність ближчою до кожного в соціумі).

Т. Повалій (2019) наголошує на ролі вправності професійного використання ІКТ для культурологів загалом та особливо для менеджерів соціокультурної діяльності, де потрібен фахово детермінований контакт культуролога з різноманітними соціальними групами.

Майже кожен новий різновид інформаційних технологій розпалює дискусії про те, що вважається публічним (Du Gay et al., 2013). Тобто відкритим залишається питання доступу за допомогою інформаційних технологій до культурних надбань людства, а отже, подальших можливостей щодо їх культурологічного опрацювання й інтерпретації. Так, у травні 2020 р. ЮНЕСКО підготувала спеціальну доповідь «Музеї світу проти COVID-19» (англ. Museums around the world in the face of COVID-19) стосовно результатів глобального дослідження ЮНЕСКО про вплив пандемії коронавірусу на діяльність музеїв, зокрема й адаптацію до карантинних умов засобами ІКТ. Із такого погляду інформаційні технології полегшують не лише доступ громадськості до культурних пам'яток (віртуально), але й дещо спрощують роботу культурологів, збагачують споглядально-аналітичний, пізнавальний досвід роботи з артефактами культури.

Із настанням першого десятиліття ХХІ століття стала особливо гостро помітною глобальна інтеграція культурології в інтелектуальний ландшафт гуманітарних і соціальних наук (Ang, 2006). Водночас питання про те, що за цим стоїть і які подальші перспективи такої інтеграції, на думку багатьох дослідників, усе ж залишається багато в чому спірним. Особливо дискусійним є проблема тісного зв'язку між масовою культурою й інформаційними технологіями як її головними ретрансляторами й популяризаторами (наприклад, цифрові засоби масової інформації). Тому досить часто полеміку про роль інформаційних технологій у професійній діяльності культуролога супроводжує помилкове уявлення або неприйняття серйозності інтелектуальних культурологічних проєктів, що транслюються за допомогою сучасних медійних ресурсів. Тут назріває проблема імпліцитного, а подекуди й експліцитного протистояння високої «радикальної» культури в її опорі до артефактів маскульту. Унаслідок цього те, що асоціюється з інформаційними технологіями й діяльністю «авторитетного культуролога» автоматично зазнає упередженої оцінки (Ang, 2006). Дослідники також звертають увагу на потенціал інформаційних технологій у розширенні інтелектуального світогляду культурологів, поглибленні культурологічної професійної компетентності,

доступі до наукових праць тощо (McRobbie, 2005).

Серед праць, у яких дискурс будується на перетині тем культурології та інформаційних технологій, часто звучить тривожна риторика щодо агресивного, а подекуди й деструктивного впливу ІТ на сам феномен культури (Taşkıran, 2019; Vinogradova & Wagner, 2021). Продукуючи віртуальну реальність, яка часто отримує перевагу над живою реальністю і формує хворобливу залежність людини від неї, ІТ апелюють до нелінійності часу, безперервності сьогодення. А тому ракурс сучасної постмодерної й суттєво цифровізованої культурології начебто усувається від потреб культурної пам'яті та традицій, не вимагає від культури іманентних функцій передачі досвіду та спілкування між поколіннями, руйнує важливу захисну функцію культури (Andrushchenko & Andrushchenko, 2021).

Однак нові культурологічні концепти, як-от: цифрова культура, цифрова музика та живопис, кліпова свідомість, цифровий та аналоговий звукопис, графіка – у їхній інтерпретації спеціалістом із культурологічного знання однаково вимагає знань також у сфері ІТ (Andrushchenko & Andrushchenko, 2021; Пічугіна, 2018). Тому щодо потрактування можливостей використання інформаційних технологій у професійній діяльності культуролога, необхідно дистанціюватися від власне риторики про вплив новітніх інформаційних технологій на канонічну культуру в її патріархальному уявленні.

Мета статті полягає у визначенні ролі інформаційних технологій у професійній діяльності культуролога з огляду на сучасні вимоги до змісту фахових компетентностей та спектр посадових обов'язків фахівця з культурології, а також відповідно до потенціалу ІКТ для збагачення професійного досвіду та фасилітаторських можливостей ІКТ в реалізації професійних цілей.

Виклад основного матеріалу. Насамперед треба зазначити, що така професія, як культуролог, насправді не входить до чинного Класифікатора професій ДК 003:2010 (найновіша редакція – від 25.10.2021). Натомість здобута за спеціальністю 034 Культурологія кваліфікація має комплексний інтегративний характер. Випускники-культурологи можуть отримати роботу в тих сферах діяльності, де є необхідним компетентність щодо наявних культурних і соціальних трансформацій. Часто це медійна індустрія, як-от: журналістика, реклама, зв'язки з громадськістю, соціальні дослідження, аналітика, критика та прогнозування в адміністративних установах і організаціях масмедіа, викладання у ЗВО й, відповідно, науково-

дослідна діяльність у галузі культури тощо. Культурологи можуть працювати експертами, медіаторами, кураторами культурних, соціальних та політичних проєктів, а також надавати їх адміністративний супровід. У театрах, філармоніях, галереях, музеях, будинках культури, опери, балету, івент-компаніях, бібліотеках, студіях культури, мистецьких виставкових залах, науково-дослідницьких центрах та центрах сучасного мистецтва, PR-агентствах та ін. культурологи можуть здійснювати аналітичну, організаційну, консультативну й науково-дослідну роботу. Через широкий набір професійних компетентностей, що формується в культурологів відповідно до чинних освітньо-професійних програм, культурологи легко адаптуються до суміжних галузей діяльності, де може знадобитися їхня кваліфікація: управління й адміністрування, освіта, дослідницька сфера, мистецтво й дизайн, туризм, телекомунікації, бізнес і громадський сектор (вивчення та аналіз проблем соціокультурного характеру, організація роботи в поліетнічних колективах).

З огляду на таке розмаїття напрямів діяльності фахівця з культурології специфіка застосування ними інформаційних технологій буде варіюватися залежно від конкретних посадових обов'язків відповідно до тієї вузької сфери зайнятості, що потенційно може бути обрана випускником спеціальності 034 Культурологія та деяких суміжних спеціальностей, що також дають змогу працювати в гуманітарній і мистецькій сферах, наприклад: 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 032 Історія, 033 Філософія» та ін. Однак універсальними в роботі культуролога у будь-якій із можливих ніш залишаються забезпечення з допомогою інформаційних технологій якісного виконання творчої (творчо-організаційної) та інтелектуальної роботи.

Яку професійну сферу діяльності не обрав би культуролог, для будь-якого представника цього фаху важливо якомога більше, частіше та якомога безпосередніше взаємодіяти зі щонайбільшим спектром культурних артефактів. У час, коли на перешкоді подорожам можуть стояти питання браку часу, фінансова ситуація, вимушена замкнутість соціуму спершу внаслідок пандемії коронавірусу, а далі й через воєнний стан (конкретно в Україні), інформаційні технології стають сучасним потужним технічним ресурсом для компенсації нестачі взаємодії культуролога з творами мистецтва та з науковими працями про твори мистецтва. Зокрема, завдяки можливостям подорожувати у віртуальному просторі музейних, театральних, оперних, концертних залів, галерей та світових

пам'яток архітектури відкривається широкий простір для особистого ознайомлення культуролога з будь-якого куточка світу з ними та збагачення в такий спосіб власного естетичного досвіду, реалізації можливості здійснювати наукову мистецтвознавчу та культурологічну інтерпретацію.

Відповідно до вже згадуваної вище Рамки цифрових компетентностей для громадян України, створеної на основі аналогічної для громадян ЄС (Міністерство цифрової трансформації України, 2021), усі сфери компетентностей актуальні для культуролога, а саме:

- основи комп'ютерної грамотності (з метою виконання рутинних повсякденних обов'язків культуролога залежно від конкретного напрямку його діяльності);
- інформаційна грамотність, уміння працювати з даними (ведення антипропагандистської діяльності, уміння шукати доцільні матеріали для подальшого опрацювання та створення й таргетованого використання цифрового культурологічного контенту);
- створення цифрового контенту (наприклад, текстів, презентацій, вебсторінок, рекламного продукту тощо);
- комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві (ведення ділової комунікації, забезпечення комунікативно-просвітницької функції, проведення вебінарів, онлайн-конференцій, круглих столів тощо);
- безпека в цифровому середовищі (особиста безпека, професійна безпека, захист своїх та дотримання збережності авторських прав інших);
- розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя (зокрема, вирішення рутинних професійних завдань культуролога технічного характеру, пошуково-дослідна робота, професійний розвиток, збагачення естетичного, наукового, професійного досвіду).

Найбільш специфічними вимоги до використання інформаційних технологій є для професійної діяльності культуролога у сфері сучасного напрямку медіамистецтва, що заснований на використанні комп'ютерної техніки, інформаційних технологій як основи для створення художнього твору – комп'ютерного, або цифрового, мистецтва (англ. digital art). Для будь-якої культурологічної інтерпретації (практичної чи теоретико-узагальнювальної, критичної) цифрового мистецтва фахівцю-культурологу необхідне кваліфіковане розуміння того, як використовувати програмне забезпечення для редагування цифрових зображень, а також програм для малювання для проєктування й керування зображеннями.

Сьогодні активно мусується питання е-портфоліо, яке переважно запроваджується для студентів вишів, але з перспективою використання й для працівників різних сфер зайнятості – разом із культурологічною. Застосування е-портфоліо актуалізується в парадигмі інноваційної освіти впродовж усього життя, а саме е-портфоліо трактується як осучаснений додаток до резюме апліканта на місце роботи. Водночас, на переконання авторів статті, е-портфоліо має потенціал бути об'єктивним та цілісним, максимально повним (оскільки може містити декілька векторів) звітом про ефективність роботи працівника культурологічної ніші. За аналогом до системи міжнародного реєстру вчених ORCID, індивідуальних профілів користувачів ResearcherID чи Google Scholar, але можливістю звітування / внесення даних і за іншими, окрім роботи над науковими публікаціями, різновидами діяльності.

Інформаційні технології здатні консолідувати монументальні масштабні пласти культури, продукуючи деяку віртуальну культурологічну професійну парадигму, яка здатна інтегрувати й піддавати опрацюванню величезні обсяги інформації, у такий спосіб полегшуючи діяльність культуролога-теоретика. Водночас інформаційні технології є невід'ємним інструментом діяльності культуролога-практика щодо створення й організації необхідного культурологічного контенту.

Висновки. Отже, ІКТ мають великий потенціал для покращення результатів професійної діяльності культуролога та полегшують шлях до їх досягнення. Вони пропонують різноманітні інноваційні можливості для реалізації ідей професійного розвитку протягом усього життя, зменшуючи залежність від традиційних формальних професійно-діяльнісних структур та забезпечують індивідуальний підхід до реалізації професійної траєкторії розвитку фахівця-культуролога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Класифікатор професій ДК 003:2010 : Держспоживстандарт України; Наказ, Класифікатор від 28.07.2010 № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 25.05.2022).
2. Міністерство цифрової трансформації України. (2021). Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf
3. Петренко Л. М. Е-портфоліо: суть, функції, перспективи використання в навчанні і на ринку праці. Нові інформаційні технології в освіті для всіх ІТЕА-2015 / зб. наук. пр. X Міжнар. конф. (27 листопада, м. Київ). 2015. Ч. 2. С. 96–100. URL: http://issuu.com/iteaconf/docs/2_itea_2014_ua/1?e=0 (дата звернення: 25.05.2022).
4. Пічугіна Ю. О. Сучасні інформаційні технології у проблемному полі культурологічних досліджень: до питання визначення похідних понять. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 8. № 1. С. 29–32.
5. Andrushchenko T. I., Andrushchenko T. V. Culturology as the system of synergetic approaches. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2021. Vol. 18. P. 61–70.
6. Ang I. From cultural studies to cultural research: Engaged scholarship in the twenty-first century. *Cultural Studies Review*. 2006. Vol. 12. № 2. P. 183–197.
7. Du Gay P., Hall S., Janes L., Madsen A. K., Macka H., Negus K. *Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman*. New York : Sage, 2013. 208 p.
8. Jurs P., Bethere D. Opportunities to learn history and culturology and to develop digital competence in the age of information technology. *Education. Innovation. Diversity*. 2020. Vol. 1. № 1. P. 27–36.
9. McRobbie A. *The uses of cultural studies: A textbook*. New York : Sage. 224 p.
10. Povalii T. Professional Profile of the Nowadays Manager of the Sociocultural Activity. *Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho Universytetu Kultury i Mystetstv. Seriya: Menedzhment Sotsiokulturnoi Diiialnosti [Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Management of Social and Cultural Activity]*. 2019. Vol. 2. № 2. P. 62–76.
11. Taşkıran H. B. Digitalization of culture and arts communication: A study on digital databases and digital publics. In *Handbook of research on examining cultural policies through digital communication* (pp. 144–160). IGI Global, 2019.
12. UNESCO. Recommendation on Adult Learning and Education. 2015. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation/unesco-recommendation-adult-learning-and-education-2015> (дата звернення: 20.05.2022)
13. Vinogradova E., Wagner N. Digitalization in Culture of Latin American countries. *Latinskaia Amerika*. 2021. Vol. 4. P. 85–94.

REFERENCES

1. Klyasyfikator profesiy DK 003:2010 : Derzhspozhyvstandart Ukrayiny; Nakaz, Klyasyfikator vid 28.07.2010 [Classifier of professions DK 003: 2010: Derzhspozhyvstandart of Ukraine; Order, Classifier dated July 28, 2010]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (date of access: 25.05.2022) [in Ukrainian].
2. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. (2021). Opys ramky tsyfrovoyi kompetentnosti dlya hromadyan Ukrayiny [Description of the digital competence framework for the citizens of Ukraine]. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf (date of access: 25.05.2022) [in Ukrainian].
3. Petrenko, L. M. (2015). E-portfolio: sut', funktsiyi, perspektyvy vykorystannya v navchanni i na rynku pratsi [E-portfolio: essence, functions, prospects for use in education and the labor market]. New information technologies in

education for all ITEA-2015 / Proceedings of the X International Conference (November 27, Kyiv). Part 2. С. 96–100. URL: http://issuu.com/iteaconf/docs/2_itea_2014_ua/1?e=0 (date of access: 25.05.2022) [in Ukrainian].

4. Pichugina, Yu. O. (2018). Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi u problemnomu poli kul'turolohichnykh doslidzhen': do pytannya vyznachennya pokhidnykh ponyat' [Modern information technologies in the problem field of cultural studies: the question of defining derived concepts]. *Young scientist*, 8(1), 29–32 [in Ukrainian].

5. Andrushchenko, T. I., & Andrushchenko, T. V. (2021). Culturology as the system of synergetic approaches. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 18, 61–70. <https://doi.org/10.31392/iscs.2021.18.061>

6. Ang, I. (2006). From cultural studies to cultural research: Engaged scholarship in the twenty-first century. *Cultural Studies Review*, 12(2), 183–197.

7. Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Madsen, A. K., Mackay, H., & Negus, K. (2013). *Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman*. New York: Sage.

8. Jurs, P., & Bethere, D. (2020). Opportunities to learn history and culturology and to develop digital competence in the age of information technology. *Education. Innovation. Diversity*, 1(1), 27–36.

9. McRobbie, A. (2005). The uses of cultural studies: A textbook. New York: Sage. No. 18 (2021), 61–70. <https://doi.org/10.31392/iscs.2021.18.061>.

10. Povalii, T. (2019). Professional Profile of the Nowadays Manager of the Sociocultural Activity. *Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho Universytetu Kultury i Mystetstv. Seriya: Menedzhment Sotsiokulturnoi Diialnosti [Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Management of Social and Cultural Activity]*, 2(2), 62–76.

11. Taşkıran, H. B. (2019). Digitalization of culture and arts communication: A study on digital databases and digital publics. In *Handbook of research on examining cultural policies through digital communication* (pp. 144–160). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6998-5.ch007>

12. UNESCO. (2015). Recommendation on Adult Learning and Education 2015. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation/unesco-recommendation-adult-learning-and-education-2015> (date of access: 20.05.2022)

13. Vinogradova, E., & Wagner, N. (2021). Digitalization in Culture of Latin American countries. *Latinskaia Amerika*, 4, 85–94.

УДК 378.147:81'243-047.22

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-89>**Світлана ЛУК'ЯНЧУК,**
*orcid.org/0000-0001-6799-3666**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри педагогіки та методик навчання української й іноземної мов
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(Київ, Україна) svitlanalukianchuk@gmail.com***Марина КОМОГОРОВА,**
*orcid.org/0000-0002-6829-811X**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри педагогіки та методик навчання української й іноземної мов
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(Київ, Україна) mkomogorova@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД

У статті розглядається проблема актуальності формування іншомовної комунікативної компетентності в здобувачів освіти ЗВО педагогічного профілю. Визначаються такі категорії, як «іншомовна комунікативна компетентність», «структура іншомовної комунікативної компетентності», «метод комунікативних завдань» та підкреслюються умови його ефективного застосування.

Авторами зазначається, що в методичній літературі в недостатній кількості представлено методичні розробки, практичні рекомендації та аналіз досвіду застосування методу комунікативних завдань в навчальному процесі з іноземної мови.

Наведено приклад застосування методу комунікативних завдань на занятті з іноземної мови, проведеного зі студентами педагогічної спеціальності закладу вищої освіти. Це заняття з теми "Social behaviour and customs" («Соціальна поведінка та звичаї»), кінцевим практичним результатом якого було написання рекомендацій для іноземного друга щодо норм соціальної поведінки в Україні. Структура заняття відповідає методичним рекомендаціям американської дослідниці Дж. Вілліс (Jane Willis) та методистів Британської Ради в Україні. Структура заняття передбачає послідовну реалізацію трьох етапів: підготовчий (Pre-task), основна частина (Task cycle) та мовний етап (Language focus), який складається з 2 частин: аналізу помилок (Analysis) і пояснення нового матеріалу та контрольованої практики (Practice).

Спостереження під час занять та аналіз відгуків студентів на етапі рефлексії про їхні враження і досягнення дають змогу авторам стверджувати, що застосування методу комунікативних завдань сприяє формуванню у здобувачів освіти педагогічних ЗВО усіх складових іншомовної комунікативної компетентності, а саме лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної, та оволодінню системою умінь і навичок міжособистісного спілкування, необхідних для досягнення цілей іншомовної комунікативної взаємодії.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, метод комунікативних завдань, здобувачі освіти, ЗВО педагогічного профілю, заняття з іноземної мови.

Svitlana LUKIANCHUK,*orcid.org/0000-0001-6799-3666**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Pedagogy and the Ukrainian
and Foreign Languages Teaching Methodology
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) svitlanalukianchuk@gmail.com***Maryna KOMOGOROVA,***orcid.org/0000-0002-6829-811X**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Pedagogy and the Ukrainian
and Foreign Languages Teaching Methodology
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) mkomogorova@ukr.net*

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: PRACTICAL EXPERIENCE

The article highlights the problem of formation of the foreign language communicative competence in students of higher educational establishments of pedagogical profile. The categories of "foreign language communicative competence",

“structure of the foreign language communicative competence”, “task-based learning” are defined. The conditions for the efficient implementation of task-based learning are specified. It is noted that in methodical literature there is a lack of teaching materials, practical advice and analysis of the experience in applying task-based learning in teaching a foreign language.

A sample implementation of task-based learning at the lesson, which was conducted with the students of pedagogical major of higher educational establishment, is presented. The theme of the lesson is “Social behaviour and customs”, in which the use of the foreign language was aimed at an accomplishment of a real-world task – writing of a list of useful tips on social behaviour and customs in Ukraine for a foreign visitor. The lesson plan is made taking into account the recommendations of Jane Willis, an American researcher, and methodologists of the British Council Ukraine. The lesson plan structure includes a consistent implementation of three lesson stages: Pre-task, Task cycle and Language focus. The third stage consists of 2 parts: Analysis and Practice.

Our lessons observations and the analysis of the students’ feedback at the reporting stage of the lessons, enabled us to conclude, that the implementation of task-based learning contributes to the formation of all components of the foreign language communicative competence in the students of pedagogical higher educational establishments. Namely such components as linguistic, speech, socio-cultural, and mastering of their skills in interpersonal communication, which they need to achieve the aims of foreign language communication.

Key words: foreign language communicative competence, task-based learning, students, pedagogical higher educational establishments, foreign language lesson.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх фахівців педагогічної галузі в ЗВО України серед інших ставить завдання формування іншомовної комунікативної компетентності, тобто передбачає оволодіння іноземною мовою на рівні, який дозволяє вільно вести усну та письмову іншомовну взаємодію як у різноманітних ситуаціях повсякденного життя, так і в професійній сфері. Як наголошується в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання», володіння іноземною мовою є важливою умовою налагодження співпраці вчителів у Європі та за її межами.

Навчальний процес з іноземної мови в ЗВО педагогічного профілю відповідає гуманістичному підходу до навчання, в основі якого стоїть студент як суб’єкт навчання, який свідомо користується мовою як інструментом комунікації. Навчальна та науково-методична робота викладача спрямована на критичний аналіз результатів роботи, використання сучасних методик навчання іноземних мов, оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Вважаємо, що використання методу комунікативних завдань (МКЗ) є актуальним у зв’язку з компетентісним підходом до навчання та ефективним для формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів освіти.

Аналіз досліджень. Вивчення наукових джерел показало, що явище іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) досліджувалось такими вченими, як Н. Гез, Ю. Пасов, П. Адлер та ін. Сьогодні над ним працюють дослідники Н. Бідюк, Н. Гальськова, Р. Мільруд, Н. Микитенко, Л. Морська, О. Першукова, В. Сафонова та ін. Проблема визначення структури ІКК не має єдиного підходу в наукових колах. Нам імпонує структура ІКК, запропонована Н. Бідюк. Вона включає сукупність цілей навчання у різних видах мовленнє-

вої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі), знань (мовленнєвих, мовних, паралінгвістичних, лінгвонародознавчих, морально-етичних), навичок, умінь (мовних, мовленнєвих, комунікативних, гностичних, перцептивних, лінгвонародознавчих, організаційних) і досвіду (комунікативного, методичного, технологічного) як результату комунікативної діяльності в спілкуванні (Бідюк, 2012: 159).

Аналіз низки наукових праць в контексті формування ІКК у майбутніх учителів початкової школи дав можливість визначити *іншомовну комунікативну компетентність* особистості як складне інтегративне утворення, що включає мовні та мовленнєві навички та вміння, а також володіння системою умінь і навичок міжособистісного спілкування, необхідних для досягнення цілей іншомовної комунікативної взаємодії (Лук’янчук, Комогорова, 2020: 131).

Теоретичні основи методу комунікативних завдань розроблені такими зарубіжними науковцями, як М. Лонг (Michael Long), Н. Прабху (N. Prabhu), Т. П. Піка (Teresa P. Pica), М. Іст (Martin East) та ін. Методиці використання МКЗ присвячені роботи К. Ван ден Бранден (Kris Van den Branden), Д. Вілліс (Dave Willis), Дж. Вілліс (Jane Willis) та ін.

Серед вітчизняних освітян деяких аспектів впровадження методу комунікативних завдань (МКЗ) в навчальний процес з іноземної мови торкались в своїх працях дослідники С. Жицька, А. Карапетян, Г. Піскурська, К. Рудніцька та ін.

Вивчення праць зарубіжних і вітчизняних учених дало можливість визначити МКЗ як особистісно-орієнтований інтерактивний підхід до навчання іноземної мови шляхом виконання комунікативних завдань, що відображають реальні життєві ситуації, які є особистісно значущими для студентів. Іноземна мова в цьому процесі є

не ціллю, а засобом спілкування, інструментом мовленнєвої діяльності, сфокусованої на вирішенні практичного завдання, над яким працюють студенти. При цьому вони вільні у використанні лексики та граматики, а процес навчання наближений до реальної ситуації спілкування, тож мовленнєві дії студентів комунікативно-мотивовані (Лук'янчук, Комогорова, 2020: 133).

У процесі аналізу науково-методичних та педагогічних джерел було виявлено, що у науковій літературі бракує публікацій практичних розробок та рекомендацій із застосування МКЗ, а також аналізу відповідного досвіду.

У зв'язку з цим, метою статті є висвітлення практичного досвіду використання МКЗ в навчальному процесі з метою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В основі МКЗ лежить вивчення іноземної мови шляхом виконання комунікативного завдання, яке передбачає використання мови, що вивчається, в якості інструменту для отримання практичного результату. Комунікативне завдання спонукає здобувачів освіти до іншомовної мовленнєвої діяльності в процесі групової роботи й роботи в парах, спрямованої на досягнення спільної мети.

У цьому зв'язку важливим є дотримання викладачем двох ключових умов: по-перше, підбір комунікативного завдання, яке відповідатиме наявному рівню володіння мовою у студентів, буде особистісно-орієнтованим, тобто відобразитиме інтереси молодого покоління та стосуватимуться актуальних життєвих проблем і ситуацій; по-друге, знання викладачем процесуальних особливостей МКЗ та їх дотримання (Лук'янчук, Комогорова, 2020: 132).

Пропонуємо для використання структуру, запропоновану дослідницею Дж. Вілліс, яка передбачає послідовну реалізацію трьох етапів роботи на занятті:

I етап (Pre-task) – підготовчий, на якому повідомляється тема і вводиться ситуація, виконується підготовче завдання з метою повторення необхідної лексики і граматики, викладач усіляко мотивує студентів до подальшої роботи.

II етап – виконання завдання (Task cycle), який включає повідомлення завдання, демонстрацію зразка виконання аналогічного завдання, робота над виконанням завдання і представлення отриманого результату.

III етап - мовний етап (Language focus). Він складається з 2 частин: аналізу помилок, пояснення нового лексичного і граматичного матері-

алу (Analysis); контрольована практика, спрямована на закріплення нового матеріалу (Practice) (Willis & Willis, 2007).

Наведемо приклад застосування МКЗ на занятті з іноземної мови за темою “*Social behaviour and customs*” («Соціальна поведінка та звичаї»), оснований на матеріалі підручника *New Cutting Edge* видавництва Longman (Cunningham, Moor, 2014: 76-77). Пропонуємо такий хід заняття: PRE-TASK.

Lead in: introduction of the lesson topic. T: Look at the quote on the board and say how you understand it. “*When in Rome, do as the Romans do*”.

S-s: Express their ideas.

T: Yes, you are completely right! When visiting a foreign land, follow the customs of those who live in it. So today we'll discuss a very interesting topic, “Social behaviour”. During the lesson you will give your recommendations on the rules of social behaviour and tips on social customs in Ukraine. Let's start with a small questionnaire. Answer the questions.

Студенти в парах відповідають на запитання опитування (5 запитань) про те, як вони зазвичай ведуть себе в громадських місцях, і порівнюють свої відповіді.

Зразок запитань:

1. You go out to a restaurant for dinner. Do you:
 - a. dress up?
 - b. wear smart casual clothes?
 - c. wear the traditional dress of your country?
 - d. wear whatever you feel like?
2. While you are out, you meet some friends in the street. Do you:
 - a. shake hands?
 - b. kiss each other on both cheeks?
 - c. bow to each other?
 - d. just say hello?

Час обговорення в парах – 2 хвилини, після закінчення яких кожна пара студентів робить повідомлення про те, що спільного і що відмінного у їхній поведінці.

Generating interest in the task. Постановка особистісно-орієнтованих запитань, які викликають у студентів інтерес і мотивують їх до подальшої роботи:

T: Have you ever visited any country abroad?

What country have you visited?

Are the rules of social behaviour in that country similar to those in Ukraine?

What is different?

Is it important to know the rules of social behaviour when you are abroad?

S-s: answer the questions, discuss their points of view.

T: My friend from Thailand is going to visit Ukraine next month. She'd like to learn some useful information about the social customs, rules of behaviour in public places in Ukraine and at home. She asked me for help: write some recommendations and suggestions on how to behave when she comes to Kyiv. I'd appreciate your help very much. I want you to make a list of rules of social behaviour in Ukraine for my friend from Thailand.

Practicing functional language needed to complete the task. T: Before you start let's revise some words and word combinations that we can use to give advice. Do you remember such phrases? You can see them on the screen: You should... If I were you, I'd... I'd recommend... You have to... You need to... A good thing to do is...

Brainstorming ideas in groups. T: Now you will work in groups of 4. Brainstorm your ideas and make a list of 5 rules of social behaviour in Ukraine that will be useful for my friend to know. Time limit is 2 minutes. In 2 minutes, a spokesman from each group will make a report.

Студенти працюють в міні-групах, викладач підходить до кожної групи, щоб послухати, чи всі студенти беруть участь в обговоренні, підказує невідомі слова і слідкує за часом.

Feedback from group work. Через 2 хвилини доповідач від кожної міні-групи робить повідомлення. Викладач коментує і записує правила на дошці. Наприклад, такі:

1. If you meet people for the first time, you should say "Hello, my name is _____. Nice to meet you".

2. Women don't need to shake hands when they meet.

3. You have to take your shoes off when you come to someone's home.

4. A good thing to do is to bring a small present if you are invited to someone's home.

5. You should tip the waiter about 10 % in a restaurant.

Setting the lesson objective. T: The objective of the lesson is: you'll be able to write a travel guide for tourists giving advice on how to behave in public places in Ukraine and when you are invited to someone's home.

TASK CYCLE

Introducing the task. T: I've got a travel guide which goes under the title "Tips for visitors to Thailand". In groups of 4 read these tips and discuss what things are the same and different for Ukrainian culture. After that write your travel guide for foreigners on social customs here.

Task. Студенти працюють в групах: читають текст, виконують завдання, пишуть путівник для

іноземців в Україні. Викладач моніторить роботу груп, допомагає, підказує, слідкує за часом.

Planning. Кожна міні-група студентів планує, як вони представлятимуть свій проект, розподіляють ролі і обов'язки, репетирують.

Report. Відбувається презентація проектів. Викладач слухає з усіма і робить невеликі коментарі після кожного виступу.

LANGUAGE FOCUS

Analysis. Викладач привертає увагу студентів до мовних структур, які вони зустрічали в путівнику по Таїланду, і навіть використовували в своїх презентаціях, будуючи речення за зразком тих, що зустрічали в путівнику.

T: You may have noticed while reading the travel guide the following generalizations about Thai culture:

It is important to take your shoes off.

It is not usual to shake hands.

It is not acceptable for couples to kiss in public.

T: Find some more generalizations introduced by *It* in the travel guide.

T: Think of some more adjectives you can use in this way. Студенти пропонують інші прикметники: *It is common to, It is nice to, It is bad to, It is normal to, It is difficult to etc.*

T: What other construction is used in the text to make generalizations?

Tend to + verb

People *tend to* serve food in large bowls in the middle of the table.

Thai couples *tend not to hold* hands.

Practice. Виконання вправ на закріплення структур для узагальнення інформації.

SUMMING UP, REFLECTION

На етапі підведення підсумків та рефлексії відбувається фронтальна робота викладача зі студентами: презентація викладачем основного матеріалу заняття, озвучення того, яка робота була зроблена, що нового вивчено, які вміння і навички студентів було покращено. Студенти висловлюють свої враження від заняття: що нового дізналися, які завдання і види роботи були, на їхню думку, найцікавішими та найефективнішими, найлегшими та найскладнішими. Проводиться оцінювання роботи студентів, задається домашнє завдання.

Аналізуючи представлене вище заняття та інші, на яких ми використовували МКЗ, відгуки студентів на етапі рефлексії про їхні враження і досягнення, можемо стверджувати, що МКЗ дозволяє залучити всіх студентів до активної навчальної діяльності та творчого пошуку, спрямованого на виконання поставленого завдання. Цікаве осо-

бистісно значуще завдання мотивує до активного іншомовного спілкування, а створені комфортні умови дають можливість здобувачам освіти використовувати всі свої мовні ресурси без боязні зробити помилку. Студенти мають можливість усвідомити свої сильні і слабкі сторони в рівні мовної підготовки (знання лексики, граматики, сталих конструкцій) та навичок іншомовного спілкування (вміння ставити запитання, поцікавитися думкою, висловити згоду чи незгоду і т.д.). Важливим є

також можливість покращити навички міжособистісної взаємодії, відчути себе частиною команди, важливою ланкою колективної співпраці.

Висновки. Отже, застосування методу комунікативних завдань сприяє формуванню усіх складових ІКК у здобувачів освіти педагогічних ЗВО, а саме лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної, та оволодінню системою умінь і навичок міжособистісного спілкування, необхідних для досягнення цілей іншомовної комунікативної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. третьої міжнар. наук.-практ. конф., (12–14 листоп. 2012 р.). Львів, 2012. С. 158–160.
2. Лук'янчук С.Ф., Комогорова М.І. Застосування методу комунікативних завдань з метою формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 30. Том 4. С. 129 – 134.
3. Cunningham S., Moor P. New Cutting Edge. Intermediate. Students' Book– Cambridge: Pearson Longman, 2014. – 175 p.
4. Willis, D., Willis, J. (2007). Doing task-based teaching. Oxford: Oxford University Press. 52 p. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>

REFERENCES

1. Bidiuk, N. M. Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia filoloha: zmist ta struktura [Communicative competence of the future teacher of philology: content and structure]. In Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy [Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects]. Zb. nauk. pr. tretoi mizhnar. nauk.-prakt. konf., 158-160. [in Ukrainian].
2. Lukianchuk, S. F., Komogorova, M. I. Zastosuvannia metodu komunikatyvnykh zavdan z metoiu formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv [Using task-based teaching for the developments of students' foreign language communicative competence]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskii zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh DDPU named after Ivan Franko. 2020. 30 (4), 129-134. [in Ukrainian].
3. Cunningham S., Moor P. New Cutting Edge. Intermediate. Students' Book– Cambridge: Pearson Longman, 2014. – 175 p.
4. Willis, D., Willis, J. (2007). Doing task-based teaching. Oxford: Oxford University Press. 52 p. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-90>

Дмитро МАЗІН,

orcid.org/0000-0002-1487-269X

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови факультету гуманітарних наук
Національного університету «Києво-Могилянська академія»
(Київ, Україна) mazindm@ukma.edu.ua*

Людмила НЕСТЕРЕНКО,

orcid.org/0000-0003-2131-1329

*кандидат наук з державного управління, доцент,
доцент кафедри англійської мови факультету гуманітарних наук
Національного університету «Києво-Могилянська академія»
(Київ, Україна) l.nesterenko@ukma.edu.ua*

СПОСОБИ НАЛАГОДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНТАКТУ У ХОДІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Статтю присвячено дослідженню способів встановлення психологічного контакту між викладачем та студентами під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. В статті досліджені основні особливості спілкування між учасниками освітніх взаємодій у ході викладання професійно-орієнтованої іноземної мови та доведено, що у процесі спілкування викладача іноземної мови зі студентом крім засвоєння іноземної мови, також відбувається передача соціального досвіду, відбувається зміна структури і сутності суб'єктів, що взаємодіють, формуються типи особистостей та вся різноманітність людських індивідуальностей, соціалізуються особистості студентів та викладача. Відтак, спілкування викладача іноземної мови зі студентом виражає не лише суспільну, а й особисту необхідність індивідів один для одного в процесі суспільного відтворення самої людини в усьому багатстві її особистих здібностей, потреб, цінностей та інших характеристик, відбувається процес формування особистості, її свідомості та самосвідомості. У статті обґрунтовано, що в процесі спілкування викладача іноземної мови зі студентом учасники освітніх взаємодій не лише отримують раціональну інформацію, формують способи розумової діяльності, а й за допомогою наслідування і переймання, співпереживання та ідентифікації засвоюють людські емоції, почуття та форми поведінки. На основі аналізу основних сторін (міжособистісної, когнітивної, комунікативно-інформаційної, емотивної та конативної) та видів ((міжособистісне, міжперсональне, довірливе, конфліктне, особисте ділове, пряме (безпосереднє), опосередковане) спілкування, у статті охарактеризовані його основні функції (прагматична, функція формування і розвитку, функція підтвердження, функція об'єднання-роз'єднання, функція організації та підтримки міжособистісних відносин та внутрішньо-особистісна функція). Визначено, що використання емпатії та активного слухання є основними способами налагодження психологічного контакту між викладачем та студентом у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Оскільки використання емпатії та активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням створює необхідні переумови для створення позитивної атмосфери на занятті, мінімізує ймовірність конфліктних ситуацій та сприяє формуванню поваги та довіри між учасниками освітнього процесу.

***Ключові слова:** іноземна мова за професійним спрямуванням, спілкування, функції спілкування, психологічний контакт, емпатія, активне слухання.*

Dmytro MAZIN,

orcid.org/0000-0002-1487-269X

*Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor,
Head of the English Language Department at the Humanities Department
National University of Kyiv-Mohyla Academy
(Kyiv, Ukraine) mazindm@ukma.edu.ua*

Lyudmila NESTERENKO,

orcid.org/0000-0003-2131-1329

*Candidate of Sciences in Public Administration, Associate Professor,
Associate Professor at the English Language Department at the Humanities Department
National University of Kyiv-Mohyla Academy
(Kyiv, Ukraine) l.nesterenko@ukma.edu.ua*

PSYCHOLOGICAL CONTACT ESTABLISHING METHODS DURING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH LANGUAGE)

The article is devoted to the investigation of the key methods of psychological contact establishing among the teacher and the students during the ESP teaching. The key features of communication between the participants of the

educational interactions in the process of the ESP teaching are analyzed and it is scientifically proved that in the process of communication among the teacher and the students there is also a transfer of social experience as well as a change in the structure and essence of the subjects that interact due to the fact that the types of personalities and all the diversity of human personalities are formed and the personalities of students and teachers are socialized. Thus communication of the ESP teacher with the students expresses not only social but also personal needs of the individuals for each other in the process of social interaction of the personality in all the richness of the personal abilities, needs, values and other key features. The article substantiates that in the process of communication between the ESP teacher and the students, the participants of educational interactions not only receive rational information, form ways of mental activity, but also learn human emotions, feelings and behaviors through imitation, empathy and identification. Based on the analysis of the main aspects (interpersonal, cognitive, communicative-informational, emotional and conative) and types (interpersonal, interpersonal, trusting, conflicting, personal business, direct (direct), indirect) of communication, the article describes its main functions (the function of formation and development, the function of confirmation, the function of union-separation, the function of organizing and maintaining interpersonal relationships and intra-personal function). It is scientifically proved in the article that the use of empathy and active listening are the main ways as well as methods to establish the psychological contact between the ESP teacher and the students in the process of teaching ESP. Because the use of empathy and active listening in the process of ESP teaching creates the necessary conditions to establish the positive atmosphere in the classroom, minimizes the possibility of conflicts and promotes respect and trust between participants.

Key words: ESP, communication, communication functions, psychological contact, empathy, active listening.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших умов забезпечення ефективного функціонування освітньої системи України в умовах розвитку незалежної, демократичної, правової держави є наповнення новим змістом професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Розв'язання проблеми викладання іноземної мови за професійним спрямуванням потребує спеціального вивчення цілого комплексу психологічних факторів, які безпосередньо впливають на якість реалізації завдань системи освіти та в перспективі можуть служити факторами її оптимізації та вдосконалення. І особливе місце поміж факторів удосконалення процесу викладання іноземної мови за професійним спрямуванням посідають аспекти спілкування між викладачем та студентами в цілому, та особливості налагодження психологічного контакту між ними зокрема. Адже добре налагоджений психологічний контакт є важливим стратегічним ресурсом, яке забезпечує формування довіри між учасниками навчального процесу в системі вищої освіти України та суттєво вдосконалюють його якість.

В сучасній методиці викладання іноземних мов спостерігається підвищений інтерес до проблем покращення якості викладання іноземної мови, зростання уваги до вдосконалення професійної компетентності науково-педагогічних працівників та формування нових підходів до залучення досягнень психологічної науки до процесу викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Водночас, визначальним явищем, яке перебуває в центрі кожної з зазначених вище тенденцій, є спілкування між викладачем та студентами, яке одночасно є визначальним і при їх реалізації.

Відтак, **метою** даної статті є дослідження психологічних способів налагодження психологічного контакту викладача зі студентами під час

викладання професійно-орієнтованої іноземної мови (на прикладі англійської мови). Для досягнення поставленої мети нами були визначені наступні **завдання**:

- визначити основні типи спілкування між викладачем іноземної мови та студентами;
- проаналізувати основні функції спілкування між викладачем іноземної мови та студентами;
- на основі типів та функцій спілкування охарактеризувати основні психологічні способи налагодження психологічного контакту викладача зі студентами під час викладання професійно-орієнтованої англійської мови.

Аналіз досліджень. Теоретико-методологічною основою дослідження способів налагодження психологічного контакту між викладачем іноземної мови та студентами стали:

- теорії соціальної та творчої сутності особистості (Б.Ананьев (Ананьев, 1968), Л.Виготський (Виготський, 1996), Р.Коритнюк (Коритнюк, 2018));
- праці присвячені психологічним аспектам професійної комунікації (К.Абульханова-Славська (Абульханова-Славська, 1999), І.Бех (Бех, 2008), М.Гриньова (Гриньова, 2008), Т.Марциновська (Марциновська, 2011), Т.Кorolova (Korolova, 2021));
- ідеї формування педагогічної діяльності викладачів вищої школи (В.Андрущенко (Андрущенко, 2007), В.Луговий (Луговий, 2010), В.Майборода (Майборода, 2013), С.Смірнов (Смірнов, 2009));
- концепції психології особистості педагога (І.Зимня (Зимня, 2003), Т.Кapeliushna (Kapeliushna, 2021), А.Кolisnichenko (Kolisnichenko, 2021));
- праці про закономірності педагогічного спілкування, індивідуальних стилях професійної комунікації та їх проявах у науково-педагогічній діяльності (Л.Виготський (Виготський, 1996), І.Зимня (Зимня, 2003), С.Мусатов (Мусатов, 2008));

• дослідження, що відображають питання кваліфікації дорослих, цілісності та безперервності професійно-особистісного розвитку фахівця (К.Косяченко (Косяченко, 2018), В.Рибалка (Рибалка, 2009)).

Здійснений аналіз літературних джерел присвячених темі використання психологічних технологій спілкування в сфері викладання іноземних мов за професійним спрямуванням, засвідчує, що *спілкування викладача зі студентом – це процес взаємозв'язку і взаємодії в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, вміннями та навичками, а також результатами діяльності*. Адже у процесі спілкування викладача іноземної мови зі студентом крім засвоєння іноземної мови, також відбувається передача соціального досвіду, відбувається зміна структури і сутності суб'єктів, що взаємодіють, формуються типи особистостей та вся різноманітність людських індивідуальностей, соціалізуються особистості студентів та викладача. Таким чином, спілкування викладача іноземної мови зі студентом виражає не лише суспільну, а й особисту необхідність індивідів один для одного в процесі суспільного відтворення самої людини в усьому багатстві її особистих здібностей, відбувається процес формування особистості, її свідомості та самосвідомості. Адже для учасників освітніх взаємодій, суб'єкти спілкування є водночас і партнерами з комунікації і найважливішими стимуляторами розвитку. Тому саме спілкування виступає основною умовою формування особистості як соціальної істоти, здатної до спільного життя із собі подібними. Відтак у процесі спілкування викладача іноземної мови зі студентом учасники освітніх взаємодій не лише отримують раціональну інформацію, формують способи розумової діяльності, а й за допомогою наслідування і переймання, співпереживання та ідентифікації засвоюють людські емоції, почуття та форми поведінки.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психологічна наука дозволяє стверджувати, що спілкування викладача іноземної мови зі студентом насамперед виявляється в єдності п'яти його сторін: *міжособистісної, когнітивної, комунікативно-інформаційної, емотивної та конативної*:

– *міжособистісна сторона* спілкування викладача іноземної мови зі студентом відображає взаємодію людини з безпосереднім оточенням: з іншими людьми і тими спільнотами, з якими пов'язане її життя, – сім'єю, професійною групою, які формують у неї певні культурно-історичні та професійні норми поведінки і діяльності.

– *когнітивна сторона* спілкування викладача іноземної мови зі студентом спрямована на пізнання співрозмовника, пошук відповіді про те, хто він і чого можна очікувати від нього. Вона охоплює не лише пізнання іншої людини, а й самопізнання. В результаті у процесі спілкування формуються образи-уявлення про себе і партнерів, які регулюють цей процес.

– *комунікативно-інформаційна сторона* спілкування викладача іноземної мови зі студентом передбачає обмін між людьми різними уявленнями, ідеями, інтересами, почуттями, настановами тощо.

– *емотивна сторона* спілкування викладача іноземної мови зі студентом пов'язана з функціонуванням емоцій та почуттів, настроїв в особистих контактах партнерів. Вони виявляються у виразних рухах суб'єктів спілкування, їх діях, вчинках, поведінці. Через них виражаються взаємні відносини, які стають своєрідним соціально-психологічним фоном взаємодії, зумовлюючи більший чи менший успіх спільної діяльності.

– *конативна (поведінкова) сторона* спілкування викладача іноземної мови зі студентом слугує цілям узгодження внутрішніх і зовнішніх суперечностей у позиціях партнерів. Вона забезпечує керівний вплив на особистість у всіх процесах життєдіяльності, розкриває прагнення людини до тих чи інших цінностей, виражає спонукальні сили людини, регулює взаємовідносини у спільній діяльності.

Відтак, на основі аналізу типів спілкування викладача іноземної мови зі студентом, ми можемо зробити висновок, що даний тип спілкування виконує наступні *функції*:

– *прагматичну*, яка відображає потреби та мотиваційні причини і реалізується у взаємодії людей у процесі спільної діяльності, при цьому саме спілкування є дуже часто найважливішою потребою;

– *функцію формування і розвитку*, що відображає здатність спілкування справляти вплив на партнерів, різнобічно розвиваючи й удосконалюючи їх, адже спілкуючись з іншими, людина засвоює загальнолюдський досвід, соціальні норми, цінності, знання і способи діяльності, що історично склалися, а також формується як особистість;

– *функцію підтвердження*, що забезпечує людям можливість пізнати, утвердити і підтвердити себе;

– *функцію об'єднання-роз'єднання людей*, яка, з одного боку, встановлюючи контакти, сприяє передачі один одному необхідних відомостей і

налаштовує їх на реалізацію спільних цілей, намірів, завдань, поєднуючи їх тим самим в одне ціле, а з іншого – може спричинити диференціацію та ізоляцію особистостей у результаті спілкування;

– *функцію організації та підтримки міжособистісних відносин*, яка слугує завданням налагодження та збереження стійких і продуктивних зв'язків, контактів і взаємовідносин між людьми в інтересах їх спільної діяльності;

– *внутрішньо-особистісну*, що реалізується у спілкуванні людини із самою собою (через внутрішню чи зовнішню мову у вигляді діалогу). Таке спілкування може розглядатися як універсальний спосіб мислення.

Сучасні дослідники в галузі психології та педагогіки також визначають наступні види спілкування у ході викладання іноземної мови за професійним спрямуванням:

– *міжособистісне*, що пов'язане з безпосередніми контактами людей у групах або парах, постійних за складом учасників;

– *міжперсональне*, учасниками якого є конкретні викладачі та студенти, що володіють спеціальними індивідуальними якостями, які розкриваються у процесі спілкування та організації спільних дій;

– *довірливе*, під час якого передається особливо значуща інформація; довірливість – суттєва ознака всіх видів спілкування (крім конфліктного);

– *конфліктне*, що характеризується взаємним протистоянням людей, висловленням незадоволення і недовіри;

– *особисте* – обмін неофіційною інформацією;

– *ділове* – процес взаємодії учасників освітнього процесу, що виконують спільні обов'язки або залучені до однієї і тієї самої діяльності;

– *опосередковане* – взаємодія за допомогою додаткових засобів (письма, аудіо-відеотехніки, онлайн-додатків, месенджерів, тощо).

Грунтовний аналіз функцій та видів спілкування, що здійснюється між викладачем та студентами у ході викладання іноземної мови за професійним спрямуванням засвідчує, що однією із суттєвих особливостей спілкування під час викладання професійно-орієнтованої іноземної мови є зацікавленість викладача в тому, щоб більше говорили студенти. Одним із найбільш дієвих інструментів досягнення поставленої комунікативної мети є добре налагоджений психологічний контакт між учасниками освітніх взаємодій.

Загальновідомо, що психологічний контакт між викладачем та студентами може бути встановлений лише у тому випадку, коли наявне спільне співміркування, з'явилося спільне спів-

переживання та виникло взаєморозуміння між співрозмовниками. Основою психологічного контакту між викладачем іноземної мови та студентами виступає загальна зацікавленість в предметі розмови та близькість в оціночних судженнях. Психологічний контакт не означає, що інтереси, потреби, оцінки людей, які спілкуються, повністю збігаються, але єдиний зацікавлений підхід до обговорення того чи іншого питання є обов'язковим. Відтак, психологічний контакт в процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням можна розглядати як прояв викладачем іноземної мови та студентами взаєморозуміння і поваги, які приводять до взаємної довіри та сприяють більш ефективному оволодінню іноземної мови.

Адже у процесі спілкування в аудиторії під час опанування іноземною мовою відбувається зовнішнє сприйняття викладачем та студентами один одного, формування першого враження, яке складається на основі сприйняття зовнішнього образу людини, її експресивних реакцій (хода, поза, жести, міміка та ін.), мови та особливостей голосу. І вже в процесі взаємного оцінювання між учасників освітніх взаємодій виникають симпатія чи антипатія. Розвиток та встановлення психологічного контакту продовжується, безперечно, лише при наявності позитивного ставлення один до одного, тобто коли є взаємна симпатія. При цьому ефективним інструментом та способом формування довіри та встановлення психологічного контакту між викладачем іноземної мови та студентами може стати використання емпатії в цілому та активного слухання зокрема.

В сучасних наукових джерелах виділяють наступні види активного слухання:

– *емпатичне слухання* - вміння розуміти почуття, емоції мовця, уявляти себе на місці співрозмовника, співпереживати йому;

– *критичне слухання* - цілеспрямований аналіз отриманої інформації та її критичне сприйняття, розуміння, що дозволяє зважити всі за і проти, погодитися або не погодитися з співрозмовником;

– *пасивне слухання* - мінімальне втручання в монолог співрозмовника;

– *активне слухання* - максимальне встановлення зворотного зв'язку зі співрозмовником і використання даного виду слухання поєднує в собі такі види слухання як емпатійне, пасивне та критичне слухання.

Змістовний аналіз видів слухання дозволяє стверджувати, що саме використання прийомів активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, дозволяє

забезпечити встановлення психологічного контакту між основними учасниками освітніх взаємодій у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

До найбільш поширених прийомів активного слухання традиційно відносять: *паузи, уточнення, перефраз, переказ, розвиток думки, повідомлення про сприйняття, повідомлення про сприйняття себе, повідомлення про хід розмови.*

На основі аналізу видів активного слухання ми також можемо визначити елементи активного слухання, які значною мірою удосконалюють використання прийомів активного слухання. Найбільш корисними у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, можуть бути наступні прийоми:

- максимальна концентрація на висловлюванні співрозмовника та тимчасове уникнення критичних суджень;
- емпатія по відношенню до співрозмовника;
- увага до невербальних проявів комунікації;
- заохочення співрозмовника дозволяє налаштуватися на спілкування.

Практична реалізація вищезазначених прийомів у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (на прикладі англійської мови) може бути досягнена за умови використання різноманітних невербальних (усмішка, кивання, доброзичливий погляд) та вербальних способів комунікації. До вербальних проявів можна віднести «*ехо-питання*» (*echo questions*): “I think ...” – “Do you?”; *розділові питання* (*tag questions*): “You think ..., don’t you?”; *фрази, що демонструють інтерес до слухача*: “Go on!”, “I am listening to you!”, “That’s it.”; *повторення сказаного раніше*: «Do you mean that ...?», «In other words...»; *відображення* - це вміння зрозуміти те, що складно передати словами. Для демонстрації відображення можна вживати насступні фрази: «Do you feel that ...?», «Do you think that ...?»; узагальнення сказаного.

Також до вербальних проявів активного слухання як елементу налагодження психологічного контакту між викладачем та студентом у ході викладання англійської мови за професійним спрямуванням можна віднести *резюмування*. Цей прояв активного слухання найбільш ефективно допомагає домогтися точного розуміння сказаного співрозмовником. Суть його в тому, що ми своїми словами підводимо підсумок основним

думкам співрозмовника. Заклучна фраза - це його мова в «згорнутому» вигляді, її головна ідея. При резюмуванні з цілої частини розмови виділяється тільки головна думка. Найбільш часто резюмування в процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням можна використовувати в таких ситуаціях як: *pair discussions; group discussions; projects; interviews*, тощо. Загалом, резюмування, як вид активного слухання, можна використовувати в усіх випадках, коли потрібно висловити незгоду з будь-якої точкою зору у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Висновки. Таким чином, виходячи з наявних теоретичних досліджень, власного практичного досвіду та основі аналізу основних сторін (*міжособистісної, когнітивної, комунікативно-інформаційної, емотивної та конативної*) та видів (*міжособистісне, міжперсональне, довірливе, конфліктне, особисте ділове, пряме (безпосередне), опосередковане*) спілкування, нами були охарактеризовані його основні функції (*прагматична, функція формування і розвитку, функція підтвердження, функція об’єднання-роз’єднання, функція організації та підтримки міжособистісних відносин та внутрішньо-особистісна функція*), що впливають на якість встановлення психологічного контакту між викладачем та студентом у ході викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Визначено, що використання *емпатії та активного слухання* є основними способами налагодження психологічного контакту між викладачем та студентом у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Адже використання емпатії та активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням сприяє якісному вдосконаленню спілкування між учасниками освітнього процесу на основі довіри та взаємоповаги. Оскільки використання емпатії та активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням створює необхідні переумови для створення позитивної атмосфери на занятті, мінімізує ймовірність конфліктних ситуацій та сприяє формуванню поваги та довіри між учасниками освітнього процесу, що, власне, і виступає запорукою формування психологічного контакту між викладачем та студентами у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психол. труды. Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный ин-т., М., 1999. 224с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 340 с.
3. Андрущенко В. Високі педагогічні технології. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис* / Мін. освіти і науки Укр.; АПНУ, Ін-т вищ. освіти АПНУ. Київ, 2007. № 2. С. 70-76.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник для студ. вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2008. 840с.
5. Бодальов О.О. Рабочая книга практического психолога: учебное пособие для специалистов, работающих с персоналом. Москва: Институт Психотерапии, 2006. 640 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика: Пресс, 1996. 533с.
7. Гриньова М.В. Саморегуляція: навчально-методичний посібник. Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В.Г. Короленка. Полтава: АСМІ, 2008. 268с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. М.: Логос, 2003. 382 с.
9. Коритнюк Р.С., Ніженківська І.В., Кісельова О.Г., Косяченко К.Л., Давтян Л.Л. Принципи і методологія сучасної андрагогічної моделі навчання дорослих. *Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика*. 2018. Вип. 29. С. 59–69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpsnmapo_2018_29_8 (дата звернення 12.12.2021)
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для студентов ВУЗов. М.: Смысл: Academia, 2004. 345с.
11. Луговий В.І. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі євроінтеграції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2010. С. 98-103.
12. Майборода В.К., Нестеренко Л.О. Провідні умови розвитку психолого-педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України (Наука і вища освіта) : теоретичний та науково-методичний часопис*. 2013. № 2 (додаток). С. 165–174. Авторські с. 162 –174.
13. Марцинковская Т. Д. Психология и педагогика: учебник. М.: Проспект, 2011. 464 с.
14. Мусатов С.О. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: науково-методичний посібник для вчителів. Київ: Педагогічна думка, 2008. 96с.
15. Нестеренко Л. Активне слухання як спосіб підвищення ефективності комунікації у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (на прикладі англійської мови). *Український педагогічний журнал*. 2021 (4), С.206–213. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-206-213> (дата звернення 11.05.2022).
16. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навчально-методичний посібник. Чернівці: Технодрук, 2009. 228с.
17. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности. М.: Изд.-во РАГС, 2004. 260 с.
18. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие. М.: Академия, 2009. 393 с.
19. Bogush A., Korolova T., Popova, O. Development of university students' linguocultural competence under conditions of coronavirus pandemic: Ukrainian dimension. *Advanced Education*. 2021. (17), P. 103–117. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228611> (дата звернення 11.05.2022).
20. Komar O., Kolisnichenko A., Derkach S., Kapeliushna T. Newly qualified foreign language teachers' adaptation in profession: challenges, problems, first achievements and further prospects. *Advanced Education*. 2021. (17), P. 35–45. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228211> (дата звернення 11.05.2022).

REFERENCES

1. Abulhanova-Slavskaya K.A. Psihologiya i soznanie lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti) [Psychology and consciousness of personality (problems of methodology, theory and the investigations of the real personality)]: Izbrannyye psihol. trudyi. Akademiya pedagogicheskikh i sotsialnyih nauk; Moskovskiy psihologo-sotsialniy in-t., M., 1999. 224p. [in Russian].
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. [Person as the subject of investigation]. Izd-vo Leningr. un-ta, 1968. 340p. [in Russian].
3. Andruschenko V. Vysoki pedagogichni tehnologii. [High pedagogical technologies]. *Higher education of Ukraine: Theoretical and scientific journal / Ministry of education and science of Ukraine; APSU, Institute of higher education of APSU*. Kyiv, 2007. Nr 2. P.70-76. [in Ukrainian].
4. Beh I.D. Vyhovanny osobystosti: pidruchnyk dlay stud. vyschyh navchalnyh zakladiv. [Upbringing of personality: the textbook for the students of the higher educational institutions]. Kyiv: Lybid, 2008. 840p. [in Ukrainian].
5. Bodalov O.O. Rabochaya kniga prakticheskogo psihologa: uchebnoe posobie dlya spetsialistov, rabotayuschih s personalom. [Practical book of the practicing psychologist: manual for the specialists working with personnel]. Moskva: Institut Psihoterapii, 2006. 640 p. [in Russian].
6. Vyigotskiy L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. [Pedagogical psychology]. M.: Pedagogika: Press, 1996. 533p. [in Russian].
7. Gryniyova M.V. Samoregulyatsia: navchalno-metodychnyy posibnyk. [Self-regulation: manual book for the students]. Poltava state pedagogical university named after V.G. Korolenka. Poltava: ASMI, 2008. 268 p. [in Ukrainian].
8. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik. [Pedagogical psychology: textbook]. M.: Logos, 2003. 382 p. [in Russian].

9. Korytnyuk R.S., Nizhenkivska I.V., Kiseliyova O.G., Kosyachenko K.L., Davtyan L.L. Pryntsyry i metodologia suchasnoi andragogichnoi modeli navchanny doroslyh. [Principles and methodology of the modern androgological model of education of adults]. *The collection of the scientific works of the NMAPO employees named after P.L.Shypik*. 2018. Nr 29. P. 59-69.: URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpnsmapo_2018_29_8 (дата звернення 12.12.2021) [in Ukrainian].
10. Leontev A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost: uchebnoe posobie dlya studentov VUZov. [Activity. Consciousness. Personality: manual for the students of the educational institutions]. M.: Smyisl: Academia, 2004. 345p. [in Russian].
11. Lugovyuy V.I. Chynnyky i umovy zabezpechennya yakosti osvity v Ukraini v procesi evroinegrataii. [The factors and the conditions of the quality of education provision in Ukraine in terms of the European integration]. *The collection of the scientific works of Kyiv National university named after Taras Shevchenko*. Kyiv National University named after taras Shevchenko. Kyiv, 2010. P.98-103. [in Ukrainian].
12. Mayboroda V.K., Nesterenko L.O. Providni umovy rozvytku psyhologo-pedagogichnoi kultury vycladacha vyschogo navchalnogo zakladu. [Key conditions of the University teacher psychological and pedagogical culture development]. *Higher education of Ukraine (Science and higher Education): theoretical and scientifically methodological edition*. 2013. № 2 (addition). P. 165-174. Author's p.162-174. [in Ukrainian].
13. Martsinkovskaya T. D. Psihologiya i pedagogika: uchebnyk. [Psychology and pedagogics: textbook]. M.: Prospekt, 2011. 464 p. [in Russian].
14. Misatov S.O. Gumanistychnyy potentsial pedagogichnoii komunikatsii: naukovy-metodychnii posibnyk dlya vchyteliv. [Humanistic potential of the pedagogical communication: manual for teachers]. Kyiv: Pedagogychna dumka, 2008. 96p. [in Ukrainian].
15. Nesterenko L. Aktyvne sluhannya yak sposib pidvyschenny efektyvnosti komunikatsii u procesi vykladanny inozemnoi movy za profesiinym spryamuvanniam (na prykladi angliiskoi movy). [Active listening as the instrument of the effective communication improvement in the process of ESр teaching (on the example of the English language)]. *Ukrainian Pedagogical Journal*. 2022 (4), P.206-213. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-206-213> (дата звернення 11.05.2022). [in Ukrainian].
16. Rybalka V.V. Aksiologichni osnovy psyhologichnoi kultury osobystosti: navchalno-metodychnii posibnyk. [Aksiological backgrounds of the psychological culture of personality: manual]. Chernivtsy: Tehnodruk, 2009. 228 p. [in Ukrainian].
17. Selezneva E.V. Razvitie akmeologicheskoy kulturyi lichnosti. [The development of the acmeological culture of personality]. M.: Izd.-vo RAGS, 2004. 260 p. [in Russian].
18. Smirnov S. D. Pedagogika i psihologiya vyisshogo obrazovaniya: ot deyatelnosti k lichnosti: uchebnoe posobie. [Pedagogics and psychology of higher education: from activity to personality: manual]. M.: Akademiya, 2009. 393 p. [in Russian].
19. Bogush A., Korolova T., Popova, O. Development of university students' linguocultural competence under conditions of coronavirus pandemic: Ukrainian dimension. *Advanced Education*. 2021. (17), P. 103–117. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228611> (дата звернення 11.05.2022).
20. Komar O., Kolisnichenko A., Derkach S., Kapeliushna T. Newly qualified foreign language teachers' adaptation in profession: challenges, problems, first achievements and further prospects. *Advanced Education*. 2021. (17), P. 35–45. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228211> (дата звернення 11.05.2022).

УДК 378.017:174]:37.011.3-052

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-91>**Олег МАЛИШЕВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-7653-7862**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) omalysh67@gmail.com***Юлія ГВОЗДЕЦЬКА,***orcid.org/0000-0002-8309-6102**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) gvozdetskajay@gmail.com*

ДОСЛІДЖЕННЯ ОКРЕМИХ АСПЕКТІВ ГЕНЕЗИСУ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА»

У статті здійснено дослідження генезису поняття «професійна культура» у контексті підготовки майбутніх фахівців з професійної освіти. З'ясовано, що культура – це надзвичайно динамічна категорія, оскільки кожне покоління може розвиватись на ґрунті творчого використання культурного надбання попередніх поколінь. Зроблено висновок, що кожна особистість здатна не тільки відтворювати й наслідувати минулий досвід, а й творчо удосконалювати себе, збагачуючи культуру суспільства. Окреслено сутність поняття «культура» як комплекс якостей, які людина сформувала у собі власними зусиллями, як прояв людської самосвідомості. До прояву людської самосвідомості віднесено професійну культуру, основи якої закладаються у майбутнього фахівця під час навчання, у період підготовки до професійної діяльності та професійного становлення.

Професійна культура фахівця зумовлена специфікою професійної діяльності, відповідними цінностями та традиціями конкретної сфери, водночас вона є невід'ємною складовою загальної культури особистості. У статті зазначено, що ґрунтом для формування професійної культури у майбутнього фахівця є загальнолюдські цінності та досвід минулих поколінь, а також тенденції розвитку певної професійної галузі та суспільства у цілому.

У результаті дослідження зроблено висновок, що професійна культура майбутнього фахівця з професійної освіти відіграє роль характеристики його як суб'єкта діяльності у певній професії. Також зазначено, що формування професійної культури передбачено переведення нормативної основи професійної діяльності в особистий стиль її виконання. Цей процес характеризується вибором індивідуальних засобів і способів професійної діяльності, підходів до її проектування, а також мотивами, ціннісними орієнтаціями, особливостями процесу її виконання.

Ключові слова: культура, професійна культура, професійна культура фахівця, професійна підготовка, професійне становлення, фахівець з професійної освіти.

Oleh MALYSHEVSKIY,*orcid.org/0000-0002-7653-7862**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Vocational Education and Profile Technologies Department
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) omalysh67@gmail.com***Yuliia HVOZDETSKA,***orcid.org/0000-0002-8309-6102**Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor at the Vocational Education and Profile Technologies Department
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) gvozdetskajay@gmail.com*

RESEARCH OF SOME ASPECTS OF THE GENESIS OF THE CONCEPT OF “PROFESSIONAL CULTURE”

In the article research of genesis of concept "professional culture" is carried out in the context of preparation of future specialists on trade education. It is found out, that a culture is an extraordinarily dynamic category, as every generation can

develop on soil of the creative use of cultural acquisition of previous generations. Drawn conclusion, that every personality is capable not only to recreate and emulate past experience, but also creatively to perfect itself, enriching the culture of society. Essence of concept "culture" as complex of qualities that a man formed in itself own efforts is outlined, as a display of human consciousness. Before the display of human consciousness a professional culture bases of that are mortgaged for a future specialist during studies is taken, in a period preparation to professional activity and professional becoming.

The professional culture of specialist is predefined by the specific of professional activity, corresponding values and traditions of certain sphere, at the same time she is the inalienable constituent of general culture of personality. It is marked in the article, that for forming of professional culture a future specialist has common to all mankind values and experience of past generations, and also progress of certain professional industry and society trends soil on the whole.

As a result of research drawn conclusion, that the professional culture of future specialist on trade education acts part description of him as a subject of activity in a certain profession. It is also marked that forming of professional culture is envisage translation of normative basis of professional activity in the personal style of her implementation. This process is characterized the choice of individual facilities and methods of professional activity, going near her planning, and also by reasons, valued orientations, features of process of her implementation.

Key words: *culture, professional culture, professional culture of specialist, professional preparation, professional becoming, specialist on trade education.*

Постановка проблеми. Невпинний процес світової науки і техніки, цифровізація суспільства, орієнтація суспільно-політичних та соціально-економічних трансформацій України на позитивний досвід країн європейського простору, становлення суверенної незалежної держави зумовлюють кардинальні зміни у системі вищої професійної освіти. Зростаючі вимоги до особистісних і професійних якостей сучасного здобувача вищої освіти, зміна загальноосвітніх парадигм, інтенсифікація освітнього процесу стимулюють до формування конкурентоспроможного, мобільного, креативного, висококваліфікованого фахівця, здатного виконувати свої професійні обов'язки на рівні світових стандартів й зорієнтованого на постійне самоудосконалення й саморозвиток упродовж життя. Формування фахівця такого гатунку в умовах вищої професійної освіти неможливе без розвитку у нього первинної, на нашу думку, якості майбутнього педагога, інтелектуала, носія світового й національного досвіду – професійної культури. Окреслені аспекти актуалізують проблему дослідження цього феномену у контексті підготовки фахівця з професійної освіти.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Розвиток професійної культури майбутніх фахівців зумовлено вимогами до якості професійної освіти та є одним із шляхів реалізації положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», концептуальних засад та напрямів розвитку вищої освіти в Україні, Державними стандартами професійної освіти та іншими державними нормативними документами.

Аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми показав, що сьогодні професійна культура привертає увагу багатьох дослідників різних галу-

зей науки. Філософський фундамент феномена «культура» закладено у наукових працях Е. Баллера, М. Бердяєва, Г. Драча, П. Друкера, А. Спіркіна, Е. Тейлора, О. Шпенглера та ін. Культура як інтегративний компонент змісту освіти висвітлюється Ф. Гоболінім, Дж. Картером, К. Петтерсоном та ін.

У системі професійної освіти, проблема формування професійної культури особистості має глибоке теоретичне підґрунтя. У цьому контексті варто відзначити роботи таких дослідників, як: І. Володдіна, О. Грибкова, В. Гриньова, Н. Качуровська, О. Коржуєва, Г. Короткова, Н. Молоткова, І. Пальшкова, В. Подмарков, Г. Соколова та ін.

Сьогодні значну увагу приділяють формуванню професійної культури майбутніх фахівців у процесі їхньої підготовки у різних закладах освіти. Окремим підходам щодо формування модифікацій професійної культури присвячено роботи таких науковців, як: Ю. Безрученков, Г. Дмитренко, М. Козирев, Ю. Козловська, Г. Колесніков, А. Кребер, Б. Мільнер, А. Оучі, В. Співак, Л. Фільштейн та ін.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень, не існує єдиного підходу щодо трактування сутності поняття «професійна культура» та шляхів і засобів розвитку її у майбутнього фахівця з професійної освіти в умовах закладу вищої освіти.

Мета статті – дослідження генезису поняття «професійна культура» у контексті підготовки майбутніх фахівців з професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Тривалий час проблеми формування професійної культури фахівців залишалися поза увагою науковців, оскільки у нових соціально-економічних умовах нагального розв'язання потребували питання оновлення змісту освіти, створення й упровадження до освітнього процесу сучасних

педагогічних технологій, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу. Водночас відбувалися зміни у напрямках професійної підготовки, під впливом часу виникали нові спеціальності, що вимагало теоретико-методичного обґрунтування підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти.

Сучасність спрямовує професійну освіту не тільки на підготовку компетентного, конкурентоспроможного фахівця, здатного до саморозвитку і творчого пошуку у професійній діяльності, але й особистості зі стійкою системою цінностей. Тому, метою сучасної професійної освіти стає підготовка фахівця як носія загальної і професійної культури (Вайнтрауб, 2015: 71).

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що не існує єдиного погляду щодо сутності та структури культури, у цілому, і професійної культури, зокрема.

У загальному сенсі культуру розуміють як історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, що виражається у типах і формах організації життєдіяльності людей і тих матеріальних та духовних цінностях, що ними створені (Прохоров, 1973); як соціальну пам'ять суспільства (спільноти), що зумовлює способи збереження соціальної інформації, консервує її та дозволяє відтворити еталони поведінки, що перевірені досвідом і відповідають потребам розвитку суспільства (Кремень, 2008); як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії (Бусел, 2009). Енциклопедія сучасної української мови трактує культуру як прояв життя людини, що виражається у моделях поведінки, засобах і продуктах діяльності, зокрема ідеях, ідеалах, нормах та цінностях (Козирев, 2013).

У вузькому розумінні культура – це освіченість, вихованість; рівень, ступінь досконалості певної галузі господарської чи розумової діяльності, праці і фахової підготовки, суспільної поведінки (Нечволод, 2009); «це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості,.. рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності (Гончаренко, 1997).

Існує загальновизнаний поділ культури на матеріальну, соціальну і духовну. До матеріальної культури відносять взаємостосунки людини з довкіллям, задоволення її потреб, забезпечення подальшого існування, технологічну сторону її життя. Під соціальною культурою розуміють стосунки між людьми, систему статусів і соціальних

інститутів. Духовна ж культура – це суб'єктивні аспекти життя, ідеї, установки, цінності і способи поведінки, що орієнтуються на них (Фільштейн, 2016: 14).

Якщо характеризувати культуру у різних конкретних формах суспільного життя, то мова йде про різні її види: естетичну, моральну, професійну, політико-правову, економічну, екологічну, побутову, фізичну, управлінську, акторську, особистісну, емоційну тощо. Кожну з перерахованих видів культур можна назвати специфічним засобом організації і розвитку людської діяльності, відображеного у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм, у духовних цінностях, у ставленні людей до природи, до себе та взаємовідносинах між людьми. Але кожний з вищевказаних видів має свою специфіку (Улюнова, 2016: 127).

Отже, культура – це надзвичайно динамічна категорія, оскільки кожне покоління може розвиватись на ґрунті творчого використання культурного надбання попередніх поколінь, кожна особистість здатна не тільки відтворювати й наслідувати минулий досвід, а й творчо удосконалювати себе, збагачуючи культуру суспільства. Ця теза є особливо цінною для формування професійної культури у майбутніх фахівців з професійної освіти, оскільки культура нині стає невід'ємною характеристикою особистості.

У наведених визначеннях спільним є те, що культуру людини визначають як комплекс якостей, які людина виробила у собі власними зусиллями, так і як прояв людської самосвідомості. Одним із таких явищ є професійна культура, основи якої закладаються у людини під час навчання, у період підготовки до професійної діяльності та професійного становлення.

У науковий обіг термін «професійна культура» було введено В. Подмарковим. До професійної культури він відносив: а) особливі знання даного виду праці, що складають зміст професії; б) знання даної виробничої ситуації, організаційних зв'язків і їх виконавців (Подмарков, 1972).

Поняття «професійна культура» отримало поширення у вітчизняній педагогіці у 80-х рр. ХХ століття, що було поєднано з розробкою культурологічного підходу, з позицій якого вивчали більшість педагогічних процесів і явищ. Так, формування професійної культури розглядали як системотвірний чинник становлення майбутнього фахівця. Уперше поняття «професійна культура» використано у наукових працях, пов'язаних з виробничою педагогікою. Науковець Г. Соколова зазначає, що професійна культура працівника – це

ступінь оволодіння ним досягнень науково-технічного і соціального прогресу і повнота реалізації цього досвіду у трудовій діяльності (Соколова, 1970: 92).

Професійна культура – це система колективних цінностей, переконань, зразків і норм виробничої поведінки, притаманних певній групі працівників – професіоналів. Професійна культура формується як важливий механізм взаємодії, що допомагає людям жити в професійному середовищі, зберігати єдність і цілісність науково-практичної діяльності (Безрученков, 2013: 34).

Водночас професійна культура – це цілісна, складно ієрархічна система професійної структури особистості, що складається і функціонує у взаємодії двох форм: об'єктивної (мобікультурні об'єкти та реалії) та суб'єктивної (відбиток культури у свідомості) (Фільштейн, 2016: 14).

Як зазначає В. Гриньова, професійна культура включає дві сфери: духовну й діяльнісно-поведінкову. Духовна сфера представляє діалектичну єдність професійного ідеологічного й психологічного компонентів, містить систему професійних знань, переконань, культуру професійного мислення, професійні потреби, почуття, волюву готовність до здійснення професійної діяльності. Діяльнісно-поведінкова сфера поєднує професійно-доцільні способи діяльності й культуру поведінки (Гриньова, 2014: 80).

Професійне становлення майбутнього фахівця під час навчання у закладі вищої освіти, за твердженням М. Козирев, є важливим етапом у його соціалізації, де провідним видом діяльності стає навчально-професійна. Професійна підготовка у закладах вищої освіти майбутніх фахівців охоплює надбання фундаментальних основ їх професійного простору, тобто тієї системи цінностей, світогляду, практичного досвіду, які необхідні для ефективної професійної діяльності (Козирев, 2013: 309).

Освітній процес у закладі вищої освіти – це певна система соціально-психологічної взаємодії, яка забезпечує передачу знань, формування професійних умінь і навичок, розвиток професійного світосприйняття, засвоєння професійних знань. Однією з умов успішного професійного становлення є формування та розвиток у майбутнього фахівця уявлень про себе як суб'єкта власної професійної діяльності, тобто конкретним баченням себе в професії через перетворення деякого суспільно виробленого еталона професії у її суб'єктивну особистісну модель. (Бондаренко, 2022).

Безупинність цього процесу поліпшує здатність до майбутньої професійної діяльності, яка

є інтегральним поняттям великої кількості компонентів. До таких компонентів відносять: виховання, освіту, професійну підготовку, творчий потенціал фахівця, соціальну психологію, соціальну активність та інше. Ці компоненти діють не ізольовано, а у взаємодоповненні, тобто: професійна підготовка не може бути відірвана від освітнього ступеня фахівця. Необхідність підвищення загального освітнього ступеня полягає у тому, що він є показником культури суспільства.

Для успішного професійного розвитку особистості необхідною є наявність індивідуально-особистісних (внутрішніх) та соціокультурних (зовнішніх) факторів. Внутрішні чинники активізують індивідуальні особливості людини, потребу у самореалізації, саморозвитку, психологічну готовність до праці, зовнішні суспільні відношення, характер професійної діяльності, професійні вимоги до індивіда. Підґрунтям самореалізації є наявність творчого потенціалу (Винославська, 2005: 119).

Творчий потенціал, який визначає здатність підходити до своєї праці творчо, найбільш залежить від такої якісної характеристики здатності до майбутньої професійної діяльності як культурний рівень фахівця, який формує його менталітет, моральні якості. Підвищення рівня цієї здатності, одним з компонентів якої є професійна культура, позитивно впливає на кінцеві результати професійної діяльності.

Зумовлена специфікою професійної діяльності, відповідними цінностями та традиціями конкретної професійної сфери, професійна культура залишається невід'ємною складовою загальної культури особистості будь-якого фахівця. Формування професійної культури у майбутнього фахівця має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та досвіді минулих поколінь, враховувати тенденції розвитку певної професійної галузі та суспільства у цілому (Гриньова, 2014: 81).

Проблема розвитку професійної культури майбутніх фахівців тісно поєднана з механізмом особистісного розвитку, який передбачає самостереження, самоаналіз, особистісну психокорекцію. Запорукою успішного розвитку майбутнього фахівця є усвідомлення ним необхідності глибокого самопізнання, корекції та пошуків шляхів самовдосконалення (Фільштейн, 2016: 15).

На особистісному рівні, суть професійної культури, виражають мірою освоєння необхідних професійних знань, навичок й умінь, професійного досвіду, ступенем інтеграції професійних і соціальних якостей особистості; здатністю застосовувати сукупність найбільш раціональних способів,

приймів роботи в різних ситуаціях, що складаються в процесі діяльності й забезпечують її високу ефективність. У своєму реальному функціонуванні професійна культура особистості виступає, насамперед, як сукупність конкретних соціально-значущих професійних дій (Гриньова, 2014: 83).

Сучасні заклади вищої професійної освіти спрямовані переважно на те, щоб майбутній фахівець здобув спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань інноваційного характеру, формування ж професійної культури залишається на другому плані.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сьогодні чи не єдиним каналом формування особистісних якостей і професійних компетентностей у майбутніх фахівців залишається професійна освіта. Водночас, у світлі професійної підготовки, пріоритетною, на нашу думку, особистісною метою кожного майбутнього фахівця з професійної освіти має бути не короткотривале задоволення від процесу навчання, від отримання нових (іноді досить суперечливих та відірваних від майбутньої професійної діяльності) знань та умінь, а формування власної концепції навчання, спрямованої на кар'єрне зростання, на досяг-

нення професійного успіху, на розвиток здатності до самонавчання, самовдосконалення, постійної динаміки. Водночас становлення сучасного професіонала неможлива без виховання у нього моральності. У такому розумінні, професійна культура виступає не тільки освітньою метою, а і засобом раціонального й ефективного використання свого потенціалу для її досягнення, потужним стимулом активізації професійного самовизначення, самопозиціонування майбутнього фахівця з професійної освіти.

Професійна культура майбутнього фахівця характеризує його як суб'єкта діяльності у сфері обраної професії. Формування професійної культури передбачає переведення нормативної основи професійної діяльності в особистий стиль її виконання, що характеризується вибором індивідуальних засобів і способів цієї діяльності і підходів до її проектування, а також мотивами, ціннісними орієнтаціями, особливостями процесу її виконання.

Перспективою подальших пошуків у контексті окресленої проблеми дослідження є детальне вивчення мотивів розвитку професійної культури здобувачів закладів вищої професійної освіти, а також її функцій і структурних компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безрученков Ю. В. Формування професійної культури майбутніх фахівців ресторанного господарства як науково-педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. Вип. 2. С. 28–36
2. Большая советская энциклопедия / ред. А. М. Прохоров. Москва: Сов. Энциклопедия, 1973. 608 с.
3. Бондаренко З. П. Деякі аспекти професійної підготовки студентів в умовах ВНЗ. URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/e1_gurnal/pages/vyp7/konf3/Bondarenko.pdf (дата звернення 10.05.2022).
4. Вайнтрауб М. А., Романова А. М., Мося І. А., Білоконь Я. Ю. та ін. Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика: монографія / за ред. М. А. Вайнтрауб. Київ: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2015. 328 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
6. Винославська О. В. Психологія : навч. посіб. для студ. вузів / ред. О. В. Винославська. Київ: ІНКІС. 2005. 352 с
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
8. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84
9. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 716 с
10. Козирєв М. П., Козловська Ю. Р. Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2013. Вип. 1. С. 305–313.
11. Енциклопедія сучасної української мови: веб-сайт. URL : https://esu.com.ua/search_articles.php?id=51449 (дата звернення 11.05.2022)
12. Подмарков В. Г. Человек в мире профессий. *Вопросы философии*. 1972. № 8. С. 53–62
13. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток: колективна монографія / за ред. Г. Є. Улунова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 300 с.
14. Соколова Г. Н. Труд и профессиональная культура. Минск: БГУ. 1980. 142 с.
15. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. Л. І. Нечволод. Харків: Торсінг плюс, 2009. 768 с.
16. Фільштейн Л. М., Журавльов В. М. Професійна культура в аспекті підготовки фахівців. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. Вип. 29. Серія: Економічні науки. Кіровоград: КНТУ, 2016. С. 12–18.

REFERENCES

1. Bezruchenkov Yu. V. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnix fakhivtsiv restorannoho hospodarstva yak naukovopedagogichna problema [Formation of professional culture of future specialists of the restaurant industry as a scientific and pedagogical problem]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 2013, Vyp. 2, pp. 28–36 [in Ukrainian].

2. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija [The Great Soviet Encyclopedia] / red. A. M. Prohorov. Moskva: Sov. Jenciklopedija, 1973, 608 p [in Russian].
3. Bondarenko Z. P. Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky studentiv v umovakh VNZ [Some aspects of professional training of students in the university]. URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Bondarenko.pdf [in Ukrainian].
4. Vaintpaub M. A., Romanova A. M., Mosia I. A., Bilokon Ya. Yu. ta in. Modernizatsiia zmistu profesiinoi osvity i navchannia: teoriia i praktyka [Modernization of the content of vocational education and training: theory and practice] : monohrafiia / za red. M. A. Vaintpaub. Kyiv: TOV «NVP Polihrafservis», 2015, 328 p [in Ukrainian].
5. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language] / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv, Irpin: VTF «Perun», 2009, 1736 p [in Ukrainian].
6. Vynoslavskaja O. V. Psykholohiia [Psychology] : navch. posib. dlia stud. vuziv / red. O. V. Vynoslavskaja. Kyiv: INKOS, 2005, 352 p [in Ukrainian].
7. Honcharenko S. U. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997, 375 p [in Ukrainian].
8. Hrynova V. M. Pro spivvidnoshennia poniat «profesionalizm», «profesiina kultura», «profesiina kompetentnist», «profesiina pidhotovka» [On the ratio of concepts of «professionalism», «professional culture», «professional competence», «professional training»]. *Pedahohika ta psykholohiia*, 2014, Nr 45, pp. 74–84 [in Ukrainian].
9. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / holov. red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008, 716 p [in Ukrainian].
10. Kozryiev M. P., Kozlovska Yu. R. Profesiine stanovlennia fakhivtsia v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Professional formation of a specialist in the conditions of a higher educational institution]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna*, 2013, Vyp. 1, pp. 305–313 [in Ukrainian].
11. Entsyklopediia suchasnoi ukrainskoi movy [Encyclopedia of the Modern Ukrainian Language]. URL : https://esu.com.ua/search_articles.php?id=51449 [in Ukrainian].
12. Podmarkov V. G. Chelovek v mire professij [Man in the world of professions]. *Voprosy filosofii*, 1972, Nr 8, pp. 53–62 [in Russian].
13. Profesiina kultura: sutnist, fakhovi osoblyvosti, rozvytok [Professional culture: essence, professional features, development] : kolektyvna monohrafiia / za red. H. Ye. Ulunova. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2016, 300 p [in Ukrainian].
14. Sokolova G. N. Trud i professional'naja kul'tura [Work and professional culture]. Minsk: BGU, 1980, 142 p [in Russian].
15. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv [Modern dictionary of foreign words] / uklad. L. I. Nechvolod. Kharkiv: Torsinh plius, 2009, 768 p [in Ukrainian].
16. Fil'shtein L. M., Zhuravlov V. M. Profesiina kultura v aspekti pidhotovky fakhivtsiv [Professional culture in the aspect of training specialists]. *Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu*. Vyp. 29. Seriia: Ekonomichni nauky. Kirovohrad: KNTU, 2016, pp. 12–18 [in Ukrainian].

УДК 007:304:659.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-92>

Олександра МАРКІВ,
orcid.org/0000-0001-5720-650X
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(Київ, Україна) Oleksandra.markiv@gmail.com

Оксана ЗАРІВНА,
orcid.org/0000-0002-9821-4482
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) oksanazarina5@gmail.com

Іван МАРКІВ,
orcid.org/0000-0001-6286-1162
кандидат військових наук,
помічник начальника інституту з правової роботи
Центрального науково-дослідного інституту Збройних Сил України
(Київ, Україна) Ivan-markiv@ukr.net

КОМЕНТАР ЯК ІНСТРУМЕНТ МАНІПУЛЮВАННЯ СУСПІЛЬНОЮ СВІДОМІСТЮ В УМОВАХ ВІЙНИ (ДО ПИТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОПЕРАЦІЙ)

Коментування варто розуміти як сумлінний виклад подій; це – спілкування, обмін поглядами, спростування чи підтвердження інформації через суб'єктивну призму бачення. Тут мають місце прогнози, варіанти розвитку ситуації, рекомендації фахівців і самого автора, а також думки додаткової персони в концепції «автор-читач» – коментатора. Коментар як аналітичний жанр журналістики вимагає дотримання канонічних вимог, а тому претендує на довіру громадськості. Однак, коментар є також і методом доказового міркування, яким в умовах віртуального інформаційного середовища користується кожен, хто має до нього доступ. Такий вільний коментар і є об'єктом дослідження. Він може провокувати додаткові дискурсивні лінії, які вимальовуються в павутині коментарів і стають середовищем для поширення неправди, перекручених фактів, чуток, припущень, емоційних порівнянь, дискредитації персони, нефахового обговорення події чи явища тощо. В умовах інформаційної війни коментарі стають інструментом її проведення, а в умовах широкомасштабної війни – займають дієве місце в механізмі планування та розкручування спрямованих інформаційно-психологічних операцій, оскільки об'єктом коментування є психіка людей. З'ясувати як це відбувається – мета дослідження. Для цього виділили кілька видів коментарів: позитивний, негативний, демонстративний, замовний, критичний, «німий» і проаналізували дієвість кожного з них в умовах війни. Довели значне місце коментування в розгортанні інформаційно-психологічної операції. Пояснили суть самого поняття, розділивши на інформаційні акції і сплановані інформаційні операції, також виокремили їхні завдання та конкретизували цілі маніпулювання масовою свідомістю.

Ключові слова: коментар, коментування, інтерпретація, інформаційно-психологічні операції, маніпулювання, умови війни.

Oleksandra MARKIV,
orcid.org/0000-0001-5720-650X
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Journalism Department
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) Oleksandra.markiv@gmail.com

Oksana ZARIVNA,
orcid.org/0000-0002-9821-4482
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) oksanazarina5@gmail.com

Ivan MARKIV,
orcid.org/0000-0001-6286-1162
Candidate of Military Sciences,
Assistant of Head of the Institute of Legal Affairs
Central Research Institute of the Armed Forces of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) Ivan-markiv@ukr.net

COMMENT AS A TOOL OF MANIPULATION OF PUBLIC CONSCIOUSNESS IN CONDITIONS OF WAR (ON THE ISSUE OF INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL OPERATIONS)

Commenting should be understood as an honest account of events; it is communication, exchange of views, refutation or confirmation of information through the subjective prism of vision. It contains predictions, options for the development of the situation, the recommendations of experts and the author himself, as well as the views of an additional person in the concept of "author-reader" - the commentator. Commentary as an analytical genre of journalism requires compliance with canonical requirements, and therefore claims public trust. Commentary as an analytical genre of journalism requires compliance with canonical requirements, and therefore it can be trusted. However, commentary is also a method of evidentiary reasoning that is used by everyone who has access to it in a virtual information environment. Such free comment is the subject of research. It can provoke additional discursive lines that form in the web of comments and become a medium for spreading untruths, false facts, rumors, assumptions, emotional comparisons, discrediting a person, unprofessional discussion of an event or phenomenon, and so on. In the context of information warfare, comments become a tool for its conduct, and in the context of large-scale war - take an effective place in the mechanism of planning and promotion of targeted information and psychological operations, as the object of commentary is the human psyche. The purpose of the study is to understand how this happens. To do this, several types of comments were identified: positive, negative, demonstrative, ordered, critical, "dumb" and analyzed the effectiveness of each of them in wartime. A significant place for comment in the deployment of information and psychological operations is proved. The essence of the concept itself is explained, dividing it into information actions and planned information operations, also their tasks are singled out and specific goals of manipulating the mass consciousness are defined.

Key words: commentary, commenting commentary, interpretation, information and psychological operations, manipulation, conditions of war.

Постановка проблеми. ЗМІ – головний канал, через який держава веде інформаційну війну, оскільки саме вони: збирають та розповсюджують інформацію, відбирають та коментують її, формують суспільну думку та продукують культуру. Вплив на суспільство вагомий! Адже відомо, що справжній журналіст мусить вивчати свою тему і ставати в ній глибоким знавцем, його погляди, судження й коментарі прирівнюються за вартістю до думок експерта, і нове знання, що виникає при цьому часто сприймається як сам факт (Марків, 2012: 153). Науковці виділяють

декілька видів коментаря: розширений коментар, коментар фахівця, полярний коментар, синхронний коментар та детальний. У матеріалах професійних журналістів вони правильно канонічно оформлені, з чітким відокремленням факту від авторських слів і дійсно допомагають громадянам зрозуміти суть повідомлення. Сучасні медійники є також інфлуенсерами, часто брендовими для значної частини аудиторії, і що би вони не говорили, люди їм вірять. Проте, тут є загроза, адже коментар – це не особиста думка автора, це радше спроба пояснити, чому саме та чи інша подія

відбулася, інакше коментатор, аналізуючи події, ризикує своїми коментарями затулити від аудиторії реальність, дійсність (Дуб, 2008: 1).

Однак, існує інший вид коментування – вільний, поширений у соціальних мережах, який дозволимо собі прирівняти до постправди. Бо суть постправди в тому, що вона не є брехнею, а інтерпретацією правди, як власне й коментар. За словами О. Піддубного, постправда – це притаманна пересічним обивателям вульгаризація фактів, оскільки ці обивателі (сиріч – маси) не мають навичок професійно працювати з інформацією, перевіряти її, аналізувати та відділяти факти від суджень. Якщо особа приправляє факт персональною емоцією (коментує), що резонує з емоціями інших обивателів, повідомлення перетворюється на вірусне і миттєво шириться соціальними мережами (Піддубний, 2017: 2). Із коментарями в соціальних мережах відбувається те саме.

На наше переконання, максимальний комунікативний ефект масової інформації досягається таки завдяки коментуванню. Як не дивно, об'єктом коментаря завжди є психіка людей, особливо в умовах війни. Коментарі задають тональність фактам, формують враження та ставлення до ситуації чи події, чим продукують і закріплюють стереотипи. Тобто, для усвідомлення потрібний фаховий відбір фактів і їх коментування, інакше інформаційний голод чи навпаки надлишок створять кризову ситуацію і деструктивно впливатимуть на громадськість (Зарівна, Марків, 2019: 101).

Аналіз досліджень. Безумовно коментар як жанр журналістики достатньо вивчений: В. Ворошилов, О. Кузнецова, М. Кім, В. Карпенко, А. Тертичний; проблема маніпуляцій на основі коментування зараз на часі: О. Дуб, О. Довженко, О. Піддубний; питання засобів проведення інформаційно-психологічних операцій надзвичайно актуальне в науковій спільноті: В. Петрик, В. Горбулін, Б. Потятиник, Г. Почепцов.

Мета статті – проаналізувати роль і значення коментаря як інструмента маніпулювання громадською думкою в механізмі запуску та розкручування інформаційно-психологічної операції. Для цього виконаємо завдання: виокремимо найбільш релевантні види коментування, розглянемо ціннісну дію коментарів у віртуальному інформаційному середовищі, оцінимо вплив коментарів на свідомість населення у межах інформаційно-психологічних операцій, розкриємо суть опорних понять.

Виклад основного матеріалу. Виділимо деякі аспекти коментування та можливості ворога скористатися ними в умовах війни. Відразу заува-

жимо, що перелік не вичерпний, але, на наш погляд, важливий у межах дослідження.

1) Позитивний. Коментарі – це спілкування, можливість отримати допомогу, віднайти однокумців, підвищити свою самооцінку, підтвердити свої погляди чи навпаки отримати конструктивну критику від фахівця та усвідомити свої помилки чи з'ясувати незрозуміле. З таких коментарів ворог може дізнатися про коло активістів, про мозкові центри управління груповою динамікою, зрозуміти тригери, щоб надалі закидати через своїх агентів-коментаторів подібні теми і входити в довіру до спільноти.

2) Негативний. Коментарі, особливо в соціальних мережах, опубліковані переважно анонімно – це розповсюдження недобросовісної, неправдивої, образливої, маніпулятивної інформації; продукування неправильних ідей та хибних суджень; це – середовище для тролінгу, спаму, флуду, флейму тощо. Саме такі висловлювання є дієвими для ферми ботів ворога, адже емоційно нестабільним користувачам чату/форуму/блогу легше запропонувати неправду, переконати в її «істинності», і вони легко «проковтнуть» її, а потім протранслюють далі.

3) Демонстративний. В умовах війни навіть безневинне коментування, викликане бажанням поділитися інформацією/фото/емоціями від певних воєнних дій, дає агресору розуміння ступеня їх успішності і стає джерелом для планування наступних операцій. Це надзвичайно небезпечно, і з такими користувачами борються на рівні встановлення правової відповідальності.

4) Замовний. Ініційований (куплений) певними зацікавленими особами текст від імені реального експерта, який подає однобічне висвітлення ситуації на користь замовникам (ворогам). Часто такий експерт є або членом партії, або аналітиком структури, послугами якої неодноразово користуються зацікавлені особи. Такий коментар легко впізнати за певними маркерами: суцільний позитив і вихвалання; написаний на «непотрібну» тему про «потрібних» людей, можливості яких гіперболізовані; використання конструкцій типу «за статистикою», «на думку експертів». Людей уводять в оману, використовуючи публічних авторів, а ворог такий хід практикує досить часто для створення «інформаційного вакууму».

5) Критичний. Такий коментар – це завжди розпал емоцій, аксіологічна добірка аргументів, які виражають непогодження з думкою автора чи заперечення фактів, що зазначені в тексті. Висловлювання супроводжуються вживанням ненормативних слів, образами, порівнянням ліде-

рів певних угруповань, розпалюють суперечки між дописувачами чату, які втрачають пильність і діляться важливою чи, навпаки, деструктивною інформацією, створюючи інформаційний шум. Основне завдання, яке вигідне ворогу – відволікання уваги від суттєвих подій, розпал ненависті в межах країни.

б) «Німий». Коментарі типу «круто», «ах!», «???» чи у вигляді запропонованих уподобайок зазвичай не достатньо інформативні, але репрезентативні для вивчення аудиторії. Чи можуть вони бути цінними для агресора? Так, бо виражають світогляд, ідеологічну основу людей, котрі читають саме цей інформаційний ресурс і дають чітке усвідомлення, який рівень складності інформації буде дієвим для запуску потрібних інформаційних акцій. 1

В усіх випадках коментар – це провокування на контакт, обговорення, обмін думками – зародження полілогу. Коментарі часто замість основного тексту (передтексту) перебирають на себе першочергові комунікативні функції, розростаються в нові конфігурації мегатекстової структури. Коментатор вважає, що виконує просвітницьку місію – доказати те, що, як йому здається, не доказав автор, коментуючи натяки, приховані цитати тощо і позбавляючи читача/слухача/глядача можливості «читати між рядками».

Визначальними ознаками спрямування коментара є поділ його на можливі види – пропагандистський, критичний, сатиричний, полемічний і підбір для вираження емотивності різних мовних засобів таких як: вигуки, порівняння, інверсія, звернення та інші. Автор йде від факту до узагальнення або до прогнозу. У ЗМІ це репрезентовано авторським висловлюванням, у якому тлумачаться, роз'яснюються, елементарно аналізуються факти політичного, економічного, культурного, наукового життя з метою донесення до аудиторії суті, значення події, явища, їх місця серед інших фактів і процесів (Марків, 2012: 154)

Знаємо, що люди схильні до маніпуляцій, чують те, що хочуть чути, піддаються емоціям, особливо в стресових станах, не готові витратити зусилля для пошуку правди. Для інформаційних акцій та операцій як складових інформаційної війни ці процеси надзвичайно дієві, вони нашаровуються у свідомості громадськості шляхом постійного нагадування чи додавання нових деталей в інформаційні повідомлення, а також нових суб'єктивних оцінок чи здогадок у коментарях. Цінність коментара полягає у свіжості думки, оригінальності суджень і висновків, точності й образності слова. Отже, мимоволі ми стаємо

залежними вже не від фактів, а від коментарів. (Цим можна пояснити феномен довіри до медійних фігур, які коментують воєнні події). Відбувається ланцюгова реакція у формуванні громадської думки і культури загалом.

Варто констатувати, що поява віртуального інформаційного простору – створила можливості керувати свідомістю глобально, свідомістю широких мас. Часто запрограмований інформаційний образ про персону, організацію, подію, явище чи навіть народ, так ретельно нав'язується світові, що сприймається ним за реальний. Для цього працюють цілі ферми ботів, пропагандистів, професійно навчених коментаторів, завданням яких є змінювати установки тих, хто думає інакше. Для цього подаються коментарі від імені експертів, використовуються медіатори, популісти, підставні картинки тощо.

Наглядно спостерігаємо такий інформаційний образ про «другу армію світу, яка здатна завойовувати за три дні, не воюючи», що створювався агресором і посилювався роками в ЗМІ, а спростований діяльністю українських збройних сил за перші тижні російського вторгнення в Україну. При чому, стереотип розвіяно в очах цілої світової спільноти, для якої цілеспрямовано формували цей образ.

Це приклад геополітичного інформаційного протистояння, метою якого є порушення інформаційної безпеки ворогуючої держави, ефективний інформаційний вплив на її керівництво, політичну еліту, систему формування суспільної думки і прийняття рішень, а також забезпечення інформаційної безпеки власної держави для досягнення інформаційної переваги в глобальному інформаційному просторі (Рудницька, 2015: 138).

Перемога в сучасних геополітичних протистояннях значною мірою залежить від вдалого проведення інформаційно-психологічних операцій. Їх мета – змусити супротивника сумніватися. Для цього застосовується цілий арсенал засобів, щоб дезорієнтувати і деморалізувати військових, викликати паніку в людей, створити колапс в інформпросторі, зруйнувати єдину комунікацію держави (Рудницька, 2015: 138). І це не тільки фейки! І це не тільки пропаганда! Особливо обережними варто бути з інтерпретаціями – коментарями до публікацій, саме вони програмують на певне сприйняття того, що можна побачити (наприклад, давнє фото скупчення людей біля магазину підписали, що це українці чекають на «визволителів»). Через такі титрові коментарі, коментарі всіляких експертів та псевдоекспертів, через тенденційний виклад фактів, через подачу в ЗМІ різних версій, через

надмірну емоційність споживачам важко зрозуміти, яка із версій є реальністю, і вони сприймають на віру ту, що звучить правдоподібніше, яку найдоступніше прокоментовано і доведено.

Щоб зрозуміти роль коментаря в дії інформаційно-психологічної операції скористаємося визначенням, вірніше, трактуванням цього поняття В. Петрик. Науковець розділяє інформаційно-психологічні операції на акції та спеціально сплановані операції. Акція інформаційного впливу – це поширення неповної, неточної, упередженої, недостовірної інформації, яке здійснюється одноразово і в дуже стислі терміни (1-3 дні). Спеціальна інформаційна операція, на думку науковця, має такі особливості: спланованість, скерованість на чітко визначену аудиторію, більша, порівняно з акцією, тривалість (від одного тижня і понад місяць); лавиноподібний характер зростання повідомлень на певну тему; сенсаційний, тенденційний і емоційний способи їх обговорення. У межах інформаційно-психологічної операції може бути проведено кілька акцій інформаційного впливу (Петрик, 2009: 71).

Треба розуміти, що полілог, який складається із коментарів тих медійних матеріалів, які публікуються в межах акцій інформаційного впливу може бути тривалим у часі, відновлюватися через певні періоди з моменту зацікавлення публікацією нових споживачів, актуалізуватися, навіть коли втрачає актуальність. У межах полілогу можуть бути коментарі пересічних громадян, експертів та спеціальних зацікавлених осіб, які переслідують певну мету. А також ці коментарі можуть створювати основу для подальших інформаційних операцій. Недарма кажуть, що для того, щоб перемогти, важливо знати світогляд ворога.

В. Горбулін зазначає, що інформаційно-психологічні операції – це інформаційний вплив на масову свідомість (як на ворожу, так і на дружню), вплив на інформацію, доступну супротивникові та необхідну йому для прийняття рішень, а також на інформаційно-аналітичні системи супротивника (Горбулін, 2009: 12). Основне завдання інформаційних операцій (за В. Горбуліним) поля-

гає в маніпулюванні масовою свідомістю з такими цілями, як, наприклад: внесення в суспільну свідомість і свідомість окремих людей визначених ідей і поглядів; дезорієнтація людей та їхня дезінформація; ослаблення визначених переконань людей, основ суспільства; залякування мас.

Для цього використовують пропагандистську, фейкову, альтернативну інформацію, але вона не завжди влучає в ціль. Оскільки неможливо точно передбачити ефект впливу, тому що він залежить від безлічі не лише об'єктивних, а й суб'єктивних факторів або ж йому може протидіяти так званий «інформаційний імунітет». Тобто, щоб подіяла пропаганда, треба ідеологічно підготувати аудиторію, а це потребує часу. Якщо його немає, то – корегувати інформаційну ситуацію оперативно, завдяки також і цілеспрямованим коментарям.

Висновки. Отже, інформаційно-психологічна операція – це розробка і реалізація за продуманим планом інформаційно-психологічних впливів на життєві установки та поведінку людей для досягнення заздалегідь визначених цілей, зазвичай – прийняття управлінських рішень (Марків, 2018: 232). Основними прийомами, які використовуються при цьому є маніпуляції, зокрема маніпулятивне коментування. Надзвичайно важливо не втрачати здоровий глузд, перевіряти інформацію, довіряти офіційним джерелам, виділяти факти від коментарів.

Можемо підтвердити, що коментар як журналістський жанр вагомий для розуміння населенням картини світу, йому варто довіряти, оскільки чітко вказується факт і думка експерта з ідентифікацією всіх необхідних даних. А вільний коментар як віртуальний доступний кожному жанр також інформативний і займає чинне місце в механізмі запуску та розгортання інформаційної акції/операції, тому що є з одного боку полем для створення ворогом вигідних йому повідомлень, а з іншого – джерелом вивчення ідеології населення, на території якого вже ведуться бойові дії або будуть намагання їх захопити. Такі коментарі потребують уважного прочитання і критичного усвідомлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбулін В. Інформаційні операції та безпека суспільства: загрози, протидія, моделювання: монографія / В.П. Горбулін, О.Г. Додонов, Д.В. Ланде. К. Інтертехнологія, 2009. С. 164.
2. Довженко О. Як читати новини під час війни. Електронний ресурс. Детектор медіа. 27.02.22. URL: <https://ms.detector.media/how-to/post/29055/2022-02-27-yak-chytaty-novyny-pid-chas-viyny/>
3. Дуб О. Коментар до коментарю. Електронний ресурс. Медіакритика. 2008. № 2. URL: <http://www.mediakrytyka.info/drukovani/02/komentar-do-komentaryu.html>
4. Зарівна О., Марків О. Теоретичні засади професії медіааналітика: від аналізу інформаційних потоків до англійської компетентності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Острог, № 8(76). 2019. С. 100-103.

5. Марків О. Інформаційно-психологічні операції: поняття, види, способи використання в умовах гібридної війни. Гібридна війна і журналістика. Проблеми інформаційної безпеки: навчальний посібник за заг.ред. В.О. Жадька. К: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 229-245.
6. Марків О. Коментар у редакторському опрацюванні (на матеріалах двомовного журналу «The UKRAINIAN»). Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації. Запоріжжя, 2012. № 4. С.153-157.
7. Піддубний О. Що таке постправа? Електронний ресурс. Блог О. Піддубного. 2017. URL: <http://piddubny.com/schotake-postpravda/>
8. Петрик В. Сутність і особливості проведення спеціальних інформаційних операцій та акцій інформаційного впливу. Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. 2009. № 3(6). С. 71-75.
9. Рудницька У. Інформаційні війни як засіб геополітичного протистояння. Гуманітарний журнал, Електронний ресурс. 2015. 1-2. URL: https://ipt.nmu.org.ua/ua/vidavn/gj/2015_1-2/Rudnytska.pdf

REFERENCES

1. Horbulin V. Informatsiini operatsii ta bezpeka suspilstva: zahrozy, protydiia, modeliuvannia: monohrafiia [Information operations and security of society: threats, counteraction, modeling: monograph] V.P. Horbulin, O.H. Dodonov, D.V. Lande. K. Intertekhnolohiia, 2009. pp. 164 [in Ukrainian].
2. Dovzhenko O. Yak chytaty novyny pid chas viiny. Elektronnyi resurs. Detektor media. [How to read news during the war. Electronic resource. Media detector] 27.02.22. URL: <https://ms.detektor.media/how-to/post/29055/2022-02-27-yak-chytaty-novyny-pid-chas-viiny/>[in Ukrainian].
3. Dub O. Komentar do komentariu. Eelektronnyi resurs. Mediakrytyka. [Comment to comment. Electronic resource. Media criticism]. 2008. №2. URL: <http://www.mediakrytyka.info/drukovani/02/komentar-do-komentaryu.html> [in Ukrainian].
4. Zariivna O., Markiv O. Teoretychni zasady profesii mediaanalitika: vid analizu informatsiinykh potokiv do anhlomovnoi kompetentnosti. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [Theoretical foundations of the profession of media analyst: from the analysis of information flows to English-language competence. Scientific notes of the National University "Ostroh Academy"]. Ostroh, № 8(76). 2019. pp. 100-103. [in Ukrainian].
5. Markiv O. Informatsiino-psykholohichni operatsii: poniattia, vydy, sposoby vykorystannia v umovakh hibrydnoi viiny. Hibrydna viina i zhurnalistyka. Problemy informatsiinoi bezpeky: navchalnyi posibnyk za zah.red. V.O. Zhadka. [Information and psychological operations: concepts, types, methods of use in a hybrid war. Hybrid warfare and journalism. Problems of information security: a textbook for ed. V.O. Zhadka] K: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. pp. 229-245. [in Ukrainian].
6. Markiv O. Komentar u redaktorskomu opratsiuvanni (na materialakh dvomovnoho zhurnalu «The UKRAINIAN»). Derzhava ta rehiony. [Commentary in the editorial (based on the materials of the bilingual magazine "The UKRAINIAN"). State and regions]. Serii: Sotsialni komunikatsii. Zaporizhzhia, 2012. № 4. pp.153-157. [in Ukrainian].
7. Piddubnyi O. Shcho take postpravda? Elektronnyi resur. Bloh O. Piddubnoho. [What is post-truth? Electronic resource. O. Piddubny's blog.] 2017. URL: <http://piddubny.com/schotake-postpravda/>[in Ukrainian].
8. Petryk V. Sutnist i osoblyvosti provedennia spetsialnykh informatsiinykh operatsii ta aksii informatsiinoho vplyvu. Suchasni informatsiini tekhnolohii u sferi bezpeky ta oborony. [The essence and features of special information operations and actions of information influence. Modern information technologies in the field of security and defense]. 2009. № 3(6). S. 71-75. [in Ukrainian].
9. Rudnytska U. Informatsiini viiny yak zasib heopolitychnoho protystoiannia. Humanitarnyi zhurnal, Elektronnyi resurs. [Information wars as a means of geopolitical confrontation. Humanities Journal, Electronic resource]. 2015. 1-2. URL: https://ipt.nmu.org.ua/ua/vidavn/gj/2015_1-2/Rudnytska.pdf [in Ukrainian].

УДК 378.016

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-93>**Алла МОРЕНЦОВА,**

orcid.org/0000-0002-7563-3641

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) morentsova@i.ua

САМОРЕГУЛЬОВАНЕ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Метою даної роботи є визначення та опис стратегій саморегульованого навчання студентів вищих навчальних закладів для обґрунтування впровадження саморегульованого навчання в навчальний процес. Констатується, що за останні роки потреби, цілі та результати діяльності студентів університету змінилися. Також суттєво змінилися вимоги до вищої освіти. Сучасні економічні та соціально-демографічні фактори вимагають від людей вміння діяти у складних ситуаціях, шукати нові підходи і приймати відповідні рішення. Вища освіта повинна забезпечувати різноманітні можливості для творчого мислення, багаті за формою та тематикою. У цих рамках відбувається експериментування із сучасними формами навчання. Незважаючи на те, що саморегульоване навчання викликає інтерес протягом тривалого часу, саморегульовані моделі навчання залишаються значною мірою недослідженими. На сьогодні зроблено лише перші орієнтовні кроки до визначення найкращих практик використання стратегій саморегульованого навчання. Очевидно, що студенти, які ефективно саморегульовано навчаються, здатні визначати цілі, вибирати відповідні стратегії, планувати свій час, систематизувати та розставляти пріоритети серед навчальних матеріалів та інформації. Належний зворотній зв'язок з викладачами, керівна роль викладача і взаємодія в колективі допомагають студентам досягати успіху у виконанні навчальних завдань. Наявні результати дослідження підтверджують, що студенти, які використовують саморегульоване навчання, демонструють підвищену самоефективність та самовизначення. Викладачі чинять вирішальний вплив на розвиток відповідальності, продуктивності та соціальних навичок молоді. Зазначається, що саморегульована структура навчання може застосовуватись, щоб визначати конкретні підходи студентів до навчальних завдань і направляти студентів у прийнятті більш ефективних стратегій і тактик навчання. Враховуючи потенційні переваги, ми рекомендуємо викладачам та науковцям, які працюють в галузі освіти підтримувати впровадження саморегульованого навчання, щоб потенційно покращити навчання студентів.

Ключові слова: навчальна програма, саморегульоване навчання, самореалізація, академічна суворість, вміння вчитись.

Alla MORENTSOVA,

orcid.org/0000-0002-7563-3641

Lecturer at the Technical English Department № 1

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

(Kyiv, Ukraine) morentsova@i.ua

SELF-REGULATED LEARNING IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The purpose of this paper is to identify and describe strategies of the self-regulated learning framework for students to justify the implementation of self-regulated learning into the educational process. Nowadays, traditional lectures classrooms do not have the necessary effectiveness. The needs, goals, and performance of university students have changed over the past few years. Also in recent years, the requirements for higher education have changed significantly. Economic and socio-demographic factors require individuals to act sustainably in complex situations, to explore new approaches and to participate in socio-political actions. Modern high education should provide various opportunities for creative thinking that are rich in form and subject matter. In this framework, experimentation with modern forms of teaching is taking place. Despite the fact that self-regulated learning has been of interest for a long time, self-regulated models of learning have remained largely unexamined. For today only the first tentative steps toward identifying best practices in self-regulated learning strategy use have been undertaken. It's obvious that effective self-regulated students actively set goals, decide on appropriate strategies, plan their time, organize and prioritize materials and information. Receiving feedback from the lecturer in the classroom, lecturer guidance, and classroom interaction between students and collaborative participation help them succeed in the performance of educational tasks. Available research results confirm that students using self-regulated learning demonstrate increased self-efficacy and self-determination. Educators and lecturers have the opportunity to decisively influence the development of young people's responsibility, performance and social skills. Lecturers can use a self-regulated learning structure to identify specific student approaches to study assignments and guide students in adopting more effective learning strategies and tactics. Given the potential benefits, we recommend educators and education researchers alike to support the implementation self-regulated learning to potentially improve student learning.

Key words: curriculum, self-regulated learning, self-realization, academic strictness, learning ability.

Постановка проблеми. Сучасний світ відзначається чимдуж зростаючим ускладненням суспільних відносин і зв'язків. Наявність відкритих джерел інформації, демократія та глобалізація разом з розширенням світогляду, зростанням поінформованості та загальної ерудиції людей, сприяють усвідомленню ними зростання комплексів проблем і ситуацій, пов'язаних з життєвими інтересами. Від сучасної людини вимагається чимала гнучкість, розвинені розумові здібності та самоконтроль. Складні задачі, які доводиться постійно вирішувати, змушують людей об'єднуватись заради досягнення спільної мети, заради прийняття колективних рішень, які неможливо прийняти поодиночці. Постійно зростаюче інформаційне перевантаження, швидкоплинність процесів сучасного світу викликають у непідготовленої людини відчуття незахищеності та невизначеності. Навчально-виховна діяльність закладів освіти повинна сприяти здобуттю студентами освіти, формуванню зацікавленості у професійній діяльності та заохочувати їх до самопізнання та самореалізації. Адже за оцінками деяких прогнозів, 65% сьогоденних студентів працюватимуть на таких робочих місцях, яких сьогодні просто не існує (Михайленко та ін., 2016). Вже натеper, у зв'язку з працевлаштуванням вчорашні студенти відзначають, що більшість складнощів під час пошуку ними роботи пов'язані з відсутністю відповідного досвіду роботи, а також з недостатнім рівнем знань та навичок (EY Ukraine, 2020). Тому сьогодні на перший план виступають інноваційні, особистісно орієнтовані методи та технології навчання та виховання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Тема саморегульованого навчання, у тому числі, в контексті вищих навчальних закладів, з огляду на розширення варіантів освітніх технологій почала розглядатись досить недавно. Дослідження саморегуляції навчальної діяльності в сучасному значенні цієї проблематики розпочались у 80-90-х роках минулого століття (Балашов, 2020:70). Дослідженням розвитку саморегульованого навчання студентів, зокрема саморегуляцією навчальної діяльності приділяють увагу у своїх роботах як вітчизняні (Зайцева-Чіпак Н. О., Саприкіна М. А., Гондюл О. Д., Пехота О. М., Балашов Е.М., Кириченко Т.В., Бех І.Д., Гриньова М.В., Евдокимов О.В., Нісімчук А.О., Падалка О.С., Шпак В.Т., Приходько В.М., Слєпкань З.І. та ін.), так і зарубіжні (Perry N. E., Phillips L., Hutchinson L., Effeney G., Carroll A., Bahr N., Lukes L.A., Jones J.P., McConnell D.A. та ін.) науковці та викладачі. Балашов Е.М. вказує на відсутність

натепер достатньо чіткого визначення поняття «навчальної саморегуляції студентів». Балашов Е.М. констатує відсутність представленого на розгляд широкого загалу системного бачення щодо «структури, механізмів формування, психологічних засобів забезпечення та інтегративної діагностики ефективності саморегульованого навчання студентів» (Балашов, 2020:25). Михайліченко М.В. та Рудик Я.М. у своїй роботі висловлюють думку, що студента слід розглядати як «суб'єкта самоактуалізації, самовираження й самореалізації» (Михайліченко та ін., 2016:81). Вони нагадують про необхідність використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, що вже існують або тільки розробляються. Автори роблять висновок, що проблему нерозв'язності професійних труднощів допомагає вирішити самосвідомість продуктивності своєї діяльності, професійних здатностей (Михайліченко та ін., 2016:213). Про необхідність розвитку когнітивних та метакогнітивних навичок, які охоплюють критичне мислення, творче мислення, вміння вчитися та саморегуляцію, з огляду на інтенсифікацію довкола змін різнопланового характеру та поглиблення глобалізаційних процесів нагадують Зайцева-Чіпак Н. О. та ін. у виконаному дослідженні, метою якого було виявлення трендів на ринку праці до 2030 року (Зайцева та ін., 2021). Авторки дослідження наголошують про важливість знання глобальних трендів для збереження конкурентоздатності, розуміння можливих відповідних наслідків і необхідність «діяти на випередження з метою мінімізації ризиків майбутнього» (Зайцева та ін., 2021:8). Крім того вони акцентують на тому, що «найважливішою навичкою 2030 буде вміння вчитись» (Зайцева та ін., 2021:10).

Можна вважати очевидною такою умову успішного навчання як самостійна робота, яка належним чином організована та здійснюється систематично, причому таким чином, щоб у студента сформувалась звичка вчитись. Розробка методик формування умінь студентів вчитися залишається актуальною темою. З огляду на вищезазначене, такий підхід до навчання, як саморегульоване навчання викликає особливе зацікавлення, зокрема, завдяки тому, що він сприяє формуванню як вміння вчитись, так і відповідної звички до самостійної роботи.

Мета статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні впровадження в освітній процес саморегульованого навчання. Для цього вивчались вже опубліковані роботи за цією темою, також у статті розглядаються результати двох відповідних опитувань. При дослідженні теми був

використаний комплекс теоретичних методів, зокрема такі методи, як аналіз, узагальнення та систематизація.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Напрямок освітньої політики в галузі вищої освіти, якому на сьогодні приділяється особлива увага, є необхідність переорієнтування всієї вищої освіти, крім академічної, яка стосується фундаментальних наук, на потреби ринку праці. Випускники вузів повинні мати достатню підготовку, щоб заступити до виконання службових обов'язків на робочому місці без додаткового навчання. Проте констатується, що навчальні плани та програми інститутів та університетів досить часто відрізняються від вимог ринку праці. Отже особливого значення набуває особиста відповідальність студента за власний процес навчання. Йдеться, зокрема, про розвиток у студентів навичок саморегулювання навчання та вміння вчитись. Щоб скоротити розрив між компетенціями, які студенти отримують в університеті та тим, що вимагатиметься від них на реальній роботі, студент має навчитись самостійно визначати рівень необхідний йому знань, умінь та навичок. Слід прагнути до розвитку в молоді навичок майбутнього. З огляду на вищезазначене, роль викладача може бути замінена на роль «ментора/коуча» (Зайцева та ін., 2021:8). Отже акцент має бути зміщено на виховання навичок, які робитимуть молодь більш адаптивною і здатною до саморозвитку.

Від сучасного студента очікують вміння планувати та самостійно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, проте, зрозуміло, такі вміння не прийдуть нізвідки. Тому в процес підготовки майбутніх фахівців слід впроваджувати навчання за принципі саморегульованого навчання за умов активної взаємодії студентів та викладачів та на базі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. Гриньова М.В. називає наступні принципи формування саморегуляції: принципи етапності, усвідомленої перспективи, паритетності, розвиваючого навчання, наступності, методу діяльності, гнучкості, модульного навчання (Гриньова, 2008). За визначенням Баррі Дж. Ціммермана, одного з перших дослідників, що присвятили свої роботи дослідженню та теорії саморегульованого навчання, на відміну від показників розумових здібностей або навичок академічної успішності, саморегульоване навчання відноситься до самокерованих процесів і переконань у собі, які дозволяють студентам перетворити свої розумові здібності, такі як вербальні здібності, у навички академічної успішності (Zimmermann, 2008:167). Цей процес відбувається, коли ціле-

спрямовані дії та процеси студента спрямовані на набуття інформації або навичок навчання спрямовувати час і енергію на найпродуктивніші способи навчання, таким чином, що навчання призведе до більш ефективного та корисного навчання, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню самоефективності та мотивації. Головним, особливо для студентів першого покоління та тих, хто не має досвіду академічної суворості, є навчання розмірковування про власний процес навчання. Це не завжди є природним для більшості студентів, і саме тут правильний підхід викладача може буквально змінити хід життя студента. Під терміном «академічна суворість» мається на увазі встановлення певного стандарту для студентів, забезпечення методами навчання та підтримки з подальшою демонстрацією їх досягнень.

Саморегульоване навчання покладає відповідальність за своє навчання та прогрес безпосередньо на студента. Саморегульоване навчання становить циклічний процес, який включає планування завдання, контроль за його виконанням та аналіз отриманого результату. Такий процес багаторазово повторюється, надаючи змогу використовувати напрацьований досвід, щоб належним чином підготуватися до наступного завдання. Аналіз отриманого результату та самооцінка становлять заключну і важливу частину завдання. Розвиток культури розглядання помилок як можливостей для навчання теж має важливе значення. Корисним є набуття вміння усвідомити межі власних знань шляхом пригадування, практики та розширення, залежно від характеру мети. Також важливим є покращення навичок управління власним часом, розуміння раціональних підходів до його розподілу.

Необхідно забезпечити зворотній зв'язок з викладачем для корекції та змін стратегій навчання та напрямків докладання зусиль. Саме під час обговорювання з викладачем можна з'ясувати, чому певні стратегії не працюють, чому інші стратегії можуть бути ефективнішими. Зацікавлене та доброзичливе ставлення викладача під час обговорювань із студентами їх індивідуальних навчальних планів допоможе останнім подолати можливі невдачі у навчанні, підтримати мотивацію, посилити емоційну стійкість, виявити слабкі місця, виховати у студентів почуття ефективності. Завдяки відповідній педагогічній майстерності, справжній педагог здатний змусити студентів повірити в себе, в те, що вони мають здібності, які дозволять їм досягти того, чого вони шукають. Адже як зазначає відомий канадський і американський науковець Альберт Бандура, зіткнувшись із труднощами, «люди, які серйозно сумніваються

у своїх здібностях, послаблюють свої зусилля або взагалі здаються, тоді як ті, хто має сильне почуття ефективності, докладають більше зусиль, щоб впоратися з труднощами» (Bandura, 1982). Переконали підвищення самоефективності змушує студентів докласти достатньо зусиль, щоб досягти успіху, в результаті це сприяє розвитку навичок і почуття особистої ефективності. Бандура А. ввів окреме поняття самоефективності. За його визначенням, це переконання людини в тому, що у складній ситуації він, завдяки вірі в ефективність власних дій, зможе діяти активно (Bandura, 1982). Перрі Н. Е., Філліпс Л., і Хатчінсон Л. вказували, що почуття самоефективності сприяє підвищенню самооцінки (Petty та ін., 2006:241). Процес, через який у людини розвивається інтерес до діяльності, у якій їй початково не вистачає навичок, інтересу і самоефективності, є питанням певної важливості. Для заохочення таких змін слід широко використовувати позитивні стимули (Bandura, 1982:133). Набуття знань та навичок, що дозволяють відповідати особистим стандартам якості, сприяє підвищенню інтересу та впевненому відчуттю особистої ефективності. Успіх у досягненні бажаних результатів допомагає підтверджувати наявні компетенції.

Щодо необхідності досліджувати стилі навчання студентів та безпосередньо саморегульоване навчання у 2020 було проведено опитування на Інтернет-ресурсі Quora. Підсумовуючи наведені цим ресурсом відповіді, можна зробити висновок, що більшість опитаних висловила схвалення щодо дослідження саморегульованого навчання, адже «якщо ми краще розуміємо, як люди навчаються, ми зможемо зробити навчання ефективнішим та ефективнішим» (Quora, 2020). Опитані викладачі та педагоги майже однотайно висловились, що чим більше вони знатимуть про «стиль навчання» окремої людини, тим ефективніше вони зможуть навчати цю людину. Проте певна кількість опитаних має іншу думку. Наприклад, було зауважено, що в ході деяких експериментів, коли студентам дозволили навчатися бажаним ним способом, це насправді не підвищило їхню ефективність навчання, отже певні

уподобання студентів «не мають жодного відношення до того, наскільки добре вони насправді вивчають предмет» (Quora, 2020).

В іншому опитуванні Quora з'ясувалося, чи ефективне саморегульоване навчання (Quora, 2021). І тут переважна більшість опитаних висловила за підтверджену ефективність такого підходу до навчання, але з певними уточненнями. Зокрема, було висловлено думку, що речі, які людина вивчає самостійно, за власним планом та під власним контролем, запам'ятовуються набагато довше. Більшість погоджується, що самонавчання за відсутності хороших викладачів є найефективнішим інструментом лише для певних навичок. В іншому випадку «немає нічого кращого за відмінного інструктора, який структуровано навчає вас предмету або навичку» (Quora, 2021).

Отже за результатами опитувань ми бачимо, що саморегульоване навчання, у тому числі, в контексті вищих навчальних закладів, є виправданим лише за умов підтримки студентів з боку досвідчених викладачів. Як зазначають Михайліченко М.В. і Рудик Я.М., при впровадженні такого навчання повинні дотримуватися належна послідовність та динаміка «від максимальної допомоги педагога студентам під час вирішення навчальних завдань до поступового зростання їх власної активності, до повної саморегуляції в навчанні.» (Михайліченко та ін., 2016:82).

Висновки з даного дослідження. За результатами ознайомлення з теоретичними джерелами, роботами фахівців, присвяченими питанням саморегульованого навчання, а також користуючись матеріалами двох нещодавно проведених опитувань можна зробити наступні висновки. Такий навчальний процес як саморегульоване навчання, безумовно, займатиме належне місце в системі вищої освіти. Проте його широке застосування на практиці потребує додаткових досліджень та опитувань, адаптації особистісно орієнтованих навчальних програм, підготовки кваліфікованого викладацького складу. Темою майбутнього дослідження може бути проведення опитування серед студентів факультету з метою з'ясування їх думок щодо перспектив саморегульованого навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. 2020. 43 с.
2. Гриньова М. В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2008. 268 с.
3. Зайцева-Чіпак Н. О., Саприкіна М. А., Гондюл О. Д. Дослідження: Future of work 2030. Як підготуватись до змін в Україні. Career Hub. 2021. 124 с. URL: <https://careerhub.in.ua/future-of-work-in-ukraine-2030>/<https://careerhub.in.ua/wp-content/uploads/2021/07/Future-of-Work-research-Ukr.pdf> (дата звернення: 20.05.2022).
4. Михайленко Е., Блейон Т. Постиндустриальное образование: куда идем? *Зеркало недели*. 2016. № 43-44.
5. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. К.: ЦП «КОМПРИНТ». 2016. 583 с.

6. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. *Наукові праці МФ НаУКМА*. Т. VII. Миколаїв. 2000. С. 26-28.
7. Bandura A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*. 1982. Vol. 37, pp. 122-147.
8. EY Ukraine. Best Employer Survey 2019: чого студенти очікують від роботи? (9 квітня 2020). URL: <https://go.ey.com/2VknGle> (дата звернення: 20.05.2022).
9. Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*. 2006, pp. 237-254.
10. Quora. Is self regulated learning effective? 2021. URL: <https://www.quora.com/Is-self-regulated-learning-effective> (дата звернення: 20.05.2022).
11. Quora. Why do we need to do research of students' learning styles and self-regulated learning? 2020. URL: <https://www.quora.com/Why-do-we-need-to-do-research-of-students-learning-styles-and-self-regulated-learning> (дата звернення: 20.05.2022).
12. Zimmermann B. J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*. 2008. 45 (1), pp. 166–183.

REFERENCES

1. Balashov E. M. Metakohntivnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv [Metacognitive monitoring of self-regulated student learning]: author's ref. dis. ... Dr. Psychol. Science: 19.00.07. 2020. 43 p. [in Ukrainian].
2. Hrynova M. V. Samorehulivatsiia. Navchalno-metodychnyi posibnyk [Self-regulation. Educational and methodical manual]. Poltava: ASMI. 2008. 268 p. [in Ukrainian].
3. Zaitseva-Chipak N. O., Saprykina M. A., Hondiul O. D. Doslidzhennia: Future of work 2030. Yak pidhotuvaty do zmin v Ukraini. Career Hub [Research: Future of work 2030. How to prepare for change in Ukraine. Career Hub]. 2021. 124 p. URL: <https://careerhub.in.ua/future-of-work-in-ukraine-2030/https://careerhub.in.ua/wp-content/uploads/2021/07/Future-of-Work-research-Ukr.pdf> (accessed 20 May 2022). [in Ukrainian].
4. Mikhaylenko E., Bleyon T. Postindustrial'noe obrazovanie: kuda idem? [Post-industrial education: where are we going?]. *Zerkalo nedeli*. 2016. Vol. 43-44. [in Russian].
5. Mykhailichenko M. V., Rudyk Ya. M. Osvitni tekhnolohii: navchalnyi posibnyk [Educational technologies: textbook]. K.: PC "KOMPRYNT". 2016. 583 p. [in Ukrainian].
6. Piekhota O. M. Osobystisno oriientovana osvita i tekhnolohii [Personally oriented education and technology]. *Naukovi pratsi MF NaUKMA*. Vol. VII. Mykolayiv. 2000, pp. 26-28. [in Ukrainian].
7. Bandura A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*. 1982. Vol. 37, pp. 122-147.
8. EY Ukraine. Best Employer Survey 2019: choho studenty ochikuiut vid roboty? [Best Employer Survey 2019: what do students expect from work?]. (April 9, 2020). URL: <https://go.ey.com/2VknGle> (accessed 20 May 2022). [in Ukrainian].
9. Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*. 2006, pp. 237-254.
10. Quora. Is self regulated learning effective? 2021. URL: <https://www.quora.com/Is-self-regulated-learning-effective> (accessed 20 May 2022).
11. Quora. Why do we need to do research of students' learning styles and self-regulated learning? 2020. URL: <https://www.quora.com/Why-do-we-need-to-do-research-of-students-learning-styles-and-self-regulated-learning> (accessed 20 May 2022).
12. Zimmermann B. J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*. 2008. 45 (1), pp. 166–183.

УДК 372.851

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-94>

Фирида Фирудин кызы МУСТАФАЕВА,

orcid.org/0000-0001-8264-9097

доктор философии по педагогике,

заведующая кафедрой

Шамахинского филиала Азербайджанского государственного педагогического университета

(Шамахи, Азербайджан) tebietpedaqoji@gmail.com

РОЛЬ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Объектом математической науки являются величины и их измерение. Для этого используются различные методы и инструменты. Развитие математической науки связано с разработкой и применением соответствующих методов и средств. Известно, что сложность обучения математике в основном связана с решением задач. Поэтому визуализируется (моделируется) содержание задачи. Например, формы резюмирования содержания задачи считаются начальным этапом моделирования задачи. Уравнение, построенное или составленное в соответствии с задачей, также называется моделью решения задачи. Эти модели используются для обучения учащихся абстрактным математическим понятиям. В статье показаны конкретные формы моделей по классам, и подробно изучен сам процесс моделирования. Повышение значения теории в курсе математики начальной школы требует некоторых изменений не только в содержании и цели обучения, но и в методике его преподавания. Поскольку у младших школьников ограничено не только абстрактное, но и конкретное мышление, то необходимо на следующем этапе обучения использовать наглядность для развития более сложных форм конкретного мышления. Используемые при этом графические схемы, с одной стороны, выражают эти абстрактные отношения в виде конкретного пространства, с другой стороны, позволяют учащимся выйти за рамки задач и обобщить ее и получить обобщенное решение для решения любой задачи в структуре проблемы. Оно состоит в объяснении сущности и форм графической наглядности в преподавании курса математики начальной школы, выявлении основных направлений использования моделирования с целью развития мышления учащихся в процессе обучения и раскрытии возможностей его применения. Одной из основных задач, поставленных перед общеобразовательной школой, является подготовка развитой, логически мыслящей молодежи, способной самостоятельно добывать знания и решать исследовательские задачи.

Ключевые слова: наглядность, модель, задача, метод, решение, класс, математическое обучение.

Фіріда Фірудін МУСТАФАЄВА,

orcid.org/0000-0001-8264-9097

доктор філософії з педагогіки,

завідувач кафедри

Шамахінського філіалу Азербайджанського державного педагогічного університету

(Шамахи, Азербайджан) tebietpedaqoji@gmail.com

РОЛЬ МОДЕЛЮВАННЯ В НАВЧАННІ МАТЕМАТИЦІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Об'єктом математичної науки є величини та його вимір. Для цього використовуються різні методи та інструменти. Розвиток математичної науки пов'язане з розробкою та застосуванням відповідних методів та засобів. Відомо, що складність навчання математики здебільшого пов'язана з вирішенням завдань. Тому візуалізується (моделюється) зміст завдання. Наприклад, форми резюмування змісту завдання вважаються початковим етапом розв'язання задачі. Рівняння, побудоване або складене відповідно до завдання, також називається моделлю розв'язання задачі. Ці моделі застосовуються для навчання учнів абстрактним математичним поняттям. У статті показані конкретні форми моделей за класами, та детально вивчений сам процес моделювання. Підвищення значення теорії у курсі математики початкової школи вимагає деяких змін у змісті й мети навчання, а й у методиці його викладання. Оскільки у молодших школярів обмежено як абстрактне, а й конкретне мислення, необхідно на наступному етапі навчання використовувати наочність у розвитку складніших форм конкретного мислення. Використовувані при цьому графічні схеми, з одного боку, виражають ці абстрактні відносини у вигляді конкретного простору, з іншого боку, дозволяють учням вийти за рамки завдань та узагальнити її та отримати узагальнене рішення для вирішення будь-якого завдання у структурі проблеми. Воно полягає у поясненні сутності та форм графічної наочності у викладанні курсу математики початкової школи, виявленні основних напрямів використання моделювання з метою розвитку мислення учнів у процесі навчання та розкриття можливостей його застосування. Однією з основних завдань, поставлених перед загальноосвітньою школою, є підготовка розвиненої, логічно мислячої молоді, здатної самостійно здобувати знання та вирішувати дослідницькі завдання.

Ключові слова: наочність, модель, завдання, метод, розв'язання, клас, математичне навчання.

Firida Firudin MUSTAFAYEVA,

orcid.org/0000-0001-8264-9097

Ph.D. in Pedagogy,

Head of the Department

Shamakhi branch of the Azerbaijan State Pedagogical University
(Shamakhi, Azerbaijan) tebietpedaqoji@gmail.com**THE ROLE OF SIMULATION IN TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL**

The object of mathematical science is quantities and their measurement. Various methods and tools are used for this. The development of mathematical science is associated with the development and application of appropriate methods and tools. It is known that the complexity of teaching mathematics is mainly related to solving problems. Therefore, the content of the task is visualized (modelled). For example, task content summary forms are considered the initial stage of task modeling. An equation constructed or composed in accordance with a problem is also called a model for solving a problem. These models are used to teach students about abstract mathematical concepts. The article shows the specific forms of models by class, and the modeling process itself is studied in detail. Increasing the importance of theory in the course of mathematics in elementary school requires some changes not only in the content and purpose of education, but also in the method of teaching it. Since younger students have limited not only abstract, but also concrete thinking, it is necessary to use visualization at the next stage of training to develop more complex forms of concrete thinking. The graphic schemes used, on the one hand, express these abstract relationships in the form of a specific space, on the other hand, allow students to go beyond the tasks and generalize it and get a generalized solution for solving any task in the problem structure. It consists in explaining the essence and forms of graphical visualization in teaching a course of mathematics in elementary school, identifying the main directions for using modeling in order to develop students' thinking in the learning process and revealing the possibilities of its application. One of the main tasks set before the general education school is the training of developed, logically thinking youth, capable of independently acquiring knowledge and solving research problems.

Key words: visibility, model, problem, method, solution, class, mathematical education.

Постановка проблемы. Графические упражнения являются одним из видов активной учебной деятельности, сочетающей работу «головой и руками» с младшими школьниками. Поэтому моделирование должно быть одним из важных компонентов обучения, как органическое продолжение устных и письменных вычислений, решения математических задач. Появление и формирование навыков моделирования у младших школьников имеет важное значение для углубленного изучения как математики, так и смежных с ней предметов (черчение, труд) в начальных классах. Все это ускоряет формирование у учащихся умений и навыков в деле выполнения различных графических заданий.

Анализ последних достижений в указанной сфере. Среди школьных предметов особое значение в развитии логического мышления учащихся имеет математика, поскольку математика – это предмет с большой теоретической базой (Mustafayeva F.F., 2019).

Анализ, наблюдение, сравнение, индуктивный подход (общий вывод из частных случаев), дедуктивный подход (конкретный вывод из общего суждения или путь «от общего к частному»), методы абстрагирования, конкретизации составляют суть методов обучения, применяемых при передаче математических знаний (Əlizadə X., 2003; Kazimov Z., 2017).

При анализе учащиеся выделяют важные признаки математических объектов (Мустафаева, 2009; Добротенко, 2005; Царева, 2004). Эти признаки должны отвечать определенным психологическим и дидактическим требованиям:

1. должна быть возможность идентифицировать их с помощью некоей элементарной операции. Например, можно проводить операции типа «посмотрите на объект», чтобы определить цвет, «посмотрите на углы и стороны фигуры», чтобы определить тип, и так далее;

2. в зависимости от опыта, уровня развития и подготовки учащихся эти признаки должны быть им известны;

3. они должны быть однозначными. При этом равноценными считаются легко и ясно различимые, одинаково оцениваемые всеми людьми признаки;

4. должно быть легко определить предел, с ним должно быть удобно проводить исследования (Богомолова, 2013).

Цель статьи – рассмотреть современные возможности графического и логического моделирования в преподавании математики в начальной школе, на основе практической работы и методических рекомендаций ведущих педагогов страны и зарубежья.

Изложение основного материала. Использование возможностей моделирования. Опыт пре-

подавания математики в начальной школе показывает, что наиболее эффективным средством развития логического мышления учащихся являются текстовые логические задачи (Mustafazade, 2017).

Кроме того, для решения задачи необходимо уметь моделировать ее с помощью схем, т. е. записывать словесное условие задачи в виде рисунков-моделей. Решение задачи можно начать с рассмотрения чертежной модели.

Проблема: айва тяжелее яблока, а персик легче яблока. Какой фрукт самый тяжелый?

Учащиеся формулируют условие задачи и записывают его в тетрадах.

Фрукты: яблоки, айва, персики. Обозначим их символами Я, А, П соответственно и запишем в графу «Дано».

Дано: Анализ:

Яблоки (Я)

Айва (А)

Персик (П)

надо найти:

какой из фруктов самый тяжелый?

После слова «дано» записываются все элементы задачи, и каждый из них записывается, как переменная. Подчеркивается слово «надо найти» и определяется вопрос задачи. Затем проводится вертикальная линия, отделяющая условие и вопрос от анализа (решения).

В столбце «Анализ» также построена схема – модель условия задачи, где данные в условии задачи отношения записываются с помощью переменных символов.

Например, в нашем примере давайте сосредоточимся на «более тяжелом» соотношении. Тогда первое соотношение – «айва тяжелее яблока» будет записано так: АЯ.

Второе соотношение «персик легче яблока» следует преобразовать в то же значение, то есть «тяжелый». Получаем: «Яблоко тяжелее персика» – ЯП.

Пишем относительное условие задачи «тяжелое» одной строкой: АЯЯП.

Здесь же мы разделяем (берем в рамки) знаки одной переменной и пишем новое соотношение одной переменной вместо двух разделенных: АЯП.

Под переменными приведены числа, представляющие правило соотношения «тяжелее»: наименьшее число указывает на самый большой элемент.

Полученный ответ символизирует соотношение «тяжелее» между числами задачи.

Анализ учащегося:

– Используя символы переменных, запишем решение задачи в одну строку.

– айва тяжелее яблока (по условию задачи) пишем: АЯ

– персик легче яблока (по условию задачи), следовательно, яблоко тяжелее персика, соответственно пишем: ЯП.

– две одинаковые переменные разделяем, подчеркивая их чертой.

– решение: айва тяжелее всех других плодов.

Пример записи решения задачи в тетрадь:

Дано: Анализ:

Яблоки (Я) А ЯЯ П

Айва (А) А Я П

Персик (П) 1 2 3

Должен найти:

Какой плод самый тяжелый?

Ответ: айва – самый тяжелый из всех плодов.

Иногда учащимся необходимо показать, что в процессе решения задач необходимо выполнять дополнительные задания. Это полезно сделать при решении, к примеру, следующих задач.

Задача: Муравей находится на дне колодца на глубине 30 м. Днем он поднимается на 18 м, а ночью опускается на 12 м. Сколько дней нужно муравью, чтобы выбраться со дна колодца?

Учащиеся могут решить задачу неправильно, нарисовав картинку следующим образом:

1) $18 - 12 = 6$ (м); муравей может подняться в течение дня.

2) $30 : 6 = 5$ (дней); муравью понадобилось 5 дней, чтобы выбраться из колодца.

Учитель предлагает учащимся:

а) проверьте решение задачи, показав на отдельных рисунках ежедневное движение муравья;

б) Подсчитайте во время решения, сколько метров осталось, чтобы муравей выбрался из колодца.

Ученики подсчитывают, что на третий день муравей поднимается на 18 м. и выходит из колодца. Значит, до этого они решали задачу неправильно. Нахождению правильного ответа способствовало создание серии зарисовок, отражающих изменения реальной ситуации, описанной в задаче.

Есть некоторые задачи, которые полезно выразить по-другому, чтобы условие задания стало более близким и ясным. В большинстве случаев текст задачи переводится на математический язык (Баранова, 1999; Белошистая, 2004).

Задача: Количество яблок в ящике указано двузначным числом. Эти яблоки можно раздать поровну на 2, 3 и 5 детей. Однако его нельзя разделить на 4 детей. Сколько яблок в коробке?

Сначала учащиеся пытаются нарисовать рисунок или зарисовать задачу, но у учащихся возникают трудности, потому что трудно показать, что яблоки

нельзя разделить между 4 детьми. Непонятно, как использовать рисунок для решения задачи. Затем учащиеся начинают применять метод отбора.

Учитель предлагает следующее: чтобы облегчить выбор, нужно сначала изменить формулировку задачи. Уточняется, что если можно раздать яблоки поровну 2, 3 и 5 детям, то количество яблок делится на 2, 3 и 5. Если нельзя раздать яблоки поровну 4 детям, то количество яблок не делится на 4. Постановка вопроса изменена следующим образом. «Найди наименьшее двузначное число, которое делится на 2, 3 и 5, но не делится на 4».

Затем осуществляется выбор. Учащиеся проверяют 10 самых маленьких двузначных чисел. Число 10 делится на 2 и 5, но не на 3. Так что 10 номеров не работают. Мы сокращаем процесс выбора, рассматривая только двузначные числа, которые делятся на 5, а не все числа. 15 бесполезно, потому что не делится на два. Таким образом, учащиеся достигают числа 30, которое делится на 2, 3 и 5, и не делится на 4. Итак, в коробке 30 яблок.

В последующих задачах можно использовать прием изменения формулировки текста, а затем решить задачу известными учащимся способами.

Таким образом, значение моделирования в обучении элементарной математике не ограничивается сознательным выявлением учащимися обнаруживаемых зависимостей между величинами, но и побуждает их к активным размышлениям о поиске наиболее рационального решения задачи (Кураченко, 2004; Моро, 2000). Он помогает учащимся не только усвоить полученные знания, но и овладеть умением их применять. Все это является необходимым условием развития обучения (Овчинникова, 2011; Пазушко, 1999; Останина, 2004).

Выводы. Визуальное описание взаимосвязи между заданными и искомыми величинами в когнитивном моделировании помогает учащимся понять характер проблемной ситуации, а затем найти возможное решение. Моделирование требует меньше умственных усилий, чем устные и письменные расчеты. Поэтому учащиеся меньше устают в этой деятельности. С этой точки зрения велико значение правильной последовательности видов учебной работы на уроке. В целом полезно увеличить количество условных схем и рисунков, уменьшив количество иллюстративных материалов в учебниках математики начальной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Əlizadə X. Düşün, tap. Bakı: 2003
2. Kazimov Z., Tağıyeva S. Riyaziyyat təlimində inkişafetdirici çalışmalardan istifadə yolları (I-IV siniflər), Bakı: 2017
3. Mustafazadə S.V. 3-4 sinifdə riyaziyyat kursunda inkişafetdirici məsələlərin rolu və əhəmiyyəti, Bakı, 2017
4. Mustafayeva F.F. Riyaziyyat təlimində inkişafetdirici çalışmalardan istifadə yolları (I-IV siniflər). Bakı: 2019
5. Богомолова О.Б. Логические задачи. М.: 2013
6. Баранова О.В. Дифференцированное обучение решению математических задач. Начальная школа, М., 1999, № 2, с.4-42
7. Белошистая А.В. Почему ребенку трудно дается математика уже в начальной школе? Начальная школа, 2004, №3, с. 77-87
8. Кураченко З.В. Личности-ориентированный подход в системе обучения математике. Начальная школа. М.: 2004, №4, с. 60-65
9. Моро М.И. и др. Математика: Учебник для 3 класса. М.: Просвещение, 2000. 104 с.
10. Овчинникова В.С. Как создавать проблемные ситуации при ормировании математических понятий. Начальная школа. М., 2011, №10, с.27-34
11. Пазушко Ж.И. Развивающая геометрия в начальной школе. Начальная школа. М.: 1999, №1, с.93
12. Останина Е.Е. Обучение младших школьников решению нестандартных арифметических задач. Начальная школа, 2004, №7, с.36-44
13. Мустафаева Ф.Ф. Некоторые методические вопросы использования графических изображений при изучении математики. Начальная школа, 2009, №11, с.92-96
14. Добротенко Н.М. Нестандартный урок математики по теме «Решение задач разными способами. Закрепление». II класс. Начальная школа, 2005, №1, с.58-61
15. Царева СЕ. Нестандартные виды работы с задачами на уроке как средство реализации современных педагогических концепций и технологий. Начальная школа. 2004, №4, с. 49-56

REFERENCES

1. Əlizadə X. Düşün, tap [Think, find]. Bakı: 2003 [in Azerbaijani]
2. Kazimov Z., Tağıyeva S. Riyaziyyat təlimində inkişafetdirici çalışmalardan istifadə yolları (I-IV siniflər) [Ways to use developmental work in mathematics teaching (grades I-IV)]. Bakı: 2017 [in Azerbaijani]
3. Mustafazadə S.V. 3-4 sinifdə riyaziyyat kursunda inkişafetdirici məsələlərin rolu və əhəmiyyəti [The role and importance of developmental issues in the mathematics course in grades 3-4]. Bakı: 2017 [in Azerbaijani]

4. Mustafayeva F.F. Riyaziyyat təlimində inkişafetdirici çalışmalardan istifadə yolları (I-IVvsiniflər) [Ways to use developmental work in mathematics teaching (I-IV Classes)]. Bakı: 2019 [in Azerbaijani]
5. Bogomolova O.B. Logicheskie zadachi [Logic tasks]. M.: 2013 [in Russian]
6. Baranova O.V. Differencirovannoe obuchenie resheniyu matematicheskikh zadach [Differentiated learning to solve mathematical problems]. Nachal'naya shkola, M.: 1999, № 2, s.4-42 [in Russian]
7. Beloshistaya A.V. Pochemu rebenku trudno daetsya matematika uzhe v nachal'noj shkole? [Why is mathematics difficult for a child already in elementary school?]. Nachal'naya shkola, 2004, №3, s. 77-87 [in Russian]
8. Kurachenku Z.V. Lichnosti-orientirovannye podhod v sisteme obucheniya matematike. [Personality-oriented approach in the system of teaching mathematics] Nachal'naya shkola. M.: 2004, №4, s. 60-65 [in Russian]
9. Moro M.I. i dr. Matematika: Uchebnik dlya 3 klassa [Mathematics: A textbook for grade 3]. M.: Prosveshchenie, 2000. 104 s. [in Russian]
10. Ovchinnikova V.S. Kak sozdavat' problemnye situacii pri ormirovanii matematicheskikh ponyatij [How to create problem situations when forming mathematical concepts]. Nachal'naya shkola. M.: 2011, №10, s.27-34 [in Russian]
11. Pazushko ZH.I. Razvivayushchaya geometriya v nachal'noj shkole [Developing geometry in elementary school]. Nachal'naya shkola. M.: 1999, №1, s.93 [in Russian]
12. Ostanina E.E. Obuchenie mladshih shkol'nikov resheniyu nestandartnykh arifmeticheskikh zadach [Teaching younger students to solve non-standard arithmetic problems]. Nachal'naya shkola, 2004, №7, s.36-44 [in Russian]
13. Mustafaeva F.F. Nekotorye metodicheskie voprosy ispol'zovaniya graficheskikh izobrazhenij pri izuchenii matematiki [Some methodological issues of using graphic images in the study of mathematics]. Nachal'naya shkola, 2009, №11, s.92-96 [in Russian]
14. Dobrotenko N.M. Nestandartnyj urok matematiki po teme «Reshenie zadach raznymi s posobami. Zakreplenie» [A non-standard lesson in mathematics on the topic "Solving problems with different methods. Consolidation"]. II klass. Nachal'naya shkola, 2005. №1, s.58-61 [in Russian]
15. Careva SE. Nestandartnye vidy raboty s zadachami na uroke kak sredstvo realizacii sovremennykh pedagogicheskikh koncepcij i tekhnologij [Non-standard types of work with tasks in the lesson as a means of implementing modern pedagogical concepts and technologies]. Nachal'naya shkola. 2004, №4, s. 49-56 [in Russian]

УДК 37.016:81]:37.015.31]:37(092)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-95>

Людмила НОВАКІВСЬКА,
orcid.org/0000-0003-2817-0696
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) *nlb-48@ukr.net*

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ПИСЬМОВИХ ВПРАВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І. ГАВРИЛОВА

У статті зазначається, що сучасне життя ставить перед школою нові завдання: виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, народжувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. Перед педагогічною наукою стоїть проблема пошуку шляхів, що сприяють максимально-му розвитку творчих здібностей особистості.

В історії методики є цікавий досвід керівництва творчою діяльністю учнів, тому звернення до нього є актуальним. Аналіз навчальних та методичних посібників, різних історико-літературних матеріалів епохи: мемуарів, педагогічних спогадів показав, що й у другій половині XIX століття прогресивні педагоги приділяли найсерйознішу увагу творчості учнів. Цей досвід не отримав досі достатнього висвітлення та потребує осмислення з позицій сьогодення. Особливо важливим є звернення до спадщини філологічного спрямування через те, що поширення логіко-стилістичного вивчення словесності призвело до створення численних посібників для підготовки учнівських творів, у яких простежуються передумови керівництва творчістю учнів.

Аналіз педагогічних джерел показав, що у 60 – 80-ті роки XIX ст. великим авторитетом користувалися посібники І. Гаврилова (1837–1890). Свої погляди на керівництво творчістю учнів педагог сформулював у праці «Письмові вправи. Керівництво до ведення та складання учнівських творів у середніх навчальних закладах» (1872), де він повно і докладно виклав теорію та методику ведення письмових вправ, розкривши їхню мету, види та послідовність. Практичне застосування письмових вправ у нижчих, середніх та старших класах розроблено автором і в наступних його посібниках, що доповнюють «Письмові вправи» – «Застосування стилістичних завдань» (1874) та «Матеріали для письмових вправ» (1886).

У своїх посібниках педагог-словесник описав методику письмових робіт: він запропонував класифікацію письмових робіт за ступенями та видами; розробив методику письмових вправ від класу до класу; у його працях ми знаходимо передумови творчих вправ: стилістичного експерименту, письмового словесного малювання, листи, зіставлення літературних творів чи його героїв. Ним розроблено плани, зразки творів, до сто п'ятдесяти тем як риторичного, так і літературно-аналітичного характеру.

Ключові слова: письмові вправи, словесність, творча діяльність, методика літератури.

Lyudmyla NOVAKIVSKA,
orcid.org/0000-0003-2817-0696
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Ukrainian Literature, Ukrainian Studies and Methods of Teaching
Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *nlb-48@ukr.net*

PRACTICAL APPLICATION OF WRITTEN EXERCISES AS PREREQUISITE FOR STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY IN GAVRILOV'S PEDAGOGICAL HERITAGE

The article notes that modern life poses new challenges to the school: the education of a creative personality, capable, unlike the performer, to think independently, give birth to original ideas, make unusual decisions. Pedagogical science is faced with the problem of finding ways to maximize the development of creative abilities of the individual.

In the history of the method there is an interesting experience of leading students' creative activities, so it is important to turn to it. Analysis of textbooks and manuals, various historical and literary materials of the era: memoirs, pedagogical memoirs showed that in the second half of the XIX century, progressive teachers paid the most serious attention to the work of students. This experience has not yet received sufficient coverage and needs to be understood from today's standpoint. It is especially important to address the heritage of philology because the spread of logical and stylistic study of literature has led to the creation of numerous manuals for the preparation of student works, which traces the prerequisites for the leadership of students' creativity.

Analysis of pedagogical sources showed that in the 60 – 80 years of the XIX century. Gavrilov's manuals (1837–1890) enjoyed great authority. The article considers the contribution of the teacher-linguist to the methodology of written works:

he proposed a classification of written works by degrees and types; developed a method of writing exercises from class to class; in his works we find the preconditions of creative exercises: stylistic experiment, written verbal drawing, letters, comparison of literary works or its characters. He developed plans, samples of works, up to one hundred and fifty topics of both rhetorical and literary-analytical nature.

Key words: *written exercises, literature, creative activity, methods of literature.*

Постановка проблеми. Сучасне життя ставить перед школою нові завдання: виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, народжувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. Перед педагогічною наукою стоїть проблема пошуку шляхів, що сприяють максимальному розвитку творчих здібностей особистості.

В історії методики є цікавий досвід керівництва творчою діяльністю учнів, тому звернення до нього є актуальним. Аналіз навчальних та методичних посібників, різних історико-літературних матеріалів епохи: мемуарів, педагогічних спогадів показав, що й у другій половині XIX століття прогресивні педагоги приділяли найсерйознішу увагу творчості учнів. Цей досвід не отримав досі достатнього висвітлення та потребує осмислення з позицій сьогодення. Особливо важливим є звернення до спадщини філологічного спрямування через те, що поширення логіко-стилістичного вивчення словесності призвело до створення численних посібників для підготовки учнівських творів, у яких простежуються передумови керівництва творчістю учнів.

Аналіз досліджень. Проблеми розвитку творчої особистості, формування її здібностей є предметом багатьох наукових досліджень і характеризується значною різновариантністю у педагогічній, психологічній літературі (В. І. Андреев, Д. Б. Бого-явленська, Р. М. Грабовська, А. З. Зак, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кичук, Г. О. Костюк, Н. В. Кузьміна, А. Н. Лук, Л. М. Масол, С. О. Сисоєва, В. А. Цапок та ін).

Питання розвитку методики викладання словесності вивчалися вченими-методистами XX століття. Докладні історичні огляди було зроблено В. В. Голубковим, Я. А. Ротковичем, О. П. Скаф-тимовим, Д. К. Мотольською, В. Ф. Чертовим, Т. Є. Беньковською.

Однак ідеї та відкриття педагогів-словесників другої половини XIX століття у галузі творчої діяльності учнів були незаслужено забуті за радянських часів і почали наново відкриватися лише наприкінці XX ст.

Мета дослідження: проаналізувати методичні вказівки педагога-словесника І. Гаврилова до керівництва письмовими роботами, які впливають на творчу діяльність учнів.

Виклад основного матеріалу. У 60–80-ті роки XIX ст. великим авторитетом користувалися посібники Івана Васильовича Гаврилова (1837–1890). Син священника, який закінчив духовну семінарію, а згодом історико-філологічний факультет університету, працював учителем мови та словесності в гімназії. Ще студентом І. Гаврилов переклав з німецької кілька статей для журналу «Виховання», а ставши викладачем, вміщував у «Журналі міністерства народної освіти» статті із загальних педагогічних питань та критичні розбори підручників.

Свої погляди на керівництво творчістю учнів педагог сформулював у праці «Письмові вправи. Керівництво до ведення та складання учнівських творів у середніх навчальних закладах» (1872), де він повно і докладно виклав теорію та методику ведення письмових вправ, розкривши їхню мету, види та послідовність. Практичне застосування письмових вправ у нижчих, середніх та старших класах розроблено автором і в наступних його посібниках, що доповнюють «Письмові вправи» – «Застосування стилістичних завдань» (1874) та «Матеріали для письмових вправ» (1886).

У методичному керівництві «Застосування стилістичних завдань» автор розкриває призначення та послідовність запропонованих вправ. У цілі посібника входить «дати учням нижчих класів доступні їх розвитку зразки стилістичних вправ та завдання до них» (Гаврилов, 1875: 1). Перша мета – дати зразки – робить збірку схожою на хрестоматію. Проте між «Стилістичними завданнями» та звичайними навчальними хрестоматіями є істотна відмінність. Справа в тому, що за задумом укладачів, статті хрестоматії нерідко стають предметом для наслідування у творах учнів. І. Гаврилов же вважав, що найкращі зразки поезії і прози, які зазвичай включаються в хрестоматії, недосяжні для наслідування в молодшому і середньому шкільному віці, і не треба сподіватися, що учні зможуть наблизитися до них у своїх творах. Педагог був переконаний: перш ніж приступати до наслідування складних художніх зразків, учень повинен опанувати «техніку мистецтва», «набити руку». Ніхто не сумнівається у необхідності елементарних технічних вправ під час заняття музикою чи живописом. Словесне ж мистецтво має бути винятком у цьому плані. Тому у викладанні словесності

потрібні підготовчі технічні вправи, які «хоч і не схожі на творчість, але ведуть до неї» (Гаврилов, 1875: 4). Пропонований автором «задачник технічних вправ» і ставить своєю метою «дати всю різноманітність завдань і вправ, по яких може пройти дитяча думка, що розвивається, рука в руку зі словом, що вдосконалюється» (Гаврилов, 1875: 4). При цьому посібник І. Гаврилова не вторгається в область хрестоматії, призначення якої полягає в тому, щоб «дати художні зразки, що розвивають смак та забезпечують учнів матеріалом для технічних робіт, а саме правильною, витонченою мовою та зразками художньої форми» (Гаврилов, 1875: 4). Таке чітке розмежування цілей перешкоджає змішуванню художньої творчості зі шкільними вправами в словотворчості і попереджає появу в учня наївної думки про те, що мистецькі зразки йому під силу.

Вправи у посібнику поділяються на чотири основні види: оповідання, описи, порівняння, періоди. На перший погляд, такий поділ здається дивним, тому що розповідь та опис є смислові типи текстів, порівняння – прийом мислення, а період – форма мови. І. Гаврилов пояснює таку послідовність видів вправ у такий спосіб. Будучи найбільш доступними типами текстів, розповіді та описи зручні для початкових вправ у словесному мистецтві. Але описи йдуть далі оповідання тим, що в них, на думку І. Гаврилова, міститься матеріал, «винайдений самим учнем, отже, вправляється творча здатність» (Гаврилов, 1875: 5). Порівняння прилягають до описів, оскільки учень шукає протилежні чи подібні ознаки, щоб довести подібність і відмінність порівнюваних предметів. За порівнянням іде розповідь за даним матеріалом і планом (поширення або ампліфікація), що діє на розвиток творчих здібностей. Період є завершенням цих попередніх вправ, оскільки служить практикою абстрактного мислення. У цьому полягає формальна послідовність оповідань, описів, порівнянь та періодів.

Але в посібнику дотримано й іншу послідовність – стилістичну. Найприроднішим початком у навчанні твору, на думку педагога, є письмовий переказ, чи просте відтворення без будь-якої зміни форми чи змісту прочитаного. Ця вправа допомагає дитині звикнути до правильної побудови речень. Другий ступінь «відтворення» – розповідь зі зміною форми. Від дитини вимагається підшукати для цього змісту зручну оповідну форму. Третій ступінь у стилістичному відношенні представляють вправи у викладі даного матеріалу простими та складними реченнями: це підготовка до періоду.

Зупинимося докладніше на вправах, які сприяють розвитку творчих здібностей школярів. Прообразами сучасних творчих переказів є оповідання зі зміною форми. І. Гаврилов пропонує вносити такі зміни: заміна драматичного викладу оповідальною, розмовної мови – літературною, віршів – прозою. Але при заміні віршів прозою не можна займатися перекладанням, можна лише передати фабулу п'єси, викладеної віршами, – підкреслює автор. Можлива також заміна прямої мови непрямою, заміна першої особи на третю.

Робота над описами починається з опису найпростіших предметів за наперед даною схемою (Що таке предмет? З яких частин складається? З чого зроблено? Яку має форму? і т. п.). Потім учні, аналізуючи зразки, запропоновані у хрестоматіях, переходять до опису тварин, рослин, інтер'єру, пам'яток мистецтва. Автор пропонує такий оригінальний вид опису, як опис картин природи за віршами поетів. Ця творча вправа, що розвиває відтворюючу уяву учнів, нагадує прийом словесного малювання, який одержав широке визнання у сучасному методиці.

Нарешті, опис може стати змістом такого творчої роботи, як листа другу, батькам, родичам, наприклад, опис місця, де учень проводив літо. Розповідь про якусь подію також можна задати у формі листа.

До творчих завдань належать і порівняння. Порівняння близькі до описів, тому робота над ними слідує за навчанням опису. Після знайомства зі зразком порівняння у хрестоматії з'ясується за допомогою бесіди схема порівняння (порівняння ділиться на дві головні частини: в одній викладаються ознаки подібності, а в іншій ознаки відмінності), потім, керуючись цією схемою, учні винаходять матеріал для самостійного порівняння предметів чи явищ, наприклад, зима та літо, весна та осінь, ледачий і працьовитий тощо.

Після того, як учні навчаються складати розташування (плани), потрібно перейти до розповіді згідно з цим планом та матеріалу, що вимагає розвитку. Спочатку прочитується у класі матеріал, даний у посібнику, потім під керівництвом учителя учні відзначають не зрозумілі, які вимагають пояснення пункти розповіді, ставлять запитання й дають на них відповіді. Від розвитку однієї думки переходять до іншої. Розвинену таким чином розповідь учні викладають удома складними реченнями.

За розповідями за цим планом і матеріалом іде завдання, що вимагає ще більшої творчої діяльності учнів – це оповідання на задану тему. Вони особливо розвивають спостережливість та

фантазію дітей. Як приклад у посібнику наводиться план і зразок оповідання за однією з тем. Наприклад, до розповіді «Доля однієї шпильки» дається такий план: «Де і з чого мене зробили? Куди відправили? Що зі мною зробила дама? Яку я отримала про себе думку? Що мене видало? Хто мене знайшов? Як він мною зловживав? Як я помстилася? Де я тепер?» Після знайомства зі зразком і перевірку його відповідності планові можна задати учням самостійний твір на тему «Історія одного сталевого пера», «Доля одного листка поштового паперу». Вважаємо, що методику роботи над подібними творами та матеріали до них можна використовувати і в сучасній школі, наприклад, для підготовки учнів 5-го класу до твору у жанрі казки про речі, варто лише замінити застарілі предмети реаліями сьогодення.

Важливо, що самостійність школярів під час усіх творчих вправ наростає поступово. Спочатку розбирається зразок, а потім у класі, під обов'язковим керівництвом учителя, відшукується матеріал для власного твору. Опрацьований таким чином матеріал учні оформляють вдома. Чітка послідовність виконання різних видів завдань – від простого викладу до творчого роботи – сприяє збагаченню мовлення учнів, розвитку логічного мислення та творчих здібностей.

Система вправ з оволодіння «технікою» творчості є важливим підготовчим етапом до творів у старших класах, теми яких (близько 120-ти) розроблені у «Матеріалах для письмових вправ» та у збірнику «Теми, розміщення та матеріали для творів у старших класах». Головне призначення посібників – надавати допомогу учням у складанні творів.

У передмові до «Тем, розміщення і матеріалів...» автор звертає увагу вчителя на важливість організації діяльності учнів під час обговорення тем творів у класі: «Учитель лише супроводжує мислення учнів, проте пошук матеріалу до теми належить учням, а не вчителю. Мета вчителя – залучити клас до діяльної участі у роздумах на запропоновану тему, і ціль ця не була б досягнутою, якби учням довелося бути слухачами, а не діячами» (Гаврилов, 1876: 1). Загальне обговорення теми у класі закінчується упорядкуванням плану, а вдома учневі належить розвинути тему у подробицях, користуючись збірником матеріалів для творів.

Обидва збірники корисні й у тому відношенні, що з них можна пропонувати теми і для усного викладу. Усний твір не вимагає великої кількості часу, що витрачається на письмову роботу, але також розвиває вміння говорити публічно.

Перевагою посібника «Матеріали для письмових вправ» є його чітка структурованість. Теми згруповані в чотири розділи за принципом зв'язку з матеріалом, що вивчається. Так, теми першого розділу супроводжують вивчення теорії словесності, другий – поем Гомера та творів інших стародавніх класиків, у третьому розділі запропоновані твори у зв'язку з вивченням фольклору, в четвертому – у зв'язку з вивченням Початкового літопису та «Слова про похід Ігорів».

Види творів, розроблених у першому розділі, досить різноманітні: за літературними творами, на моральні теми, сформульовані за допомогою прислів'їв або висловів відомих письменників, характеристики історичних осіб. Теми переважно мають творчий характер. Деякі з них ставлять учня у становище художника, який створює картину не фарбами, а словами. Відповідно до сучасної термінології такий твір слід назвати письмовим словесним малюванням. Очевидно, що художні описи займали досить важливе місце у викладанні І. Гаврилова, тому що він спеціально наголошує: «Якщо задавати художні описи, то не інакше, як у такому вигляді. Вони розвивають даний поетичним твором матеріал, поглиблюють читання поетичного твору з художнього боку і розвивають почуття витонченого» (Гаврилов, 1876: 4).

Теми другого розділу, які пов'язані з вивченням поем Гомера, вправляють учнів у стислому викладі, наприклад, «Одіссея у Цирцеї» і т.п., у характеристиці героя: «Характеристика Ахіллеса», у порівняльній характеристиці: «Кого Гомер цінує вище: Одіссея або Аякса?», «Гектор і Полідам».

Теми третього розділу, що супроводжують вивчення фольклору у жанровому відношенні подібні до попередніх. Це порівняльні характеристики та характеристики одного героя. У той же час автор включає в розділ і такі теми, які вимагають з'ясування відмінностей, або, навпаки, узагальнення. На особливу увагу заслуговує і те, що педагог пропонує теми дослідницького характеру, спрямовані на з'ясування учнями загальних і різних рис творів різних жанрів, що належать до одного роду літератури.

Теми з першого відділу четвертого розділу – «У зв'язку з читанням Початкового літопису» – можна розділити на: 1) перекази: «Коли Ольга прийняла християнську віру?»; 2) витяги: «Риси побуту руського народу за літописним сказанням Х століття»; 3) характеристики: «Характеристика Святослава». Ці теми не вимагають особливої самостійності учнів. Зате твори за «Словом про похід Ігорів», на наш погляд, слід віднести до творчих. Так, теми

дослідницького характеру – «Слово» та дружинна поезія», порівняння викладу «Слова» з викладом Іпатіївського літопису» – вимагають порівняння, зіставлення різних творів. Роботи уяви, спостережливості вимагають від учнів теми «Творець «Слова про похід Ігорів» і «Боян, за «Словом про похід Ігорів». У самому «Слові», а також і в літописі немає відомостей про його автора або про Бояна, тому внутрішні моральні якості автора «Слова» учні можуть з'ясувати лише з того, як вони виявилися у творі, а зовнішній образ тим більше вимагає особистої фантазії кожного читача.

Таким чином, теми творів, які вміщені у збірнику І. Гаврилова, розвивають не лише логічне мислення та стиль учнів, а й пробуджують творчу діяльність.

Висновки. І. Гаврилов зробив значний внесок у методику письмових робіт: він запропонував класифікацію письмових робіт за ступенями та видами; розробив методику письмових вправ від класу до класу; у його працях ми знаходимо передумови творчих вправ: стилістичного експерименту, письмового словесного малювання, листи, зіставлення літературних творів чи його героїв. Ним розроблено плани, зразки творів, до сто п'ятдесяти тем як риторичного, так і літературно-аналітичного характеру.

Отже, найплідніші ідеї, тенденції, способи керівництва творчою діяльністю учнів, що характерні для викладання словесності у другій половині XIX століття, можуть бути творчо використані в сучасному навчанні літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов І.В. Письмові вправи. Керівництво до ведення та складання учнівських творів. СПб., 1875. 239 с.
2. Гаврилов І.В. Застосування стилістичних завдань у зв'язку з викладанням граматики та читанням хрестоматії. СПб., 1875. 58 с.
3. Гаврилов І.В. Теми, розміщення та матеріали для творів у старших класах. СПб., 1876. 168 с.

REFERENCES

1. Havrylov, I.V. (1875). Pysmovi vpravy. Kerivnytstvo do vedennia ta skladannia uchnivskykh tvoriv [Gavrilov I.V. Writing exercises. Guide to conducting and compiling student works]. SPb., 239 p. [in Russian].
2. Havrylov, I.V. (1875). Zastosuvannia stylistychnykh zavdan u zviazku z vykladanniam hramatyky ta chytanniam khrestomatii [Gavrilov I.V. Application of stylistic tasks in connection with teaching grammar and reading a textbook]. SPb., 58 p. [in Russian].
3. Havrylov, I.V. (1876). Temy, rozmishchennia ta materialy dlia tvoriv u starshykh klasakh [Gavrilov I.V. Topics, placement and materials for works in senior classes] SPb., 58 p. [in Russian].

УДК 796.011.3:378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-96>

Тетяна НОСАЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-3625-0055

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) tanyanosachenko@ukr.net*

Олена ШПИТАЛЬОВА,

orcid.org/0000-0002-8463-9834

*старший викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) lenaspitalova@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ФЛОРИСТИЧНОГО ДИЗАЙНУ

Сучасна візуальна культура є сферою, що підсилює значення та вплив образів на соціальне життя особистості. У статті подано теоретичне узагальнення змісту та засобів формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах вищої педагогічної освіти.

Візуальна культура розглядається як здатність студентів сприймати та оцінювати візуальне мистецтво на основі візуальних і уявних образів, що формується у процесі вивчення дисципліни «Флористичний дизайн».

У статті акцентується увага, що формування у студентів візуальної культури засобами флористичного дизайну потребує їх вільного володіння предметними компетентностями з кольорознавства, композиції, рисунку і живопису, основ дизайну, що забезпечується на основі міжпредметної інтеграції фахових візуальних дисциплін в освітньому процесі.

Доводиться, що зміст та особливості викладання дисципліни «Флористичний дизайн» спрямовані на вдосконалення професійної майстерності студентів, розвиток творчого потенціалу дизайнера, розширення їх світогляду та культури, засвоєння системи знань з флористики та фітодизайну, опанування практичними вміннями та навичками з дизайну флористичних об'єктів, формування естетичних смаків та екологічної культури, розвиток пізнавального інтересу і творчих здібностей, створення середовища для саморозвитку, самореалізації, соціалізації та професійного самовизначення майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Зміст практичних завдань з курсу впливає на свідомість студента переважно через зоровий канал, мотивує і спонукає до напрацювання нових правил, понять і цінностей, забезпечує вмінням критично оцінювати твори мистецтва, ґрунтуючись на власному художньо-естетичному досвіді, дає можливість надалі самостійно обирати й візуально відтворювати свій творчий задум.

Ключові слова: *візуальна культура, вчитель образотворчого мистецтва, флористичний дизайн, педагогічна освіта, образотворче мистецтво, дизайн.*

Tatiana NOSACHENKO,

orcid.org/0000-0003-3625-0055

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) tanyanosachenko@ukr.net*

Olena SHPITALYOVA,

orcid.org/0000-0002-8463-9834

*Senior Lecturer at the Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) lenaspitalova@gmail.com*

FORMATION OF VISUAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS BY MEANS OF FLORISTIC DESIGN

Modern visual culture is an area that enhances the importance and influence of images on the social life of the individual. The article presents a theoretical generalization of the content and means of forming the visual culture of future teachers of fine arts in higher pedagogical education.

Visual culture is seen as the ability of students to perceive and evaluate visual art on the basis of visual and imaginary images, which is formed in the process of studying the discipline «Floral Design».

The article emphasizes that the formation of students' visual culture by means of floral design requires their free possession of subject competencies in color; composition, drawing and painting, basics of design, provided by interdisciplinary integration of professional visual disciplines in the educational process.

It is proved that the content and features of teaching the discipline "Floral Design" are aimed at improving the professional skills of students, developing the creative potential of designers, expanding their worldview and culture, mastering the knowledge of floristics and phytodesign, mastering practical skills in floristic design, formation of aesthetic tastes and ecological culture, development of cognitive interest and creative abilities, creation of an environment for self-development, self-realization, socialization and professional self-determination of future teachers of fine arts.

The content of practical tasks of the course affects the student's consciousness mainly through the visual channel, motivates and encourages the development of new rules, concepts and values, provides the ability to critically evaluate works of art based on their own artistic and aesthetic experience. creative idea.

Key words: visual culture, teacher of fine arts, floral design, pedagogical education, fine arts, design.

Постановка проблеми. Сьогодні, в умовах переходу від інформаційного до постіндустріального суспільства, ми спостерігаємо процес трансформації в усіх сферах життєдіяльності людини на основі формування знаково-символічної візуальної культури. Освіта – це та галузь, котра завжди вдосконалюється й на ґрунті технологічного розвитку спрямована на підготовку фахівців, здатних сприймати медійну інформацію й креативно володіти нею в професійній діяльності.

Відбувається процес переосмислення концептуальних засад підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що потребує удосконалення освітньої системи ЗВО, спрямованої на формування в них візуальної культури. Актуальним сьогодні вбачається вирішення проблем забезпечення естетико-культурологічної мотивації на сприйняття візуальної культури, оволодіння студентами теоретико-практичним досвідом візуального мистецтва, сприйняття й усвідомлення сучасних тенденцій, засобів та ціннісних орієнтацій візуальної культури в цілому.

Поняття «візуальна культура» – це складне особистісне новоутворення, яке ґрунтується на системі уявних та візуальних образів, які знаходяться у динамічній взаємодії із сучасними суспільними візуальними знаками і кодами, мотивуючи студентів до сприйняття, осмислення та здійснення культуро-творчої й естетичної діяльності, сприяє поглибленню мистецтвознавчих знань, розвитку візуального й креативного мислення, вміння використовувати нові освітні технології, застосовуючи власний розвиток і досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності.

Тому, в умовах фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва особливого значення набувають питання формування їх «візуальної культури». Формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва візуальної культури у вищих навчальних закладах відбувається в процесі проектно-художньої діяльності, при вивченні

основних дисциплін, зокрема «Флористичного дизайну». Разом з тим, з метою ефективного використання флористичного дизайну у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до розвитку власних творчих особистостей, дизайнерського мислення та візуальної культури, в програмі передбачено завдання, які потребують сутності процесу творчого втілення дизайнерської ідеї: ідея – проект – робота в матеріалі; розуміння сутності, основних компонентів, особливостей проектної діяльності, змісту та організаційних форм проектної діяльності; володіння критичним педагогічним мисленням, загальною та візуальною культурою, спеціальними навичками та професійно значущими якостями.

Метою курсу є: засвоєння системи знань з флористики та фітодизайну; опанування практичними вміннями та навичками флористики; розвиток техніки створення флористичних об'єктів; формування ставлення до природи рідного краю, історії та традицій українського народу; формування оцінних суджень про роль природи у житті людини; формування естетичних смаків та екологічної культури; розвиток пізнавального інтересу, творчих здібностей; створення середовища для саморозвитку, самореалізації, соціалізації та професійного самовизначення майбутніх фахівців.

На цій основі постає завдання визначити зміст та виявити основні форми і методи формування у майбутніх фахівців візуальної культури у процесі вивчення курсу «Флористичний дизайн», що дозволить визначити перспективи формування креативних ідей та забезпечує глобальне сприйняття сучасного візуального мистецтва в усіх його проявах.

Аналіз досліджень. Сучасні дослідниками розглядаються різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва: формування творчого мислення (О. Кайдановська), проблеми професійної здатності до художнього навчання (О. Ткачук), розвиток

художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики (О. Сова), формування естетичного сприйняття у процесі вивчення художньо-графічних дисциплін (Л. Лісунова), питання професійного саморозвитку студентів (Т. Стрітьєвич) та ін.

Але, не менш важливою ланкою в професійній діяльності майбутнього фахівця образотворчого мистецтва є «візуальна культура». Над проблемою працювали Н. Брайсон, М. Джей, М. Штуркен, які вивчали окремі аспекти зазначеного феномену; Р. Арнхейм, П. Вірільо, А. Генис, М. Мак Люен, В. Розін досліджували природу сприйняття об'єктів за допомогою органів зору; О. Калашнікова та С. Симоненко напрацювали досвід розпізнавання семіотики та знакової символіки візуальних кодів; А. Дроздов, І. Зубавіна, Ж. Лакан, Н. Соколов вивчали медіакультуру у взаємозв'язку з екранним мистецтвом; Р. Арнхейм, І. Іттен розглядали джерелом візуальної культури пластичні види мистецтв.

Дослідженням сутності візуальної культури займалися Б. Гройс, М. Кузьма, М. Протас, М. Рослер, Г. Склярєнко, О. Федорук. Основні аспекти теорії медійних мистецтв висвітлено у працях Г. Вишеславського, Л. Макович, Н. Пригодич, В. Сидоренка, Н. Філоненко. Питання методології (джерела, механізми прояву, вплив на особистість) вивчали Д. Дондурей, Н. Маньковська, Г. Чміль.

Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми дає можливість виокремити актуальну, недостатньо розроблену проблему формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін у ЗВО. Потребує досконалого дослідження, розробка та впровадження в освітній процес професійної підготовки методологія і практика формування візуальної культури засобами фахових дисциплін, що вивчають візуальні мистецтва.

Мета статті – здійснити аналіз наукових розвідок, теоретично обґрунтувати та визначити засоби формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення дисципліни «Флористичний дизайн».

Виклад основного матеріалу. Науковці термін візуальна культура трактують по-різному: Р. Арнхейм, П. Вірільо, А. Генис, М. Мак Люен, В. Розін розглядають візуальну культуру як сприйняття об'єктів за допомогою органів зору, О. Калашнікова та С. Симоненко – як досвід розпізнавання візуальних кодів (семіотична, знакова символіка), А. Дроздов, І. Зубавіна, Ж. Лакан, Н. Соколов – як медіакультуру й екранні мистецтва, Р. Арнхейм, І. Іттен – як пластичні види мистецтв (живопис,

графіка, архітектура), Ю. Лотман, І. Полуєхтова вважають візуальною культурою телебачення та відео тощо.

Британський теоретик «візуальної культури» Н. Мірзоев розуміє візуальну культуру «як область візуальних подій, де інформація передається до людини через інтерфейси візуальних технологій». Автор відзначає, що «візуальна культура не обов'язково відноситься до зображень, це культура про створення зображення або їх візуалізації» (Mirzoeff, 1999: 54).

Кожен педагог-науковець доводить свою точку зору, а також розділяє одне поняття на дві частини візуальне сприйняття і культура. Як зазначає К. Батаєва, візуальне – «це обширне поле видимого, спостережуваного, очевидного», а візуальність розуміється як «конкретно-історичні заломлення візуального, його специфічні модифікації» (Батаєва, 2014: 41). Автор робить акцент на значущість не стільки видимого поля, скільки тих унікальних засобів сприйняття, що характерні для тієї або іншої епохи.

Сучасна візуальна культура є абсолютно новою сферою, що підсилює значення та вплив образів на соціальне життя особистості.

Що стосується «культури», то це поняття об'єднує в собі науку, уклад життя, освіту, мистецтво, мораль. Об'єднуючись в одне поняття, «візуальна культура» для становлення фахівця мистецького профілю – це рівень розвиненого, досвідченого професіонала. За Ф. Джеймсоном, ми не лише інакше (по своєму) бачимо речі, предмети, людей, але змінюється сам принцип конструювання візуального матеріалу, формується нова образність, нові типи споживання, відбувається заміна одного покоління речей іншими (Jameson, 2007). За таким принципом формується новий антропологічний досвід.

Аналіз наукових досліджень дозволяє розглянути візуальну культуру майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як особистісну систему уявних та візуальних образів, що знаходяться у динамічній взаємодії із сучасними суспільними візуальними знаками і кодами. Візуальна культура має мотивуючий вплив на студентів до сприйняття, осмислення та здійснення культурно-творчої й естетичної діяльності, сприяє поглибленню мистецтвознавчих знань, розвитку візуального й креативного мислення, вміння використовувати нові освітні технології, застосовуючи власний розвиток і досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності. Ці завдання успішно можна вирішити у процесі вивчення студентами дисципліни «Флористичний дизайн».

Флористика, як різновид декоративно-прикладного мистецтва і дизайну, втілюється у створенні флористичних об'єктів: букетів, композицій, панно, колажів і подібних творів з різних природних матеріалів (квітів, листя, трав, ягід, плодів, горіхів і т. ін.), які можуть бути живими, засушеними, законсервованими або штучними. Флористика – це візуальне мистецтво, в якому замість фарб використовують живі або штучні квіти, їх пелюстки і листя, дрібні суцвіття, окремі бутони тощо. Така творчість є проявом дизайнерських здібностей людини, втіленням її ідей, уяви і фантазії, адже кожна композиція унікальна і неповторна, як не існує двох абсолютно ідентичних квітів, листочків або пелюсток.

Аналіз наукових досліджень показав, що цю проблематику флористики досліджують здебільшого біологи, дендрологи та архітектори-практики. Предметом їхньої уваги, як правило, є окремі аспекти поєднання архітектурного середовища з рослинними елементами.

Одним з перших виокремити фітодизайн як самостійний напрям ботаніки і дизайну запропонував А. Гродзинський. Під його керівництвом колективом науковців підібрано асортимент субтропічних і тропічних рослин, які доцільно використовувати для озеленення інтер'єрів (Гродзинський, 1989). Проблеми історичного розвитку архітектурних об'єктів із використанням природних елементів є предметом досліджень С. Янкович, Н. Крижановської, Н. Титової, Ю. Гордієнко та ін (Янкович, 2006). Вчені-практики удосконалили й узагальнили основні принципи створення зелених композицій, враховуючи екологічне походження та декоративні якості рослин (Горніцкая, 2005).

У наукових розвідках Н. Урсу флористичні мотиви розглядаються саме у контексті образотворчого мистецтва. Авторка доводить, що характер зображень живої природи та навколишнього залежить перш за все від країни, культури, епохи, міфології, від особистісного сприйняття (Урсу, 2012).

Усвідомлюючи значення флористичної тематики в образотворчому мистецтві сьогодні виникає потреба поглибленого вивчення семантики та художніх прийомів у формі міжкультурного діалогу різних країн. Адже традиції минулих епох розвитку людства впливають на процес художнього сприйняття флористичних елементів, композицій, стилів. Так, стародавнє мистецтво єгипетських майстрів настінних фресок із зображенням квіткових композицій на посуді, одязі, в декорі житла є джерелом творчих ідей сучасних майстрів флористичного дизайну.

У зв'язку з швидким темпом розвитку технічних засобів подання інформації і нових форм педагогічної комунікації посилюється увага до оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів-художників, розширюється діапазон їхнього творчого становлення, оволодіння педагогічними прийомами для активізації і розвитку креативності, візуального мислення та формування візуальної культури.

Світ рослин, квітів є втіленням естетичної довершеності, але щоб їх використання з декоративною метою стало дійсно мистецьким, варто отримати спеціальні знання та опанувати необхідними навичками. Програма навчальної дисципліни «Флористичний дизайн» містить такі змістовні модулі: I – «Вивчення основ флористичного дизайну. Стил і форми»; II – «Розвиток та значення флористичного мистецтва в різних країнах».

Кожна тема зазначеного модуля передбачає не просто поглиблення знань з історичних аспектів розвитку і становлення флористичного дизайну, а й з формування предметних компетентностей, що втілюються в творчих проєктах та надалі застосовуватимуться в майбутній професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва, вчителя-художника, вчителя-дизайнера.

Студенти ознайомлюються з технікою створення складних букетів і композицій із живих і засушених рослин, вчать використовувати флористичні елементи в оформленні інтер'єру та зовнішнього квітково-декоративного дизайну.

Під час виконання творчих проєктів, передбачених програмою, студенти удосконалюють уміння самостійно розробляти, впроваджувати інноваційні ідеї та втілювати творчі знахідки. Робота з флористичним матеріалом вимагає вміння естетично сприймати навколишній світ, його красу, створювати художній образ шляхом відтворення власних емоційних станів; вміння аналізувати та розуміти художні цінності мистецтва.

Усі теми, що пропонуються програмою «Флористичний дизайн», дають можливість студентам не лише поглибити свої знання, але й усвідомити основні теоретичні та практичні закономірності дизайн-проєктів, усвідомити зміст основних класичних та сучасних категорій, розвинути дизайнерське мислення як основу візуальної культури. Адже закономірності оформлення об'ємної форми в дизайні та способи її використання в організації просторового середовища, що оточує людину, можна зрозуміти лише у процесі композиційного моделювання. Тому схильність до творчості, просторово-конструктивне (дизайнерське) мислення,

наявність художнього відчуття та розвинені дизайнерські здібності стають необхідними якостями професіонала з сформованою візуальною культурою.

Процес формування візуальної культури на заняттях з флористичного дизайну ґрунтується на основі розвитку творчих здібностей студентів у процесі вирішення наступних педагогічних, методичних та професійних завдань:

- вивчення термінів;
- побудова композиції та вивчення її законів;
- усвідомлення послідовності схем і алгоритмів;
- підготовка дизайн-проектів, володіння технологіями їх створення;
- закріплення прийомів роботи з кольором і тоном, основ кольорознавства;
- володіння матеріалами;
- розвиток просторової уяви та фантазії.

У процесі створення флористичних композицій студенти керуються основним законом та виражальними засобами аранжування квітів: дотримання організованої компоновки форм і ліній, колірних співвідношень, гармонійне поєднання елементів. До основних виражальних засобів флористичної композиції відносять масштабність, розміщення, форма, пропорції, колір, симетрія, рівновага, контраст, світло, тінь.

Реалізація творчих проектів студентів потребує дотримання такого алгоритму:

- накопичення життєвих ідей та осмислення процесу художньої діяльності;
- формування дизайнерських ідей;
- опрацювання творчого задуму, підготовка ескізів;
- реалізація задуму – втілення творчого задуму в матеріалі.

Метою навчальної роботи з вивчення флористичного дизайну є активізація інтересу студентів шляхом ознайомлення з різноманітними природними формами, їх кольорами, контрастами, відтінками, відпрацювання практичних навичок роботи в матеріалі, оволодіння засобами аналізу-інтерпретації та естетичної оцінки.

Студенти створюють флористичні композиції у різних стилях декоративної флористики із використанням різних видів природного і штучного матеріалу.

Кожне практичне завдання передбачає застосування отриманих знань з «Композиції», «Дизайну», «Рисунку», «Живопису» та «Кольорознавства», без чого вивчення дисципліни «Флористичний дизайн» ускладнюється.

Прикладом цього є вивчення різних стилів флористичного дизайну. Наприклад, під час

засвоєння вегетативного стилю, що є найбільш популярним, акцент робиться на загальний ефект композиції. Кожна квітка не повинна виділятися. Вегетативний стиль припускає натуральне подання квітів і трав в оригінальній композиції. Працюючи в даному напрямку, перед студентом ставиться завдання презентувати рослини максімально природньо, навіть якщо вони зроблені в різних матеріалів. Щоб досягти ефекту натуральної природності, необхідно докласти значних зусиль, тому цей стиль вважається одним із найскладніших.

Вегетативна композиція повинна складатися з різноманітних видів рослин, що ростуть у природному середовищі. Компоненти композиції розміщують так, щоб всі лінії, за якими розміщуються квіти, з'єднувалися в одному центральному місці – у вазі. При цьому основні лінії композиції не можуть перетинатися.

Студент повинен звернути увагу на форму, зовнішній вигляд рослини. Для вегетативного стилю характерно не тільки природність у створенні композиції, але й дотримання асиметрії при розміщенні елементів. Необхідно ретельно підбирати рослини і дотримуватися правила розташування вибраного рослинного або штучного матеріалу та враховувати ємність, в якій буде формуватися композиція.

Флористичну композицію у вегетативному стилі можна побудувати різними способами. Найбільш популярною є форма з однією точкою зростання. У цьому випадку квіти і трави розміщують так, щоб всі лінії вегетативної композиції фактично і візуально були зібрані в одній точці.

Зазвичай, основна точка знаходиться збоку або позаду вази або іншої посудини, яка використовується для створення композиції. Видимі напрямки руху рослин і чітко виражені головні лінії композиції не повинні перетинатися в просторі.

Для вегетативного стилю характерним є ефектне асиметричне розміщення. Роль домінанти в композиції виконує найбільша група. Щоб досягти рівноваги в колажі, меншу протилежну групу потрібно розмістити на задньому плані. Ближче до головної – необхідно розташувати сусідню маленьку групу.

Найбільш поширеною є форма вегетативної композиції, в якій рослини візуально розходяться з однієї точки зростання, розташованої під посудиною. При цьому зазвичай точка створюється внаслідок перетину більше трьох базисних груп рослин. В іншому випадку студент має дотримуватися основних правил створення вегетативної форми з точкою зростання.

Також зазначимо, що одним з найголовніших засобів флористики є вміння користуватися кольором. Значення, яке несе колір флористичного матеріалу, розвивалося з відчуття його впливу на людину. Колір здатний змінювати не тільки наш настрій, але й може звучати голосно або тихо, активізувати або заспокоювати, дарувати радість або налаштувати на роздуми.

Скомпонований букет в тому чи іншому стилі та кольоровій гаммі має своє символічне значення, тому перед студентами постає завдання не просто створити в уяві варіант флористичної композиції, а застосувати її закони, знання з психологічного впливу кольору на стан людини. Якщо постає завдання оформлення інтер'єру, то кольорове застосування квіткової композиції вирішується в декількох аспектах: освітлення, кольорове співвідношення, форма, розмір та масштаб.

Такі практичні завдання мотивують майбутніх учителів-художників до сприйняття, осмислення та здійснення культуротворчої й естетичної діяльності, орієнтуючи їх на власний розвиток і досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності, сприяють поглибленню мистецтвознавчих знань, розвитку візуального й креативного мислення, емоційно почуттєвої сфери.

Підбір рослин при створенні різних стилів об'ємно-просторових композицій обов'язково повинно враховувати всі характеристики: пропорція, масштабність, симетрія й асиметрія, метричний та динамічний ритм, контраст, нюанс, гармонійне поєднання кольору. Також потрібно не забувати про візуалізацію композиції, яка буде нести і емоційне сприймання флористичного елемента в єдності з декоративно-художнім оформленням простору загалом.

Такий характер практичних завдань впливає на свідомість і підсвідомість студента пере-

важно через зоровий канал, мотивує і спонукає до усвідомлення нових правил, понять, цінностей, забезпечує вміння критично оцінювати твори мистецтва, ґрунтуючись на власному художньо-естетичному досвіді, дає можливість надалі самостійно обирати й візуально відтворювати свій творчий задум.

Формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва візуальної культури буде результатом за умови міжпредметної інтеграції фахових візуальних дисциплін, залучення студентів до креативного та самостійного виконання завдань з флористичного дизайну в освітній діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування візуального мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахової дисципліни «Флористичний дизайн» розуміється як комплексний процес сприйняття та оцінювання візуального мистецтва, що ґрунтується на системі візуальних та уявних образів.

Зміст практичних завдань з флористичного дизайну мотивують студентів до сприйняття, осмислення та здійснення культуротворчої й естетичної діяльності, орієнтуючи їх на власний розвиток і досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності, сприяють поглибленню мистецтвознавчих знань, розвитку візуального й креативного мислення, емоційно почуттєвої сфери.

Подальших наукових розвідок потребує нове осмислення художніх прийомів флористичної тематики в освітніх програмах підготовки бакалаврів та магістрів мистецького профілю в закладах вищої освіти, розробка нових інтегрованих курсів, спрямованих на формування візуальної культури студентів, розширення змісту практичного компонента на базі регіонального матеріалу (музейні практики, позашкільна та неформальна освіта).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батаєва К. В. Феномен медиа-візуальності: опыт социокультурного анализа: дисс. на соискание науч. степ. доктора наук, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия». Харьков, 2014. 465 с.
2. Горницкая И. П. Каталог растений для работ по фитодизайну. Донецк: ООО «Лебедь», 2005. 234 с.
3. Гродзинский А. М., Иванченко В. А. Фитозергономика. Киев: Наук. думка, 1989. 296 с.
4. Пузиренко Я. В. Декоративна флористика: навчальний посібник. Київ: Кондор-Видавництво, 2016. 232 с.
5. Рубель І. С. Візуальна культура як складник професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Актуальні проблеми вищої професійної освіти : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 20 бер. 2018 р. Київ, 2018. 130–131 с.
6. Урсу Н. А. Флористичні мотиви у мистецтві бароко (бесіда 7). Настоящи изследвания и развитие – 2012 : Материали за VIII Международна научна практична конференция. Т. 13. София: Бял ГРАД-БГ, 2012. С. 9-13.
7. Янкович С. С. Формування проміжних рекреаційних просторів в архітектурному середовищі: автореф. дис... канд. архітектури: спец. 18.00.01 Теорія архітектури, реставрація пам'яток архітектури. Харків, 2006. 20 с.
8. Jameson on Jameson: Conversations on Cultural Marxism (англ.). Durham: Duke University Press, 2007.
9. Mirzoeff N., «An Introduction to Visual Culture». New York: Routledge. 1999. 274 p.

REFERENCES

1. Bataieva K. V. Fenomen medya-vyuzualnosti: opyt sotsyokulturnoho analiza: dyss. na soyskanye nauch. step. doktora nauk. [The phenomenon of media visuality: the experience of sociocultural analysis]. Kharkovskiyi humanytarniy unyversytet «Narodnaia ukraynskaia akademyia». Kharkov, 2014. 465 s. [in Russian].
2. Hornytskaia Y. P. Kataloh rastenyi dlia rabot po fyto dizainu. [Catalog of plants for works on phytodesign]. Donetsk: OOO «Lebed», 2005. 234 s. [in Russian].
3. Hrodzynskiyi A. M., Yvanchenko V. A. Fytoerhonomyka. [Phytoergonomics]. Kyev: Nauk. dumka, 1989. 296 s. [in Russian].
4. Puzyrenko Ya. V. Dekoratyvna florystyka: navchalnyi posibnyk. [Decorative floristics: a textbook]. Kyiv: Kondor-Vydavnytstvo, 2016. 232 s. [in Ukrainian].
5. Rubel I. S. Vizualna kultura yak skladnyk profesiinoyi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Visual culture as a component of professional competence of future teachers of fine arts]. Aktualni problemy vyshchoi profesiinoyi osvity : materialy IV mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 20 ber. 2018 r. Kyiv, 2018. 130–131 s. [in Ukrainian].
6. Ursu N. A. Florystychni motyvy u mystetstvi baroko (besida 7). Nastoiashchy yzsledvanyia y razvytye – 2012 [Floral motifs in baroque art (talk 7)]. Materyaly za VIII Mezhdunarodna nauchna praktychna konferentsiia. T. 13. Sofiia: Bial HRAD-BH, 2012. S. 9-13. [in Ukrainian].
7. Yankovych S. S. Formuvannia promizhnykh rekreatsinykh prostoriv v arkhitektornomu seredovyskhi [Formation of intermediate recreational spaces in the architectural environment]. Avtoref. dys... kand. arkhitektury: spets. 18.00.01 Teoriia arkhitektury, restavratsiia pamiatok arkhitektury. Kharkiv, 2006. 20 s. [in Ukrainian].
8. Jameson on Jameson: Conversations on Cultural Marxism (англ.). Durham: Duke University Press, 2007.
9. Mirzoeff N., «An Introduction to Visual Culture». New York: Rout ledge. 1999. 274 p.

УДК 378+811:35

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-97>

Ірина ОЗЬМІНСЬКА,
 orcid.org/0000-0002-2521-8626
 кандидат філософських наук, доцент,
 доцент кафедри публічного управління та адміністрування
 Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
 (Івано-Франківськ, Україна) iradzvinka@ukr.net

ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МОТИВАЦІЮ ТА РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Публічним управлінням необхідно належним чином володіти іноземною мовою, особливо критичною ця потреба є на даному етапі розвитку нашої історії, коли Україна протистоїть агресії держави-сусіда та потрібна потужна дипломатична та комунікаційна підтримка зі сторони європейських та євроатлантичних партнерів України. Допомогти опанувати іноземну мову можуть інноваційні технології, які останнім часом набувають неймовірного поширення в освітній сфері та активно впроваджуються педагогами в практику за повсюдної підтримки керівництва різних ланок. Вплив інноваційних технологій на мотиваційну сферу студента залишається малодослідженою темою, тому це питання вимагає вивчення, адже наявність мотивації підвищує ефективність та результативність навчання та допомагає кращому засвоєнню знань та програмних навичок з подальшим тривалим відтворенням засвоєного. Метою статті є дослідити вплив запроваджених інноваційних технологій, підходів та методів навчання на рівень мотивації здобувачів освіти до вивчення іноземної мови та з'ясувати, які мотиваційні фактори найбільше впливають на навчальну діяльність. Для досягнення мети було поставлено завдання показати, які технології з практичної точки зору найбільше викликають зацікавленість здобувачів в навчальному процесі, залучають їх до активної участі. У ході дослідження було проведено опитування студентів I-III курсів та слухачів магістратури заочної форми спеціальності Публічне управління та адміністрування. Результати дослідження показали, що здобувачі освіти усвідомлюють необхідність опанування ними іноземної мови не тільки на рівні зовнішнього примусу чи зобов'язання, але і керуючись внутрішніми стимулами. Для досягнення максимально високих результатів та формування мотивації успіху, при розробці інтерактивних методів навчання з використанням цифрових технологій необхідно враховувати вікові категорії, інтереси та рівень підготовки здобувачів. Подальших розвідок вимагає проблема звикання до комунікації та своєрідної соціалізації за посередництвом виключно цифрових технологій.

Ключові слова: інноваційна технологія, мотивація, мотиваційний фактор, викладач, здобувач.

Iryna OZMINSKA,
 orcid.org/0000-0002-2521-8626
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor at the Department of Public Administration and Management
 Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
 (Ivano-Frankivsk, Ukraine) iradzvinka@ukr.net

INFLUENCE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES ON MOTIVATION AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Foreign language fluency is of great importance for public authorities, particularly at the present times when our country rose to resist the aggression of a neighboring state and there is necessity for developing strong diplomatic and communication ties between Ukraine and European and Euro-Atlantic partners. Innovative technologies that have recently become incredibly widespread in the field of education and are being enthusiastically put into practice by educators can be the answer to mastering a foreign language. The impact of innovative technologies on the student's motivational sphere is a relatively new research trend. As motivation is believed to increase the efficiency of language learning and help to master knowledge and program skills with subsequent long-term reproduction, more insights should be made into the matter. The purpose of the article is to explore what impact the implemented innovative technologies and interactive teaching methods have on the increase/decrease of learners' motivation to learn a language and to find out what motivational factors influence educational activities most. To reach the objectives of the article, the survey of students of years 1 through 3 and attendees of master's degree in Public Administration and Management was conducted. The results of the study prove that both extrinsic and intrinsic motives are present with the latter prevailing. In order for the innovative technology to produce desirable effect on the learner's motivation and learning outcomes, it is considered important to take into account the learners' age, interests and level of training when developing interactive teaching methods. It is recommended that further research be directed at learners' excessive engagement in communicating and "socializing" solely through exclusively digital technologies.

Key words: innovative technology, motivation, motivational factor, teacher, learner.

Постановка проблеми. Питання володіння іноземною мовою для публічних управлінців постає винятково гостро у наші дні, особливо з огляду на агресію держави-сусіда та потреби в налагодженні всесторонніх дипломатичних зв'язків з європейськими та євроатлантичними партнерами. За умови правильного підходу та використання інноваційні технології, які за час останніх два роки отримали поштовх до розвитку та впровадження в освітній сфері, можуть стати ключем до швидкого та досконалого опанування іноземною мовою. Однак інноваційні технології не слід бездумно впроваджувати в навчальний процес, їх вплив на особистість та її індивідуальний простір ще стане темою досліджень різних наукових напрямів. Однією з таких тем є вплив технологій на мотивацію того, хто вчиться.

Багато дослідників погоджуються, що однією з підвалин для успішного досягнення поставлених цілей є наявність мотивації. Вважається, що високий рівень мотивації сприяє успішному досягненню поставлених цілей, так як у процес залучено багато зусиль та сили волі; що сприяє збільшенню наполегливості, посидючості, витривалості та зосередженості, а тому підвищує ефективність та результативність навчання та допомагає кращому засвоєнню знань та програмних навичок з подальшим тривалим відтворенням засвоєного. Говорячи про мотивацію здобувачів вищої освіти, можна стверджувати, що низька мотивація – це питання, вирішення якого з давніх-давен турбувало науковців у сфері психології, філософії та педагогіки (Пінтріч, 2002).

Наявність мотивації до навчання сприяє кращому засвоєнню матеріалу через наполегливість та цілеспрямованість того, хто навчається. Знайти підхід до студента, розкрити його мотиви, підтримати існуючу мотивацію та заохотити студента до результативного вивчення іноземної мови є досить складним завданням, а враховуючи реалії сьогодення та довготривале дистанційне навчання, це завдання стає ще складнішим, адже відсутня не тільки пряма соціальна взаємодія між учасниками навчального процесу, але й зачасти недостатньо факторів, які надихали б здобувачів освіти до тривалого навчання наодинці. Загалом, перехід на дистанційне навчання у вищій школі створив нові виклики для всіх учасників та відкрив прогалини в організаційних підходах до навчання обох сторін – прогалини у підготовці компетентних, обізнаних з інноваційними технологіями науково-педагогічних працівників, що, в свою чергу, призводить до недоліки у навчанні студентів/слухачів за допомогою новітніх навчальних ресурсів.

Аналіз досліджень. Тема імплементації інноваційних технологій в освітній процес, яка отримала популярність в 80-х рр. ХХ ст. в Америці, а потім була підхоплена в Україні, розглядалась у наукових роботах таких вітчизняних науковців як Д. Дзвінчук, О. Довгань (цифровізація освіти), Н. Кочубей, М. Орлів (впровадження технології дизайн-мислення у навчанні публічних службовців). Питаннями термінології інноваційних технологій у навчанні займалися В. Волканова, Т. Коваль, О. Радченко. Особливості використання інтерактивних методів та засобів навчання як спосіб впливу на мотивацію студентів вивчали О. Долінна, О. Дудар, І. Левандовська, О. Пометун, Л. Русалкіна, Т. Шеховцева та інші. Значну увагу дослідженню мотивів навчальної діяльності приділяли О. Боднарчук, Е. Дечі, Р. Райян.

За увесь час дослідження природи мотивів поведінки та дій людини розроблено велику кількість класифікацій, моделей і теорій мотивації. Серед них варто згадати ієрархію потреб Маслоу; теорію потреб Альдерфера, теорію мотивації Мак-Клелланда; двофакторну теорію мотивації Герцберга; Х- і Y-теорію Мак-Грегора; теорію мотивації Портера-Лоулера; теорію очікувань Врума, 12-ти факторну теорію Матіна та інші. Зауважимо, що у переважній більшості з них в основі лежать ініціація. За визначенням, мотивація – це складний психологічний процес, який включає пізнання, самоусвідомлення, прийняття рішень, поведінку та емоції людини (Фандіньйо, Муньйоз 2019), це та рушійна сила, яка задає вектор, спонукає до дії, визначає її характер, інтенсивність та стремління до продовження їх реалізації. Деякі американські та німецькі психологи стверджують, що до компонентів мотивації слід також додати поняття «інтересу» як специфічної мотиваційної характеристики, яка складається з внутрішніх почуттів і цінностей (Шіфель, 1991).

Розрізняють різні типи парних мотиваційних факторів (або так званих мотивів): а) зовнішні (винагорода, оцінки, зарплата, стипендія, обов'язок) та внутрішні (самопізнання, самомотивація, саморозвиток, само ефективність); б) утримуючі/притягуючі; в) інтегральні (наприклад, бажання отримати знання про країну та/або стати частиною громади у країні, мова якої вивчається) та утилітарні спрямовані на досягнення певної вигоди (напр., читати в оригіналі, отримати підвищення зарплати або статусу) (Ороуджлоу, Вахедіб, 2011); г) пізнавальні (пов'язані із засвоєнням знань та подальшою діяльністю) та соціальні (непізнавальні, соціальні за класифікацією потреби і безпосередньо не пов'язані з отриманням

знань) (Левандовська, Дудар, 2016: 364). Ці парні мотиви часто взаємозамінюють один одного (Райян, Дечі, 2000: 68), а іноді – взаємодоповнюють (Декер, 2018; Якобсон, 1968).

Метою статті є проаналізувати вплив запроваджених інноваційних технологій, підходів та методів навчання на рівень мотивації здобувачів освіти до вивчення іноземної мови та з'ясувати, які мотиваційні фактори найбільше впливають на навчальну діяльність.

Методи. Дане дослідження ґрунтується на методи анкетування, спостереження, порівняльному аналізі. Анкетування проводилось серед здобувачів вищої освіти першого бакалаврського та другого магістерського рівнів спеціальності «Публічне управління та адміністрування», які проходили та проходять навчання за дисциплінами «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова» та «Професійна іноземна мова у публічному управлінні». Опитування відбувалось в два етапи: основний та додатковий у 2020/21 та 2021/22 навчальних роках відповідно. В опитуванні (перший етап) взяло участь 45 респондентів, з них студенти бакалаврату – 33 особи і слухачі магістратури – 12 осіб. Мета першого (основного) етапу анкетування – виявити ставлення здобувачів вищої освіти до інноваційних технологій та інструментів, які використовувались в умовах карантину від початку впровадження дистанційного навчання та впродовж наступного навчального року та проаналізувати чинники, які впливають на їх навчальну діяльність. Завдання другого етапу – оцінити, чи відбулись зміни в ставлення студентів до цифрових освітніх технологій, а також з'ясувати відношення до традиційного навчання. Зазначимо, що в другому етапі анкетування взяло участь 30 студентів I-III курсів; слухачі магістратури, які є в більшості державними службовцями, участі в опитування не брали.

Виклад основного матеріалу. У справі мотивації та заохочення до досягнення результату велике значення має розуміння умов, які можуть сприяти чи перешкоджати розвитку позитивного потенціалу особистості (природна допитливість, життєвість, самовмотивованість) (Райян, Дечі, 2000). В освітньому середовищі значна роль у цьому віддається педагогу. Для того щоб мати змогу підтримати вмотивованого та вмотивувати невмотивованого студента, необхідно знати, що ж в першу чергу спонукає учня навчатись, які цілі він/вона ставлять перед собою, яким чином досягти їх чи як скерувати до певної мети. Відповіді на ці питання допоможуть викладачу обрати вірні навчальні стратегії, слова, методи, застосу-

вати індивідуальний підхід, враховувати потреби та бажання студентів.

Як бачимо, цілеспрямованість є одним з центральних компонентів мотивації, через яку здійснюється реалізація мотиваційних факторів. Недаремно однією з відмінних рис багатьох відкритих онлайн курсів та закордонних підручників з англійської мови є чітке повідомлення студентів про прогнозований результат вивчення майбутньої теми чи матеріалу, який можна досягти через зусилля та дію (компоненти мотивації (Шеховцева, Долінна, 2019)). Таку практику варто застосовувати на кожному занятті, так як це допоможе студентам зорієнтуватись, на розвиток яких компетентностей спрямоване заняття, оцінити, де і яким чином інформація/знання отримані під час конкретного заняття можуть бути застосовані у реальному повсякденному житті чи професійній діяльності. Це в свою чергу вимагає від викладача чітко продумувати заняття та подавати матеріал, який вважатиметься корисним та потрібним для академічної, професійної та/або професійно-технічної сфери.

В психології, педагогіці, менеджменті важливе місце займають зовнішні та внутрішні мотиви діяльності. Так, під час першого етапу студентам було запропоновано пройти анкетування за винагороду, в результаті студенти всіх років навчання взяли участь, в той час як слухачі магістратури додатково не заохочувались і тільки частина взяли участь в опитуванні. Під час другого етапу студентам 2-го та 3-го курсів не було запропоновано винагороду, що призвело до зменшення кількості опитаних, натомість студентам першого року навчання було запропоноване заохочення (1 бал), в результаті всі першокурсники пройшли опитування. Варто відмітити, що зовнішній мотиваційний фактор – оцінка, бал – досі мають порівняно значний вплив на стимулювання навчальної діяльності, що підтверджено кількістю респондентів. При цьому під час опитування жоден респондент не визнав оцінки чи успішну здачу сесії як стимул вивчати іноземну мову. Можемо припустити, що студенти усвідомлюють необхідність опанування іноземної мови не заради гарної оцінки чи рейтингу, а для задоволення власних потреб таких, як спілкування, подорожі. Дослідники мотиваційної сфери схилиються до думки, що досягнення цілі, яке ґрунтується на внутрішніх (автономних) мотивах асоціюється з позитивним результатом та має триваліший ефект, в той час як таке ж досягнення, на отримання якого здійснювали вплив зовнішні стимули, несе негативні асоціації (Костнер, Отіс та ін., 2008), саме тому необхідно спрямовувати

зусилля на становлення та розвиток внутрішніх стимулів навчальної діяльності.

Відповідно до прийнятої Україною угоди щодо впровадження в освіту принципів Болонського процесу, в навчальних планах різних дисциплін поступово збільшується кількість годин на самостійну індивідуальну роботу студента, що повинно сприяти одержанню здобувачами освіти навичок самостійної діяльності та підготовці фахівця, здатного до навчання впродовж життя, самонавчання, самомотивації, адаптації до швидкоплинних змін в умовах інформаційного суспільства та налагодженню міжнародних контактів. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що не всі студенти вміють чи хочуть працювати самостійно. Самостійна індивідуальна робота, яка виносяться на самостійне опрацювання відповідно до робочих програм навчальних дисциплін, була відмічена студентами та слухачами як складна (33%). Тим не менше, саме теми з завданнями індивідуальної роботи які, на думку здобувачів, були складними для них, були в цілому різними групами виконані на високому рівні, що може додатково свідчити про мотивацію до досягнення цілі та прагнення долати труднощі на шляху до вдосконалення (для 66,7% респондентів саморозвиток може стати стимулом до подальшого вивчення іноземної мови).

Самостійна робота є безумовною складовою навчальних програм, тому важливо, щоб теми та завдання індивідуальних самостійних робіт були не тільки професійно спрямованими, але й були цікавими для студентів, відповідали їх рівню мовної підготовки, мотивували до пошуку та творчої ініціативи. Тим не менше, враховуючи концепцію навчання впродовж життя, студентам

необхідно тренувати власну силу волю та свободу прийняття рішень та знаходити самостійно мотиваційні джерела у житті. Саме тому в межах анкетування також оцінювались готовність здобувачів до самостійного навчання та навчання протягом життя. В результаті 69% респондентів стверджують, що докладають достатньо додаткових зусиль для вивчення іноземної мови, переважно на різних Інтернет ресурсах: освітніх платформах (Prometeus, Coursera), програмах (Busuu, Duolingo), традиційних курсах – через смартфон (72%) або комп'ютер (26%), але додатково платити за освітню послугу надану такими ресурсами готові тільки 35% респондентів. Слід відмітити, що сучасні студенти віддають перевагу вивченню іноземної мови через цифрові канали (наприклад, Telegram-канали, YouTube та соціальні мережі).

Варто зазначити, що опитування в цілому виявило позитивне ставлення до впровадження інноваційних технологій в освітнє середовище та інтерактивних методів взаємодії (табл.1). Аналізуючи дані із таблиці, можна констатувати, що деякі навчальні інструменти та методи отримали більше схвальних відгуків респондентів, що може бути пов'язано з загальним ставленням до навчання, доцільністю вибору навчального інструменту, некомпетентністю викладача або віковими особливостями здобувачів.

Цікавим до розгляду виявився факт негативного ставлення (категорія «взагалі не подобається») до інновацій в навчанні. Негативні оцінки були отримані від одного-двох респондентів, які майже ніколи не читають книги та повідомлення в соцмережах іноземною мовою, на вивчення мови витрачають мінімально можливий час та оцінюють свої шанси на опанування іноземної мови як мінімальні.

Таблиця 1

Ставлення респондентів до цифрових технологій та інструментів навчання

	дуже подобається (%)	подобається (%)	позитивно (%)	не подобається (%)	взагалі не подобається (%)	Навчальний елемент не використовувався (%)
Розробки на основі Ted-talks та YouTube відео	41.5	24.4	26.8	4,8	2.4	0
традиційні грамагично-лексичні вправи	24.4	31.7	24.4	17.1	2.4	0
Quizlet	41.5	43.9	7.3	2.4	2.4	2.4
Jamboard	29.3	26.8	26.8	9.8	0	7.3
Kahoot!	68.3	22	7.3	2.4	0	0
Wordwall	11.9	35.7	23.8	14.3	2.4	11.9
Breakout rooms	36.6	24.4	26.8	9.8	2.4	0
Liveworksheets	17.1	29.3	19.5	14.6	4.9	14.6

Можливість застосовувати набуті знання на практиці та активне спілкування для відпрацювання іншомовних навичок є одним із важливих факторів в опануванні іноземної мови. Оскільки за своєю природою інноваційний інтерактивний спосіб навчання передбачає взаємодію між двома та більше учасниками процесу та зорієнтований на комунікацію, то такий процес не тільки сприяє удосконаленню та ефективності освітнього процесу, але й допомагає розвивати навички креативності, здатність до самостійності у прийнятті рішень та активації мислення. (Шеховцева, Долінна, 2019: 106) Така думка знаходить своє твердження щодо ціннісного місця комунікативних мотивів у навчальній діяльності. Саме можливість спілкування з іноземцями, подорожі до іноземних країн та можливість саморозвитку у майбутньому обрано респондентами як основні стимули до подальшого вивчення іноземної мови (56%, 77% та 66 % відповідно) та вказують на наявність комунікативних та соціально-особистісних мотивів у навчальній діяльності здобувачів.

При оцінці мотивуючих факторів слід також звернути увагу і на фактори, які дають зворотній ефект, а саме – знижують мотивацію. Такими демотиваторами можуть стати культурні/релігійні/політичні відмінності тих, хто навчається в одній групі, особиста неприязнь, звичка до учительського контролю, недостатньо продумані завдання та навчальний матеріал, які не відповідають цілям та сподіванням здобувачів або не розвивають необхідного набору компетентностей. На даний час через дотримання санітарно-карантинних норм (у період пандемії) та в зв'язку з російською агресією цей перелік можна доповнити і неможливістю повноцінного активного спілкування та парних чи групових робіт у режимі реального простору, що було відмічено учасниками опитування. Окрім того, недоступність викладача під час дистанційного навчання також спричиняє формування у студента негативного досвіду навчання та зниження мотивації.

На підставі опитування до негативних факторів, що впливають на мотивацію та результативності навчання, можна віднести відсутність можливості практичного застосовування набутих знань в реальному житті. Так, більшість респондентів вказали, що вони зовсім не мають контактів з представниками іншомовних культур (26,7%) та носіями мови (33%) або такий зв'язок є рідкістю (51%). Відсутність можливості застосовувати знання та навички отримані під час занять призводять до значного зниження розвитку внутрішньої мотивації до самонавчання та самопізнання.

Загалом, опитування виявило, що теперішні студенти та слухачі часто послуговуються сучасними цифровими технічними засобами для навчання та отримання нових знань. Так, перекладають слова використовуючи Google перекладач 59% респондентів, тоді як перекладні та англomовні онлайн словники використовує тільки кожен третій здобувач. Те ж стосується і традиційних вправ з підручників (традиційний паперовий варіант) – навчаючись в аудиторіях студенти віддають перевагу PDF-варіанту підручника/посібника, який можна завантажити у мобільний пристрій. З одного боку, це викликає занепокоєння: чи не стануть такі знання надто поверховими, особливо на фоні зростання тенденції до короткостроковості («short-termism»), що характеризується психічною особливістю індивіда до короткотермінової вигоди на протидію довгостроковій винагороді і являється однією із загроз перед якими стоїть людство (Фішер, 2019). З іншої сторони, тенденція до цифровізації стає частиною нашого повсякденного життя, технології все більше витісняють друковані навчальні матеріали та засоби, а тому у найближчому майбутньому необхідно розробляти навчальні матеріали, які не тільки розвиватимуть компетентності здобувачів, але й відповідатимуть їх технологічним бажанням та інтересам, що стимулюватиме залучення студентів до навчального процесу.

В цілому система освіти потребує швидких та якісних змін через стрімку зміну ситуації в світі, розвиток та роль технологій у господарській діяльності та побуті. Водночас необхідно не просто оновлювати списки компетентностей та навичок, а повністю переглянути лінії розмежування між навчальними та технічними дисциплінами (Світовий банк, 2019: 5), що дозволить врахувати всі недоліки та сприятиме ефективнішому впровадженню технологій в освітній процес.

Висновки. В ході дослідження виявлено, що інноваційні технології мають позитивний вплив на формування та підтримання мотивації серед студентської молоді, однак потребує додаткової підтримки зі сторони викладача старша категорія здобувачів (магістри заочники), які менше користуються цифровими технологіями в повсякденному житті та під час виконання службових обов'язків. Доведено, що зовнішні мотиви (винагорода, рейтинг) присутні у здобувачів, але не мають значного впливу на результативність навчальної діяльності. Встановлено, що найбільший вплив на стимуляцію навчальної діяльності мають інтерактивні новітні методи (парна/групова/командна робота над проектом за підтримки викладача у сесійних залах), які зорієнтовані без-

посередньо на задоволення комунікативних та соціально-особистісних мотиваційних факторів.

Визначено, що викладач відіграє важливу роль в справі мотивації до навчання. В арсеналі досвідчених викладачів є чимало традиційних інструментів спрямованих на мотивацію до навчання, та перш за все, щоб мотивувати студента, викладач сам повинен мати високу мотивацію, бути компетентним, креативним, «йти в ногу з часом» та застосовувати, крім традиційних, й інноваційні інтерактивні методи. Від викладача, його компетентності залежить успіх впровадження іннова-

ційних технологій та методів та ставлення студентів до них: чим цікавіше поданий матеріал, тим більша ймовірність отримання позитивного зворотного зв'язку від здобувачів. Окрім цього, для досягнення максимально високих результатів та формування мотивації успіху, при розробці інтерактивних методів навчання з використанням цифрових технологій необхідно враховувати вікові категорії, інтереси та рівень підготовки здобувачів. Подальших розвідок вимагає проблема звикання до комунікації та своєрідної соціалізації за посередництвом виключно цифрових технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дослідження сфери освіти в Україні : огляд. Світовий Банк. 2019. 33 с. URL: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf>
2. Левандовська І. З., Дудар О. В. Формування позитивної мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищого навчального закладу. «Молодий вчений». № 5 (32). 2016. С. 363-366. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/5/91.pdf>
3. Шеховцева Т. Г., Долінна М. О. Інтерактивні методи навчання як основа мотивації студентів в умовах сучасного педагогічного процесу. *Актуальні проблеми сучасної медицини : Вісник Української медичної стоматологічної академії*. Том 19. Вип. 1. 2019. С. 105-108. URL: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.19.1.105>
4. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 317 с.
5. Deckers L. Motivation : Biological, Psychological, and Environmental. New York : Routledge, 2018. 504 p.
6. Fandiño F. G., Muñoz L. D., Velandia A. J. Motivation and E-Learning English as a foreign language : a qualitative study. *Heliyon*. Vol. 5(9). 2019. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e0239>
7. Fisher R. The perils of short-termism : Civilisation's greatest threat. Deep Civilization. BBC Future. 2019. URL: <https://www.bbc.com/future/article/20190109-the-perils-of-short-termism-civilisations-greatest-threat>
8. Koestner R., Powers T. A., Pelletier L., Gagnon H. Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of Personality*. V. 76. 2008. Pp. 1201-1229. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00519.x>
9. Oroujloua N., Vahedib M. Motivation, attitude, and language learning. *Procedia : Social and Behavioral Sciences*. Vol. 29, 2011, Pp. 994-1000. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>
10. Ryan M. R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. Vol. 55 (1), Pp. 68-78. 2000. URL: <https://doi=10.1037%2F0003-066X.55.1.68>
11. Schiefele U. Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*. Vol. 26 (3-4). 1991. Pp. 299-323. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>

REFERENCES

1. Doslidzhennia sfery osvity v Ukraini [Research of the education field in Ukraine : overview]. (2019). World Bank. 33 p. URL: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf> [in Ukrainian]
2. Levandovska, I. Z., Dudar, O. V. Formuvannya pozytyvnoi motyvatsii vyvchennia inozemnoi movy u studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of high school student's positive motivation In studying foreign language]. «Molodyi vchenyi», Nr. 5, (32), 2016, pp. 363-366. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/5/91.pdf> [in Ukrainian]
3. Shekhovtseva, T., Dolinna, M. Interaktyvni metody navchannia yak osnova motyvatsii studentiv v umovakh suchasnoho pedahohichnoho protsesu. [Interactive teaching technologies as a way to boost students' motivation through the learning]. Aktualni problemy suchasnoi medytsyny : Visnyk Ukrainkoï medychnoi stomatolohichnoi akademii, Vol. 19, Nr 1, 2019, pp. 105-108. URL: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.19.1.105> [in Ukrainian]
4. Yakobson P. M. Psihologicheskie problemyi motivatsii povedeniya cheloveka [Psychological problems of human behavior motivation]. Moscow : Prosveshchenye, 1969, 317 p. [in Russian]
5. Deckers L. Motivation : Biological, Psychological, and Environmental. New York : Routledge, 2018, 504 p.
6. Fandiño F. G., Muñoz L. D., Velandia A. J. Motivation and E-Learning English as a foreign language : A qualitative study. *Heliyon*, 2019, Vol. 5(9). URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e0239>
7. Fisher R. The perils of short-termism: Civilisation's greatest threat. Deep Civilization. BBC Future, 2019. URL: <https://www.bbc.com/future/article/20190109-the-perils-of-short-termism-civilisations-greatest-threat>
8. Koestner R., Powers T. A., Pelletier L., Gagnon H. Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of Personality*, 2008, V. 76, pp. 1201-1229. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00519.x>
9. Oroujloua N., Vahedib M. Motivation, attitude, and language learning. *Procedia : Social and Behavioral Sciences*. Volume 29, 2011, Pages 994-1000. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>
10. Ryan M. R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*. 2000. Vol. 55 (1), 68 p.
11. Schiefele U. Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*. Vol. 26 (3-4), 1991, pp. 299-323. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>

УДК 378.091.12(73)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-98>

Магдалина ОПАЧКО,
orcid.org/0000-0003-0494-6883
доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»
(Ужгород, Україна) magdalena.opachko@uzhnu.edu.ua

Мар'яна МАРУСИНЕЦЬ,
orcid.org/0000-0003-2436-2690
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач департаменту освіти, науки, молоді і спорту
Закарпатської державної адміністрації
(Ужгород, Україна) depon@carpathia.gov.ua

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ США

У статті розглядаються деякі аспекти проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів в США. Наголошується, що в Україні впродовж останніх років відбувається реформування освіти, в тому числі й педагогічної, що характеризується пошуком шляхів удосконалення змісту підготовки вчителів, нових форм і методів навчання, проведення педагогічної практики. В цьому плані доцільним є вивчення досвіду зарубіжних країн і впровадження найбільш прогресивних ідей у вітчизняний освітній простір. У процесі вивчення наукової літератури виявлено, що значні здобутки у вдосконаленні системи підготовки педагогічних кадрів є в США. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти США проблеми, пов'язані з модернізацією змісту підготовки вчителів, все більше актуалізуються. Вдосконалення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає формування високих моральних ідеалів, духовних цінностей, таких особистісно-професійних властивостей педагога, які здатні сприяти успішній реалізації завдань навчання і виховання у полікультурному просторі США.

У процесі дослідження встановлено, що програми підготовки педагогів у різних штатах відрізняються, проте всі вони передбачають: загальноосвітню підготовку (гуманітарні, суспільні, природничі науки); спеціальну підготовку (поглиблене вивчення навчальних курсів (спеціалізована освіта); професійно-педагогічну підготовку (психолого-педагогічна підготовка, методична підготовка та педагогічна практика). Виявлено, що останнім часом виділяється значно більше часу вивченню психолого-педагогічних дисциплін; гуманізацію освіти; розвиток полікультурної освіти, зокрема, підготовку педагогів до роботи з дітьми етнічних меншин, дітьми-мігрантами; поглиблення науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: підготовка педагогічних кадрів, гуманізація освіти, науково-дослідницька підготовка, полікультурна освіта, полікультурний простір США.

Magdalena OPACHKO,
orcid.org/0000-0003-0494-6883
Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) magdalena.opachko@uzhnu.edu.ua

Marianna MARUSINETS,
orcid.org/0000-0003-2436-2690
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Head of Department of Education, Science, Youth and Sport
Transcarpathian Regional Council
(Uzhhorod, Ukraine) depon@carpathia.gov.ua

CURRENT TRENDS IN THE PEDAGOGICAL STAFF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE MULTICULTURAL SPACE OF THE USA

The article deals with some aspects of teacher and research-pedagogical staff professional development in the USA. The reforms in the system of education in Ukraine over the recent years, which presuppose finding ways of improving

the content of teacher training, new forms and methods of teaching and organizing teacher's practice, are being analyzed. In this respect, it is reasonable to examine the experience of foreign countries to be able to implement it in domestic educational environment. As result of literature analysis, we have arrived at the conclusion that the USA has considerable accomplishments in improving the system of pedagogical staff professional development. At the present stage of pedagogical education development in the USA, the issues of modernizing of the content of teachers' professional development are becoming more and more topical. The modernization of the content of professional development is one of the main aspects of the modernization of teacher professional development in the USA. It aims to change the spiritual values, develop the required skills, practical development of the students, which is being realized on the bases of pedagogical as well as scientific and methodological grounds. At this stage, the emphasis shifts onto the development of a would-be teacher's key competencies, ideology, personal and professional skills. The programs of the training differ from state to state and encompass the following aspects: general education (humanities, social and natural sciences), professional and pedagogical education, special education (specialized courses), professional and pedagogical education (psychological and pedagogical education, methodology and pedagogical practice). It has been identified, that more time is being spent on learning psychological and pedagogical disciplines, education humanization, the development of multicultural education, mainly teacher training in the areas of working with the children of ethnic minorities, migrant children, developing the research competence of would-be teachers.

Key words: *pedagogical staff professional development, education humanization, research competence, multicultural education, migrant and displaced children.*

Постановка проблеми. В Україні впродовж останніх років здійснюється реформування системи освіти. Значна увага звертається на підготовку педагогічних кадрів, як для системи середньої освіти, так і закладів вищої освіти. Інтеграція України в європейський і світовий освітній простір передбачає вивчення зарубіжного досвіду з метою впровадження найбільш прогресивних ідей в Україні. Значні здобутки в підготовці педагогічних кадрів є в Сполучених Штатах Америки, вища освіта якої вважається однією з найкращих у світі і заслуговує ретельного дослідження.

Аналіз досліджень. Незважаючи на те, що різні аспекти навчання і виховання в системі освіти США досліджувалися вітчизняними вченими (І. Бахов, Н. Бідюк, Т. Бондар, М. Братко, М. Леврінц, О. Орловська, О. Романовский та ін.), американський освітній досвід, зокрема, сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів, потребують подальшого дослідження.

Мета статті – дослідити особливості підготовки педагогічних кадрів в США на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Кінець ХХ-го століття в США характеризується пошуком шляхів удосконалення змісту підготовки вчителів, впровадженням нових форм і методів навчання. Гуманістична парадигма, яка значно посилилася в американській педагогічній освіті впродовж останніх років, вимагає від вчителя забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини, надання їй ефективної допомоги в соціалізації. Особливої допомоги в соціалізації в багатокультурній Америці потребують діти – представники етнічних меншин, діти-мігранти, діти з обмеженими можливостями. Для успішної роботи з ними вчителю необхідні глибокі знання з психології і педагогіки, тому в теорії і практиці педагогічної освіти США намітилася тенденція при-

оритетності психолого-педагогічної підготовки вчителя.

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти США питання, пов'язані з модернізацією змісту професійної підготовки вчителів, набувають все більшої актуальності. Вдосконалення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає формування високих моральних ідеалів, духовних цінностей, таких особистісно-професійних властивостей педагога, які здатні сприяти успішній реалізації завдань навчання і виховання в полікультурному просторі. У ХХІ столітті в педагогічній освіті США відбувається зміщення акцентів у змісті професійно-педагогічної підготовки вчителів. Основний акцент робиться на ключових компетентностях, світоглядних позиціях, особистісних і професійних якостях майбутнього педагога.

Аналіз американської наукової літератури (К. Болак, Дж. Брукс, Р. Паул, П. Тейлор та ін.) дає можливість зробити висновок про те, що структура, обсяг і зміст підготовки вчителів у США відрізняються всередині самої країни, що обумовлено децентралізованою системою освіти. Відомо, що в США не існують єдині освітні стандарти. Федеральний департамент освіти визначає основні напрями освітньої політики у країні, загальні цілі й завдання освіти. В кожному штаті відділи освіти самостійно розробляють рекомендації щодо обсягу та змісту освіти у навчальних закладах. Навчальні заклади на основі цих рекомендацій реалізують власні плани та програми, які складаються відповідно до соціального замовлення суспільства, стратегічних цілей педагогічної освіти та тих цілей і завдань навчання, які визначає керівництво конкретного навчального закладу. Формування навчальних програм відбувається під впливом багатьох інших факторів.

Серед них можна виділити такі, як неминучість заміни старого курсу, що втратив свою актуальність; активність та ініціативність студентів; бажання провідних викладачів включити до програми спецкурси, пов'язані з їхніми науковими інтересами; потреба в отриманні акредитації і права присудження наукових ступенів та ін.

Незважаючи на всю різноманітність навчальних програм у закладах вищої освіти, їх аналіз свідчить про наявність спільних блоків у професійній підготовці майбутніх вчителів США:

- загальноосвітня підготовка (гуманітарні, суспільні, природничі науки) (general education);
- спеціальна підготовка (поглиблене вивчення навчальних курсів, складових (спеціалізована освіта) (specialized education);
- професійно-педагогічна підготовка (психолого-педагогічна підготовка, методична підготовка та педагогічна практика) (professional education).

У формуванні належного інтелектуального рівня та особистісних властивостей майбутнього вчителя велике значення мають загальноосвітні дисципліни. У загальноосвітній цикл входять курси з гуманітарних, суспільних та природничих наук. У цьому циклі широко представлено філософію, літературу, політологію, соціологію, англійську мову, мистецтво тощо. Слід відзначити, що обсяг дисциплін зазначеного циклу останнім часом трохи скорочується, а обсяг професійно-педагогічних дисциплін поступово зростає. Рівень університетської підготовки для вчителя початкової та середньої школи США однаковий.

Результати останніх досліджень американських учених засвідчують, що рівень предметної підготовки вчителя суттєво впливає на рівень предметної підготовки учнів. Тому вивченню предметів викладання надається велика увага у всіх вищих навчальних закладах США, які готують вчителів.

При вивченні будь-якого предмета викладання передбачається представити його цілісно, зв'язати його вивчення з провідними поняттями, встановити міждисциплінарні зв'язки. Вчителі початкової школи спеціалізуються з предметів початкової школи, вчителі середньої школи спеціалізуються у викладанні будь-якої однієї або двох дисциплін. У всіх навчальних закладах розроблено програми та плани для студентів, які бажають отримати другу спеціальність. У цьому випадку збільшується час навчання, тому в навчальних каталогах та документах навчальних закладів містяться рекомендації, як максимально скоротити навчальне навантаження та раціонально побуду-

вати освітній процес. Спеціальна освіта спрямована на підготовку фахівців широкого профілю та характеризується варіативністю та альтернативністю на основі індивідуального та диференційованого підходів.

Блок професійно-педагогічної підготовки включає психолого-педагогічну підготовку, методичну підготовку та педагогічну практику. Професійно-педагогічна підготовка розглядається як основна методологічна база формування майбутнього учителя, на якій будуються його світогляд, система особистісних пріоритетів та професійна діяльність у школі. Американські дослідники (Д. Брукс, М. Брукс, Є. Існер) вважають, що зміст професійно-педагогічної підготовки та технології, що використовуються для її реалізації, визначають рівень професійної компетентності майбутнього вчителя (Brooks et al., 2003: 92).

Дисципліни психолого-педагогічного циклу повинні забезпечити студентів визначеним програмою обсягом теоретичних знань, сформувані науковий світогляд, виховати відповідні моральні якості, виробити вміння застосовувати отримані знання на практиці.

У педагогічних курсах у філософсько-педагогічному та історико-педагогічному аспектах розглядається широке коло питань, які стосуються природи, цілей та принципів навчання і виховання, основ навчального процесу, ролі вчителя у навчанні. У їхній зміст входить вступ до спеціальності, основи освіти, філософія освіти, історія педагогіки, зміст шкільної освіти, методи навчання, педагогічна соціологія, порівняльна педагогіка, педагогічна етика, педагогічний менеджмент.

Теоретичний курс з педагогіки починається зазвичай з вступних курсів, мета яких – дати майбутнім вчителям уявлення про освіту, діяльність вчителя, про основні проблеми педагогіки, наприклад, «Вступ до освіти», «Основи освіти» або «Навчання як професія». У процесі вивчення вступного курсу студенти отримують об'єктивні знання про переваги та труднощі педагогічної праці. Зміст курсу дає можливість оцінити правильність вибору професії, орієнтуватися в структурі та змісті подальших педагогічних дисциплін. Студенти, вивчаючи цей курс, знайомляться з освітнім процесом різних шкіл: міських та сільських, державних і приватних, початкових та середніх.

Основне теоретичне навантаження покладається на курс філософії освіти, який має на меті дати студентам розуміння методологічних засад педагогіки. Іноді цей курс викладається спільно з

іншими дисциплінами і може називатися «Історія та філософія освіти», «Основи філософії освіти», «Соціальні, історичні та філософські основи освіти». Зазвичай обсяг цього курсу – близько 32 навчальні години.

Майбутні педагоги обов'язково вивчають курс історії педагогіки, який може по-різному називатися в різних навчальних закладах («Розвиток освіти в Америці», «Історія освіти в Америці», «Розвиток педагогічних ідей», «Школа і суспільство» та ін.). Мета даного курсу – засвоїти основні теорії і концепції навчання та виховання, представлені в працях видатних педагогів-класиків. У змісті курсу історії педагогіки закладено значний творчий потенціал, який за відповідних сприятливих умов дозволить майбутньому вчителю зрозуміти зміст та значення загальнолюдських і національних освітніх цінностей. Отримані наукові знання є основою більш адекватної самооцінки власних професійних і особистісних якостей, отже, і новим стимулом творчого саморозвитку.

Важливим і невід'ємним курсом будь-якої програми підготовки учителів є курс вивчення змісту шкільної освіти. Як уже зазначалося, характерною особливістю американської школи є відсутність єдиної шкільної програми. Навчальні плани складаються шкільними округами, тому вчителі повинні вміти їх розробляти та вносити до них корективи. Цей курс може мати різні назви, такі як «Навчальні плани та програми» (Піттсбурзький університет штату Пенсільванія), «Навчальні програми та методи середньої школи» (університет Дж. Вашингтона), «Навчальні плани та програми американської школи» (Сіракузький університет) та інші. Подібні курси великі за обсягом і розраховані на кілька семестрів. Вони сприяють усвідомленню студентами своїх можливостей і розвивають уміння максимально ефективно використовувати навчальні плани в навчально-виховному процесі.

Складовою частиною підготовки вчителя є курси методів навчання. Вивчаючи даний курс, майбутні вчителі розглядають мету навчання, планування теми, індивідуальні відмінності учнів, управління класом, форми та методи пред'явлення навчального матеріалу, навчальні матеріали та засоби, оцінку навчання. Від традиційного читання лекцій з методів навчання багато американських університетів і коледжів відмовилися, усвідомлюючи їх незначну практичну значущість. Першим запровадив нову форму організації вивчення методів Університет штату Міссурі. Це вивчення проводиться безпосередньо

в класі і ґрунтується на застосуванні «навчальних епізодів». У кожному навчальному епізоді виділяються 4 етапи: теоретичний вступ, спостереження за роботою вчителя у класі, самостійне використання методу, аналіз діяльності вчителя та студента. Нині у навчальних закладах педагогічного профілю США передбачається теоретичне та практичне вивчення методів навчання.

Значне поширення у програмах професійної підготовки вчителя отримав курс педагогічної соціології. Курс викладається практично у всіх навчальних закладах, що здійснюють підготовку вчителів, і включає вивчення таких питань: соціальна стратифікація, освіта як громадський інститут, соціальні ролі та професійні стандарти вчителів, роль сім'ї в освіті, соціалізація, соціальний контроль і освіта, школа як соціальна система та інші. Особлива увага звертається на вивчення ролі школи як найважливішого соціального інституту в соціалізації особистості, а особистість дитини вивчається у зв'язку з середовищем – сім'єю, церквою, дитячими позашкільними організаціями (Zais, 2006: 97). Студенти навчаються соціологічним методам та прийомам дослідження: анкетуванню, усним опитуванням, складанню діаграм та таблиць на основі статистичних даних. Вважаємо, що педагогічну соціологію доцільно вивчати майбутнім педагогам і в українських закладах вищої освіти.

Помітне місце у програмі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів США посідає курс порівняльної педагогіки, що пояснюється особливостями американської освіти. У процесі вивчення курсу студенти знайомляться з методологією наукового дослідження, факторами, які впливають на розвиток національної системи освіти, простежують її зв'язок із системами освіти зарубіжних країн, здійснюють пошук спільних і відмінних рис (Bolak, 2003: 81). Наприклад, сьогодні у зв'язку зі значними науково-технічними досягненнями Японії та утвердженням її лідируючої позиції у світі, великий інтерес для американців становить японська система освіти. Середня тривалість курсу порівняльної педагогіки загалом – 30 годин.

Надзвичайно важливим у професійній підготовці педагогів є курс педагогічної етики. Вчитель у своїй професійній діяльності постійно взаємодіє з учнями, їх батьками, колегами, представниками громадських організацій. Цілком очевидно, що його поведінка повинна регулюватися певними нормами і правилами, що враховують специфіку його професії. Протягом багатьох років у США проводилися дискусії, чи варто викладати етику

на старших курсах університету у формі лекцій, або ж ця дисципліна має призначатись тільки для працюючих учителів. Багато педагогів і дослідників (С. Бібі, Д. Куртіс, Д. Вінсор, Р. Стівенс та ін.) вважають, що засобами тільки самої лекції не можна сформувавши моральні погляди людини (Veebe, 2003: 61). Тому лекції поєднуються із спостереженнями студентів за перебігом освітнього процесу, за характером відносин, які складаються в ньому. Отримана інформація обговорюється на практичних заняттях, часто є предметом дискусій.

Психологічний цикл професійної підготовки вчителя досить великий і включає такі предмети як: вступ у психологію, загальна психологія, педагогічна психологія, вікова психологія, психологічні та соціальні основи освіти, тести і вимірювання та інші дисципліни. Центр підготовки у цій галузі переміщується з курсу загальної психології на курс педагогічної психології. Психології відводиться роль «практичної методології», покликаної теоретично обґрунтувати освітній процес і давати безпосередній вихід у педагогічну практику (Zais, 2006: 96).

Програми з цього предмету містять розділи, які стосуються психологічних основ педагогічної діяльності, навчання та виховання. Студентів знайомлять із психологічними, соціологічними, логічними принципами освітнього процесу. Мета цього напрямку полягає не в тому, щоб підготувати професійних психологів, а в тому, щоб дати студентам основні елементи знань з психології, які дозволяють зрозуміти причини і мотиви успіху або відставання учнів, їх поведінки, враховуючи психологічні труднощі, характерні для тієї чи іншої шкільної діяльності. При вивченні основ психології пріоритет віддається вивченню конкретних випадків та реальних ситуацій з метою вироблення певної психологічної тактики.

Майбутні вчителі вивчають особливості темпераменту, характеру, здібностей дітей, їх сприймання, мислення, уяву, емоційно-вольову сферу. Значна увага надається вивченню акцентуацій характеру, різних психічних станів. Користуються популярністю такі курси, як «Психодіагностика», «Конфліктологія», «Психологія спілкування» та ін.

З метою розвитку управлінських умінь майбутніх педагогів у зміст підготовки включено питання педагогічного менеджменту. Це, зокрема, курси «Управління класом», «Керівництво групою» та ін. У курсі «Управління класом» студенти аналізують поведінку вчителя у проблемних ситуаціях, намагаючись пояснити, чому ті чи інші дії вчителя малоефективні, з'ясовують, які принципи управління класом не дотримані, які альтернативи можливі, які їх переваги у цій конкретній ситуації.

У підготовці сучасного вчителя посилилася увага до педагогічної техніки, оволодіння конкретними вміннями та навичками забезпечення навчальної і виховної роботи. У професійні курси введено нові напрями методичної роботи. Серед них – робота з відстаючими, обдарованими дітьми та представниками національних меншин, дітьми-мігрантами.

Сьогодні однією з найбільш актуальних у професійно-педагогічній підготовці вчителів США стала проблема підготовки вчителів для роботи в класах з багатонаціональним складом (швидкими темпами ця проблема стає характерною для більшості шкіл США). Особлива увага у підготовці вчителів звертається на питання шкільної адаптації, інтеграції та навчання дітей різних етнічних груп, мігрантів. Розробляються і впроваджуються в практику курси, які готують майбутніх вчителів до роботи з дітьми, які погано володіють мовою країни перебування і відчувають у зв'язку з цим психологічний дискомфорт.

У професійну підготовку вчителів запроваджено предмет «Основи полікультурної освіти», де студенти вивчають проблеми расизму, етнічних конфліктів, дискримінації через різний колір шкіри, стать, етнічну належність, альтернативний фізичний та розумовий розвиток дітей, їх мовні особливості. Реалізація програм полікультурної освіти орієнтована на створення рівних освітніх можливостей для всіх (Taylor, 2009: 26).

Наголошується на важливості підготовки педагогічних кадрів з представників етнічних меншин.

Обов'язковим компонентом професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів є курси з методики навчання, зокрема, курс «Планування процесу навчання». Студенти навчаються формулювати навчальні завдання, керувати класом під час навчальної діяльності, застосовувати різні методи та стратегії навчання, організовувати різні види пізнавальної діяльності, оцінювати знання учнів. У цьому курсі реалізується здатність майбутнього вчителя визначити власні цілі, діапазон та їх реалізацію, вміти намітити нові завдання, якщо мета, з якихось об'єктивних чи суб'єктивних причин, не була досягнута. На думку багатьох американських дослідників і педагогів, методика викладання має стати педагогікою окремого предмету, а не сукупністю порад, як і що давати учням в окремо взятому випадку. На сучасному етапі відбувається інтеграція суто психолого-педагогічних дисциплін з методиками викладання основних шкільних предметів.

Слід підкреслити, що сьогодні у багатьох західних країнах мова йде про підготовку педагога-

дослідника. Американські вчені і практики теж підтримують тезу про те, що професійна педагогічна діяльність педагога буде ефективною у тому випадку, якщо вона поєднуватиметься з дослідницькою діяльністю. Тому більшість навчальних закладів США, які готують майбутніх вчителів, включають у програми підготовки курси, пов'язані з дослідницькою діяльністю. Наприклад, у Колумбійському коледжі освіти штату Південна Кароліна запроваджено курс «Дослідницька та інноваційна діяльність в освіті». У процесі курсу студенти здобувають знання з основ науково-дослідницької роботи, вчать аналізувати наукову літературу, рецензують наукові статті, проводять самостійні дослідження, результати яких доповідаються на наукових конференціях. Також студенти розробляють найпростіші проекти нововведень, які можуть бути корисними у школі.

Багато навчальних закладів педагогічного профілю будують навчання не традиційно, а як роботу над дослідницькими проектами. Проект, як правило, носить міждисциплінарний характер і інтегрує інформацію з різних галузей знань. Дослідницька робота над проектом супроводжується навчанням на проблемно-орієнтованих курсах. У склад дослідницьких груп поряд зі студентами

входять аспіранти (до однієї третини чисельного складу). У навчальних закладах педагогічного профілю практикується міждисциплінарний метод формування груп, при якому аспіранти та студенти отримують можливість обмінюватися думками та координувати загальні зусилля, використовуючи критику та поради керівника, своїх однокурсників, знаходити та формувати нові оригінальні шляхи вирішення актуальних проблем.

На сьогоднішній день практично всі студенти залучаються до самостійної роботи над проектами: на молодших курсах вони виконують навчальні проекти, на старших – дослідницькі. Із впровадженням у освітній процес сучасних інформаційних технологій студенти долучаються до розробки телекомунікаційних проектів. Під час роботи над проектами поглиблюється пізнавальна активність студентів, розвивається самостійність, критичність, вміння працювати в команді (Paul, 2007: 3-4).

Висновки. Таким чином, суттєвими характеристиками педагогічної освіти США є її гуманізація, демократизація, посилення уваги до психолого-педагогічної, полікультурної, науково-дослідницької підготовки фахівців, а також підготовки педагогічних кадрів з представників етнічних меншин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Brooks J. G., Brooks M. G. In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, 2003. 214 p.
2. Zais R. S. Curriculum: Principles and Foundations. New York: Thomas J. Crowell Company, 2006. 516 p.
3. Bolak K. F. Inservice Training and Teacher Effectiveness: dissertation. Detroit: Michigan University, 2003. 122 p.
4. Beebe S. A. Teaching Values Through a Speech Communication Curriculum. Oxford: Pergamon Press, 2003. 173 p.
5. Taylor P. A. Teacher Educator's Role in Promoting the Tenets of Multicultural Education. USA, Point Clear. Al., 2009. 137 p.
6. Paul R. W. Critical thinking and critical person. Thinking: Report on Research. N-Y.: Hillsdale, 2007. 133 p.

REFERENCES

1. Brooks, J. G., Brooks, M. G. (2003). *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
2. Zais, R. S. (2006). *Curriculum: Principles and Foundations*. Thomas J. Crowell Company.
3. Bolak, K. F. (2003). *Inservice Training and Teacher Effectiveness: dissertation*. Michigan University.
4. Beebe, S. A. (2003). *Teaching Values Through a Speech Communication Curriculum*. Pergamon Press.
5. Taylor, P. A. (2009). *Teacher Educator's Role in Promoting the Tenets of Multicultural Education*. Point Clear.
6. Paul, R. W. (2007). *Critical thinking and critical person. Thinking: Report on Research*. Hillsdale.

УДК 373.5.091.64:811.112.2]:930.85(100)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-99>

Анна ПАВЛЮК,
orcid.org/0000-0001-7286-7357
магістр кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) *anna_pavliuk02@ukr.net*

МОВНА КАРТИНА СВІТУ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СЕРЕДНІХ ШКІЛ

Статтю присвячено аналізу якості відображення в підручнику з німецької мови мовної картини світу носіїв мови, яка вивчається. Дослідження здійснено на основі підручника з німецької мови «Delfin» видавництва « Hueber Verlag». У статті з'ясовано теоретичне підґрунтя укладення підручників з іноземної мови та виокремлено критерії, спрямовані на визначення того, наскільки якісно підручник відображає мовну картину світу німців та сприяє її засвоєнню учнями. З'ясовано, що мовна картина світу найчіткіше відтворюється в лексиці та граматиці. Основними елементами мовної картини світу є концепти. Першим критерієм аналізу відтворення концепту є частота використання імені концепту в навчальному матеріалі. У досліджуваному підручнику спостерігається низька частота, що ускладнює засвоєння концепту. Другим критерієм є відповідність змісту концепту в навчальному матеріалі його тлумаченню в словнику. Відповідність у досліджуваному розділі є повною, проте спостерігається недостатнє вираження кожного із значень компонентів концепту. Третім критерієм є рівень емоційного забарвлення тексту, на основі якого вивчається концепт. Під час дослідження виявлено високий рівень емоційного забарвлення, якого було досягнуто завдяки стилістичним засобам. Четвертим критерієм є відповідність змісту навчального матеріалу, на основі якого вивчається концепт, психолого-віковим особливостям учнів. Під час дослідження виявлено часткову відповідність. П'ятим критерієм стосується логіки навчального матеріалу. У навчальному матеріалі, на основі якого вивчається досліджуваний концепт, немає логічних протиріч, висловлювання побудовані здебільшого на основі логічної операції «імплікація». Шостим критерієм є відповідність концептуальних одиниць, які містяться в навчальному матеріалі, особливостям культури мовної взаємодії людей, які перебувають в тій чи іншій культурно-історичній ситуації. Досліджуваний підручник повністю відповідає цьому критерію, відображаючи, зокрема, норми вираження ввічливих прохань та порад. Сьомим критерієм є обґрунтованість дизайну навчального матеріалу, на основі якого вивчається концепт. Укладачами підручника було дотримано основні принципи щодо дизайну навчального матеріалу, зокрема, спостерігається його автентичне оформлення.

Ключові слова: мовна картина світу, концепт, підручник з німецької мови, учні старшого шкільного віку.

Анна PAVLIUK,
orcid.org/0000-0001-7286-7357
Master at the Department of German, General and Comparative Linguistics
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) *anna_pavliuk02@ukr.net*

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN MODERN GERMAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR SECONDARY SCHOOLS

The article deals with the analysis of the quality of reflection of the language picture of the world of native speakers of the target language in the German language textbooks. The study is based on the German language textbook «Delfin» by «Hueber Verlag». The article clarifies the theoretical basis of compiling textbooks in a foreign language and identifies criteria aimed at determining how well the textbook reflects the language picture of the world of Germans and provides its assimilation by learners. It has been found out that the language picture of the world is most clearly reproduced in vocabulary and grammar. The main elements of the language picture of the world are concepts. The first criterion for analyzing the reflection of the concept is the frequency of use of the concept name in the educational material. In the examined textbook there is a low frequency, which complicates the learning of the concept. The second criterion is the conformity of the concepts content in the educational material with its interpretation in the dictionary. The correspondence in the studied textbook section is complete, but the expression of each of the definitions of the concepts' components is insufficient. The third criterion is the level of the emotional coloring of the text, based on which the concept is studied. The study revealed a high level of emotional coloring, which was achieved through stylistic devices. The fourth criterion is the compliance of the content of educational material on with the basis of which the concept is studied, with the psychological and age characteristics of students. Partial compliance was found during the study. The fifth criterion concerns the logic of the educational material. In the educational material on the basis of which the examined concept is studied,

no logical contradictions were found, sentences are built mostly on the basis of logical operator called «implication». The sixth criterion is the compliance of the conceptual units contained in the educational material, with the features of linguistic interaction of the target language speakers. The studied textbook fully meets this criterion, reflecting the norms of expressing of polite requests and advice. The seventh criterion is the relevance of the design of educational material on the basis of which the concept is studied. The basic principles of the design of educational material are followed by the compilers, in particular, the authenticity of its design can be seen.

Key words: language picture of the world, concept, German language textbook, secondary school students.

Постановка проблеми. Мова (як знаково-символічна система) є основним фактором формування свідомості здобувачів освіти, тобто формування їхнього уявлення про себе і світ. Якщо говорити конкретніше, то саме обмін мовними посланнями та їх розуміння є основою формування мовної картини світу здобувача освіти. Мовну картину світу трактують як модель сприйняття дійсності, зафіксовану в мові та притаманну тому чи іншому мовному середовищу. Кожна мова містить в собі щось особливе, що відрізняє її від інших мов. Мова залежить від світосприйняття та ментальності того чи іншого народу (Красовська, 2019: 120). Тому у випадку з навчанням іноземної мови підручник, який є основою шкільного освітнього процесу (Мелешко, 2015: 12), а отже й основним засобом формування мовної картини світу школярів, повинен бути укладений так, щоб іноземна культура стала для них ближчою та зрозумілішою.

Аналіз досліджень. Питання мовної картини світу та культурологічне спрямування у вивченні іноземної мови досліджували такі українські та іноземні науковці як Ю. І. Веклич, К. В. Красовська, І. М. Сбітнева, М. Добштат, Р. Ріднер, К. Фандрич та інші. Особливості укладання сучасних підручників з іноземної мови, принципи оформлення навчального матеріалу та особливості його сприймання учнями досліджували Г. Борецька, Т. Кучай, Н. Орлова, В. Г. Редько, Р. Брюнкен, В. Гуссі, С. Мюнцер, Д. Тобінські, А. Фрітц, Б. Шпінат тощо. Проте питання відображення в підручнику з німецької мови мовної картини світу залишається маловивченим, тому воно і лягло в основу нашого дослідження.

Метою статті є розробка критеріїв для аналізу підручників з німецької мови для визначення того, наскільки якісно вони відображають мовну картину світу німців та сприяють її засвоєнню учнями.

Виклад основного матеріалу. Ознайомленню учнів із особливостями культури країни, мову якої вони вивчають, найкраще сприяють підручники, укладені за принципом «полілогу культур», тобто ті, які містять інформацію про культурні, історичні та релігійні особливості, а також морально-етичні та комунікативні норми народу,

мова якого вивчається. До культурних особливостей належать також і стилістичні засоби, такі як метафора, порівняння, фразеологізми тощо (Кияк, Науменко, Огуй, 2014: 166).

Учені стверджують, що мовна картина світу ні в чому не відтворюється так, як у лексиці. Проте, згідно із німецьким мовознавцем Л. Вайсбергером, крім лексичних одиниць, мовна картина світу знаходить відображення і в граматиці (Добштат, Фандрич, Ріднер, 2015: 19), тому в ході дослідження буде взято до уваги також і граматичний аспект.

Отже, оскільки елементами мовної картини світу є концепти (Сбітнева, 2008: 284), то запропоновані нами критерії спрямовані на з'ясування того, наскільки структура і зміст підручника відображає зміст того чи іншого концепту та сприяє його засвоєнню учнями.

Матеріалом дослідження став підручник з німецької мови «Delfin» видавництва «Hueber Verlag», спрямований на учнів старшого шкільного віку та дорослих. Концептом ми вважаємо назву кожного окремого розділу, адже в ній відображається те, що вивчають учні в тій чи іншій темі. Для дослідження було обрано концепт «Wünsche und Wirklichkeit» («Бажання та дійсність»), який міститься в однойменному розділі підручника «Delfin».

Як бачимо, досліджуваний концепт є двокомпонентним, його утворюють два ключових поняття – слова «Wünsche» («бажання») та «Wirklichkeit» («дійсність»), які є взаємозалежними і взаємозбагачувальними. Бажання формується на основі соціокультурної дійсності, яка оточує суб'єкта. Тому те, що автори підручника об'єднали поняття «Wünsche» («бажання») та «Wirklichkeit» («дійсність») в один тематичний розділ, є вдалою навчальною стратегією, адже дозволяє учням побачити, зрозуміти та сформулювати для себе цілісну картину понять і уявлень про сприйняття екстралінгвістичної дійсності в німецькій мовній свідомості.

Критерій 1. Частота використання імені концепту в навчальному матеріалі. Згідно із твердженнями вчених, від того, який обсяг ментальної роботи проведено учнем над новим поняттям, залежить якість засвоєння цього поняття. За

В. Ківегом, щоб поняття іноземною мовою закріпилося в ментальному лексиконі учнів та щоб вони могли оперувати ним у мовленні, воно повинне трапитися їм від 5 до 10 разів у різних контекстах. Тож що частіше учні контактують з тим чи іншим поняттям та оперують ним, то краще вони його засвоюють. Рівень частоти використання імені концепту може бути високим або низьким (Ківег, 2005: 21).

У підручнику знаходимо один випадок вживання першого компонента концепту – «Wünsche» – у назві вправи 7 (Ауфдерштраге, Мюллер, Шторц, 2006: 142) та один випадок вживання другого компонента «Wirklichkeit»: «Jung bleiben bis zum Tod – ein alter Traum der Menschheit. Bald könnte er *Wirklichkeit* werden» (Ауфдерштраге, Мюллер, Шторц, 2006: 140). Повна назва концепту «Wünsche und Wirklichkeit» зустрічається в підручнику лише один раз, а саме у змісті. Укладачі підручника намагаються компенсувати це в тексті іншими мовними засобами, зокрема, модальними дієсловами (напр. *wollen*), а також конструкціями, що позначають бажання й умови їх здійснення (Кон'юнктив II, Imperativ), проте, згідно із науковцями, саме повторення імені концепту було б більш ефективним для його засвоєння. Тому можемо стверджувати, що частота використання імені концепту в навчальному матеріалі є низькою.

Критерій 2. Відповідність змісту концепту в навчальному матеріалі його тлумаченню в словнику. За В. Масловою, концепти є динамічними, адже до їхньої структури входять як елементи історії, так і сучасні асоціації. (Маслова, 2008: 60). Тому необхідно з'ясувати, наскільки застосування в навчальному тексті того чи іншого концепту відповідає загальноприйнятому способу його вживання. Відповідність може бути повною, частковою або нульовою.

Згідно із тлумачним словником німецької мови «Duden», *der Wunsch* означає: 1) «Begehren, das jemand bei sich hegt oder äußert, dessen Erfüllung mehr erhofft als durch eigene Anstrengungen zu erreichen gesucht wird»; 2) «Jemandem aus bestimmtem Anlass wohlmeinend Gewünschtes» (Duden, 2022). Щодо другого компонента досліджуваного концепту, «die Wirklichkeit», то в словнику наведено таке значення: «Das, Bereich dessen, was als Gegebenheit, Erscheinung wahrnehmbar, erfahrbar ist» (Duden, 2022).

Як демонструють результати дослідження, підручник повністю відображає перше значення першого компоненту концепту «Wünsche» (бажання чогось) і значення другого компоненту концепту «Wirklichkeit» (дійсність). Про це свідчить,

зокрема, зміст текстів, які пропонуються учням. Так, у вправі з назвою «Ein fantastisches Angebot» (Ауфдерштраге, Мюллер, Шторц, 2006: 146) міститься лист, у якому йдеться про отримання автором листа шансу влаштуватись на роботу за кордоном. Тему розкрито за принципом протиставлення бажання прийняти перспективну пропозицію та дійсності – труднощів, пов'язаних із переїздом в іншу країну.

Здебільшого значення концепту в підручнику передається, як вже було сказано, за допомогою модальних дієслів та відповідних граматичних конструкцій:

1) велика увага в досліджуваному розділі зосереджена на вивченні Кон'юнктив II, який застосовується для висловлення нереальних бажань: «Ich **wäre** gern an deiner Stelle» (Ауфдерштраге, Мюллер, Шторц, 2006: 147);

2) в одному з навчальних текстів бачимо також вживання модального дієслова *wollen*, першим і основним значенням якого є «мати бажання щось зробити» (Duden, 2022): «**Willst** du meine ehrliche Meinung wissen?» (Ауфдерштраге, Мюллер, Шторц, 2006: 147);

3) враховуючи те, що до концептосфери одного з компонентів концепту «Wünsche und Wirklichkeit» – «der Wunsch» – входить лексема «die Forderung» (вимога) (Wortschatz Leipzig, 2022), для передачі його семантики в навчальному матеріалі застосовується також наказовий спосіб (Imperativ), за допомогою якого суб'єкт мовлення може висловити своєрідну вимогу до співрозмовника: «**Mach** keine Witze» (Ауфдерштраге, Мюллер, Шторц, 2006: 145).

Проте друге значення першого компоненту концепту «Wunsch» – «побажання з якого-небудь приводу» – виражене досить слабо, адже трапилося в розділі лише один раз: «Lieber Hannes, erst einmal herzlichen **Glückwunsch** zu der tollen Chance, die du bekommen hast!» (Ауфдерштраге, Мюллер, Шторц, 2006: 147). Тож учням буде складно помітити та засвоїти різницю в значеннях, які закладено в основу одного з компонентів концепту.

Отже, відповідність змісту концепту в навчальному матеріалі його тлумаченню в словнику є повною, проте спостерігається недостатнє вираження кожного із значень його компонентів.

Критерій 3. Рівень емоційного забарвлення тексту, на основі якого вивчається концепт. При формулюванні цього критерія було враховано твердження дослідників про те, що читання і передавання емоційних висловлювань сприяє кращому розумінню та успішнішому подальшому

використанню навчального матеріалу, а в нашому випадку – концепту, який вивчається (Фрітц, Гуссі, Тобінські, 2014: 247). Оскільки емоційного забарвлення будь-якому висловлюванню додають стилістичні засоби – «будь-які мовні засоби, включаючи тропи, що надають мовленню образності і виразності» (Ганич, Олійник, 1985: 319) – об'єктом дослідження було саме використання укладачами підручників різноманітних стилістичних засобів, як-от порівнянь, метафор, епітетів тощо. Рівень емоційного забарвлення може бути високим або низьким.

Мовні засоби, які надають тексту, на основі якого вивчається концепт, емоційного забарвлення, наявні, зокрема, на таких мовних рівнях, як:

1) лексичний: а) гіпербола: «Also für mich ist das ganz klar: Es **wäre** nicht **das Paradies**, das die Forscher sich vorstellen» (Ауфдерштрає, Мюллер, Шторц, 2006: 140); б) фразеологізми: «**Könnte** sie **ihr Herz verlieren**, wenn wir durch den Wald spazieren?» (Ауфдерштрає, Мюллер, Шторц, 2006: 144);

2) синтаксичний: а) окличні речення: «Das **wäre** doch **fantastisch!**» (Ауфдерштрає, Мюллер, Шторц, 2006: 140); «Oh, das **wäre schön!**» (Ауфдерштрає, Мюллер, Шторц, 2006: 144); б) риторичні запитання: «Wie **sollten** die Jugendlichen einen Job finden, wenn kein Alter mehr in Rente **ginge?**» (Ауфдерштрає, Мюллер, Шторц, 2006: 140);

Попри те, що в емоційно забарвленому тексті навчального матеріалу не було напряму згадано компоненти концепту «Wünsche und Wirklichkeit», у ньому наявні висловлювання, які, передусім через свої граматичні особливості, є семантично пов'язаними з концептом, закладеним у цьому розділі, а стилістичні засоби, які їх супроводжують, допомагають виразити концепт яскравіше, сприяючи таким чином його кращому запам'ятовуванню та засвоєнню.

Отже, рівень емоційного забарвлення концепту «Wünsche und Wirklichkeit» («Бажання та дійсність»), що міститься в однойменному розділі, є високим.

Критерій 4. Відповідність змісту навчального матеріалу, на основі якого вивчається концепт, психолого-віковим особливостям учнів. Згідно із В. Редько, при укладанні підручника слід враховувати ментальні можливості та комунікативно-пізнавальні інтереси дітей (у нашому випадку – дітей старшого шкільного віку), а також – їхній досвід оволодіння рідною мовою, адже нові явища та поняття діти сприймають на основі того, що вже знають рідною мовою. (Редько, 2015: 203). Відповідність навчального матеріалу віковим характе-

ристикам учнів може бути повною, частковою або нульовою.

Згідно із Н. Орловою і Т. Кучай, в учнів старшого шкільного віку розвивається здатність працювати з абстрактними поняттями (Орлова, Кучай, 2011: 151), а отже сам концепт «Wünsche und Wirklichkeit» («Бажання та дійсність»), який, власне, є абстрактним, цілком доречний та доступний для вивчення учнями старшого шкільного віку.

Учені стверджують, що одним із найоптимальніших жанрів для учнів старшого шкільного віку є науково-популярні та суспільно-політичні тексти. Текст повинен містити певну проблему та заохочувати учнів до дискусії. (Борецька, 2012: 21). У досліджуваному розділі учням пропонується текст із назвою «Was wäre, wenn...», у якому йдеться про переваги та недоліки вічної молодості. З наведеної цитати можна побачити, що текст має ознаки саме науково-популярного стилю: «Die biologische Forschung sucht Antworten auf die Frage: Warum altern menschliche und tierische Zellen?» (Ауфдерштрає, Мюллер, Шторц, 2006: 140). Далі наведено висловлення двох людей з цього приводу, що саме й спонукає учнів до міркування, дискусії й формування власної думки.

Проте укладачам підручника не завжди вдається зберегти цю відповідність. У наведених далі прикладах застосовується Кон'юнктив II – граматична форма, яка, як вже було сказано, використовується для висловлення бажань. Бажання, які ми бачимо в тексті, є занадто примітивними і не відповідають особливостям тієї дійсності, в якій перебувають учні старшого віку:

«Wenn ein Sturm käme,
würde ich ins Wasser fallen
Wenn ich schwimmen müsste,
wäre ich bald sehr müde.
Wenn ich müde wäre,
würde mich sicher ein Delfin retten.

Oh, das wäre schön!» (Ауфдерштрає, Мюллер, Шторц, 2006: 144).

Отже, зміст навчального матеріалу, запропонований в розділі «Wünsche und und Wirklichkeit» («Бажання та дійсність»), частково відповідає психолого-віковим особливостям учнів.

Критерій 5. Логіка навчального матеріалу, на основі якого вивчається концепт. Експерти стверджують – що більш логічним і змістовним є навчальний матеріал, то краще він засвоюється і закарбовується як у робочій, так і в довготривалій пам'яті (Брюнкен, Мюнцер, Шпінат, 2019: 117). Відповідно до цього критерія,

дослідження ведеться з огляду на те, чи наявні в навчальному матеріалі логічні протиріччя.

У навчальному матеріалі простежується логіка у відтворенні змісту концепту. Докази цього знаходимо, зокрема, в робочому зошиті до підручника «Delfin», у прикладі до однієї із граматичних вправ: «Wenn sie mehr schlafen würden, wären sie am Morgen nicht müde». (Ауфдерштрассе, Мюллер, Шторц, 2007: 312). У наведених прикладах бачимо висловлення порад, які можуть допомогти реалізувати певні бажання. Спостерігаємо також відповідність на основі логічної операції «імплікація», яка позначається парним сполучником «якщо ..., то ...» (Філософський енциклопедичний словник: 238).

Отже, можемо стверджувати, що в підручнику не виявлено логічних протиріч.

Критерій 6. Відповідність концептуальних одиниць, які містяться в навчальному матеріалі, особливостям мовної взаємодії носіїв мови, яка вивчається. Цей критерій було додано із врахуванням того, що вивчення іноземної мови, а отже – освоєння мовної картини світу чужого мовного середовища, означає пошук доступу до іншої культури (Добштат, Фандрич, Ріднер, 2015: 17). І підручник повинен забезпечувати цей доступ, будучи джерелом національних та соціокультурних реалій, а також джерелом інформації про звичаї, спосіб життя та норми вербальної й невербальної поведінки в середовищі, мова якого вивчається (Веклич, 2012). Відповідність навчального матеріалу цьому критерію може бути повною, частковою або нульовою.

Особливе місце у вивченні концепту «Wünsche und Wirklichkeit» («Бажання та дійсність») займають норми мовної взаємодії, пов'язані з правилами етикету в країні, мова якої вивчається. До таких норм належить зокрема, вміння висловлювати ввічливі прохання до тих, хто може допомогти в реалізації бажань, або ж вміння висловлювати ввічливі поради, які можуть допомогти співрозмовнику реалізувати бажане: 1) прохання: «Könnte ich bitte mal kurz Ihren Kuli haben?» (Ауфдерштрассе, Мюллер, Шторц, 2006: 142); 2) поради: «Es könnte vielleicht helfen, wenn Sie kurz vorher ein Glas warme Milch trinken» (Ауфдерштрассе, Мюллер, Шторц, 2006: 143).

Отже, можемо стверджувати, що досліджуваний підручник сприяє формуванню в учнів моделей застосування концепту «Wünsche und Wirklichkeit» («Бажання та дійсність»), притаманних німецькій мовній картині світу.

Критерій 7. Обґрунтованість дизайну навчального матеріалу, на основі якого вивча-

ється концепт. Критерій допомагає визначити, наскільки дизайн навчального матеріалу скорочує зусилля учнів, необхідні для вивчення того чи іншого концепту, що особливо важливо саме для засвоєння мовної картини світу чужого мовного середовища. До прикладу, щоб сприяти легшому та якіснішому засвоєнню змісту концепту, ілюстрації, які супроводжують текст чи вправу, повинні бути зрозумілими для учня і чітко відображати поняття, яке вивчається. Вони також повинні бути максимально емоційними, щоб привертати увагу та закарбовуватися в пам'яті учнів, будучи асоціативно пов'язаними з концептом, який вивчається. Учені наголошують, що «емоційно оформлені ілюстрації <...> можуть викликати ситуативний інтерес <...> та позитивно впливати на мотивацію» (Фрітц, Гуссі, Тобінські, 2014: 245). За Ю. Веклич, важливим є також автентичне оформлення навчального матеріалу, яка може проявлятися, наприклад, у фотографіях персонажів, які, відповідно до змісту того чи іншого тексту, перебувають вдома, на вулиці, в транспорті, в магазині тощо (Веклич, 2012). Дизайн навчального матеріалу може бути обґрунтованим, частково обґрунтованим або необґрунтованим.

Переважає більшість текстів і вправ у підручнику супроводжуються зображеннями, які відображають те, про що йдеться, та цілком відповідають змісту концепту. Наприклад, наведений нижче малюнок є ілюстрацією до вправи з назвою «Qualen der Liebe» й відображає бажання хлопця зустрітися із дівчиною, в яку він закоханий. Дуже вдало передає семантику концепту «Wünsche und Wirklichkeit» зображена на малюнку «хмарка», яка символічно передає поняття «бажання», «мрія» (див. Рис.1).



Рис. 1. Ілюстрація до вправи «Qualen der Liebe» (Ауфдерштрассе, Мюллер, Шторц, 2006: 144)

Продовжуючи тему ілюстрацій, варто відзначити вдале оформлення навчального матеріалу в

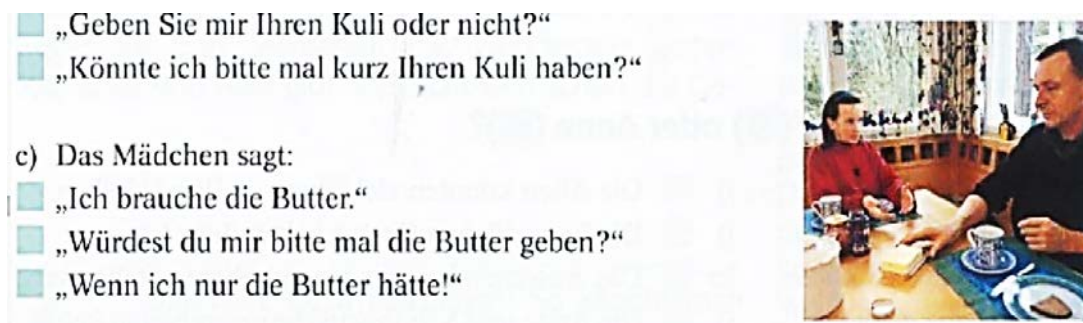


Рис. 2. Ілюстрація до діалогу (Ауфдерштрассе, Мюллер, Шторц, 2006: 142)

контексті його автентичності. Так, аудіоматеріали, запропоновані учням, супроводжуються фотографіями з повсякденного життя німців, які доповнюють діалоги й відображають мовні ситуації, описані в них. Це можна побачити на наведеному нижче прикладі (див. Рис. 2):

Зважаючи на те, що укладачами підручника було дотримано основні принципи щодо дизайну навчального матеріалу, можемо стверджувати, що рівень обґрунтованості дизайну навчального матеріалу в розділі «Wünsche und Wirklichkeit» («Бажання та дійсність») є високим.

Висновки. Отже, розроблені критерії забезпечують комплексний підхід до визначення якості підручника щодо мовної картини світу, відо-

браженого в ньому, й того, наскільки він сприяє засвоєнню наявної мовної картини світу учнями. За результатами дослідження, попри певні недоліки (низька частота використання імені концепту, часткова відповідність психолого-віковим особливостям учнів), підручник «Delfin» сприяє засвоєнню учнями концепту «Wünsche und Wirklichkeit» («Бажання та дійсність»). У підручнику повністю відображено значення концепту, рівень емоційного забарвлення тексту навчального матеріалу є високим, у змісті навчального матеріалу не виявлено логічних протиріч, підручник відображає особливості мовної взаємодії німців та є оформленим відповідно до основних принципів оформлення навчального матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*. 2012. № 3. С. 18–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_3_5 (дата звернення: 05.04.2022).
2. Веклич Ю. І. Використання автентичних текстів у процесі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи. *Вісник психології і педагогіки : Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (22 листопада, 2012 р., м. Київ)*. Київ, 2012. Вип. 10. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_10 (дата звернення: 01.04.2022).
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ: Вища школа, 1985. 360 с.
4. Кияк Т. Р., Науменко А. М., Огуй О. Д. Перекладознавство (німецько-український напрям). Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2014. 640 с.
5. Красовська К. В. Зв'язок концептуальної та мовної картин світу з етнічною ментальністю. *Культура народів Причорномор'я. Серія: Вопросы духовной культуры – филологические науки*. 2009. № 154. С. 120–123. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/32-Krasovs%2527ka.pdf> (дата звернення: 03.03.2022).
6. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.
7. Мелешко В. В. Використання сучасного шкільного підручника як провідного засобу навчання в сільській школі. *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15(2). С. 12–21. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/708467/1/d80b126f687ea79e5ebe756a79e5be69.pdf> (дата звернення: 10.03.2022).
8. Орлова Н., Кучай Т. Вікові особливості вивчення іноземної мови. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 99. С. 147–158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2011_99_22 (дата звернення: 10.04.2022).
9. Редько В. Г. Яка навчальна література з іноземної мови потрібна сучасному учню: результати аналізу змісту підручників для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15(2). С. 198–208. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2015_15%282%29_21 (дата звернення: 10.04.2022).
10. Сбітнева І. М. Біблія – репрезент концептуальної картини світу. *Лінгвістичні студії*. 2008. Вип. 18. С. 283–287.
11. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
12. Aufderstraße H., Müller J., Storz T. Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Max Hueber Verlag, 2007. 504 S.

13. Aufderstraße H., Müller J., Storz T. Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch. Max Hueber Verlag, 2006. 256 S.
14. Brünken R., Münzer S., Spinath B. Pädagogische Psychologie – Lernen und Lehren. Göttingen: hofrege, 2019. 404 S.
15. Dobstadt M., Fandrych Ch., Riedner R. Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main: Lang Edition, 2015. 275 S.
16. Fritz A., Hussy W., Tobinski D. Pädagogische Psychologie: mit 9 Tab. München, Basel: E. Reinhardt, 2014. Aufl. 2. 256 S.
17. Kieweg W. Lernprozessorientierte Hörverstehensübungen. Empfehlungen für das gehirnkompatible Fremdsprachenlernen. 2005, S. 20–24.
18. Wortschatz Leipzig. URL: <http://corpora.uni-leipzig.de/de> (дата звернення: 01.05.2022).
19. Wörterbuch – Duden. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> (дата звернення: 06.03.2022).

REFERENCES

1. Boretska H. E. Metodyka formuvannya inshomovnoi kompetentnosti u chytanni. [Method of forming of competence in foreign language reading]. *Foreign languages*, 2012, Nr 3, pp. 18–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_3_5 (accessed: 05.04.2022). [in Ukrainian].
2. Veklych Yu. I. Vykorystannya avtentychnykh tekstiv u protsesi formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly. [The use of authentic texts in the process of forming the socio-cultural competence of future primary school teachers]. *Bulletin of psychology and pedagogy: Proceedings of the interdepartmental methodological seminar «Modern educational strategies for the formation of professional competence of future primary school teachers» (November 22, 2012, Kyiv)*. Kyiv, 2012, Nr 10. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_10 (accessed: 01.04.2022). [in Ukrainian].
3. Hanych D. I., Oliinyk I. S. Slovyk linhvistychnykh terminiv. [Dictionary of linguistic terms]. Kyiv: High school, 1985, 360 p. [in Ukrainian].
4. Kyiak T. R., Naumenko A. M., Ohui O. D. Perekladoznavstvo (nimetsko-ukrainskyi napriam) [Translatology (German-Ukrainian major)]. Chernivtsi: Vydavnychy dim «Bukrek», 2014, 640 p. [in Ukrainian].
5. Krasovska K. V. Zviazok kontseptualnoi ta movnoi kartyn svitu z etnichnoiu mentalnistiu. [The connection of conceptual and linguistic pictures of the world with ethnic mentality]. *Culture of the peoples of the Black Sea Region. Series: Questions of spiritual culture - philological sciences*, 2009, Nr 154, pp. 120–123. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/32-Krasovs%2527ka.pdf> (accessed: 03.03.2022). [in Ukrainian].
6. Maslova V. A. Kognitivnaia lingvistika. [Cognitive linguistics]. Minsk: TetraSistems, 2008. 272 p.
7. Meleshko V. V. Vykorystannya suchasnoho shkilnoho pidruchnyka yak providnoho zasobu navchannia v silskii shkoli. [The use of a modern school textbook as a main tool in rural schools]. *The problems of modern textbook*, 2015 Nr 15(2), pp. 12–21. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/708467/1/d80b126f687ea79ecebe756a79ecebe69.pdf> (accessed: 10.03.2022). [in Ukrainian].
8. Orlova N., Kuchai T. Vikovi osoblyvosti vyvchennia inozemnoi movy. [Age features of learning a foreign language]. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical sciences*, 2011 Nr 99, pp. 147–158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2011_99_22 (accessed: 10.04.2022). [in Ukrainian].
9. Redko V. H. Yaka navchalna literatura z inozemnoi movy potrebna suchasnomu uchniu: rezultaty analizu zmistu pidruchnykiv dlia pochatkovoï shkoly. [What foreign language textbooks needs a modern student: the results of the analysis of the content of textbooks for primary school]. *The problems of modern textbook*, 2015, Nr 15(2), pp. 198–208. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2015_15%282%29_21 (accessed: 10.04.2022). [in Ukrainian].
10. Sbitnieva I. M. Bibliia – reprezent kontseptualnoi kartyny svitu. [Bible – representative of the conceptual picture of the world]. *Linguistic studies*, 2008, Nr 18, pp. 283–287. [in Ukrainian].
11. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Philosophical encyclopedic dictionary]. NAS of Ukraine, H. S. Skovoroda Institute of Philosophy. EIC V. I. Shynkaruk. Kyiv: Abrys, 2002. 742 p.
12. Aufderstraße H., Müller J., Storz T. Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Arbeitsbuch. [German as a foreign language textbook: workbook]. Publishing house «Max Hueber Verlag», 2007, 504 p. [in German].
13. Aufderstraße H., Müller J., Storz T. Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Lehrbuch. [German as a foreign language textbook: student's book]. Publishing house «Max Hueber Verlag», 2006, 256 p. [in German].
14. Brünken R., Münzer S., Spinath B. Pädagogische Psychologie – Lernen und Lehren. [Pedagogical psychology – learning and teaching]. Göttingen: publishing house: «Hofrege», 2019, 404 p. [in German].
15. Dobstadt M., Fandrych Ch., Riedner R. Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. [Linguistics and cultural studies. On their relationship from the perspective of the subject German as a foreign and second language and other disciplines]. Frankfurt am Main: publishing house «Lang Edition», 2015, 275 p. [in German].
16. Fritz A., Hussy W., Tobinski D. Pädagogische Psychologie. [Pedagogical psychology]. Munich, Basel: publishing house «E. Reinhardt», 2014. 2nd ed., 256 p. [in German].
17. Kieweg W. Lernprozessorientierte Hörverstehensübungen. Empfehlungen für
20. das gehirnkompatible Fremdsprachenlernen. [Learning process-oriented listening comprehension exercises. Recommendations for brain-compatible foreign language learning]. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2005, pp. 20–24. [in German].
18. Wortschatz Leipzig. URL: <http://corpora.uni-leipzig.de/de> (accessed: 01.05.2022). [in German].
19. Wörterbuch – Duden. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> (accessed: 06.03.2022). [in German].

УДК 808.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-100>

Антоніна ПАК,
orcid.org/0000-0001-9298-3697
PhD (доктор філософії),
старший викладач кафедри західних та східних мов та методики їх навчання
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського
(Одеса, Україна) uzana55@gmail.com

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті розкриваються особливості формування соціокультурної компетенції завдяки проникненню у мовний простір корейської мови. Взагалі мовні практики, що здійснюються у своїй багатомірності, надають широкі можливості щодо пізнання свідомості, культурного простору та мислення народу-носія певної мови. Університетський рівень мовних практик повинен ґрунтуватись на дидактичних основах вищої школи. Це надає особливих можливостей щодо глибокого проникнення у соціокультурний простір народу-носія певної мови.

Вивчення східних мов для представників культури заходу пов'язана з необхідністю специфічних зрушень мислення, які пов'язані з необхідністю розуміння внутрішнього світу носіїв мови, їх світосприйняття та способів мислення. Цей процес потребує складного та багатовимірного підходу. У зв'язку з чим особливого значення набуває формування соціокультурної компетенції, яка є, з одного боку, необхідною умовою вивчення іноземної мови. З іншого боку, вона за умовчанням формується у процесі здійснення мовних практик того чи іншого соціокультурного простору. Важливо визначити можливості мовних практик у формуванні соціокультурної компетенції у процесі вивчення корейської мови в контексті дидактики вищої школи. Занурення в соціокультурний простір носіїв корейської мови також має особливості, обумовлені як історією життя корейського народу так і особливостями розвитку. На сьогоднішній день, незважаючи на тривалий вплив Китаю, окупацію Японією, а потім військову присутність США, корейська мова зберегла свою самобутність, що виражає особливості національного характеру, традиції багатьох століть та якості внутрішнього світу народу. На підставі аналізу знакових форм корейської культури у контексті етнічної сімеотики визначаються особливості соціокультурної компетенції як важливішої складової вивчення корейської мови.

Ключові слова: детермінанти соціокультурного простору, свідомість, філософія, мислення, дух корейського народу, мовні практики, дидактика вищої школи, буття народу, етнічна сімеотика, знакова культура.

Antonina PAK,
orcid.org/0000-0001-9298-3697
PhD (Doctor of Philosophy),
Senior Lecturer at the Department of Western and Oriental languages and Methods of Teaching Them
South Ukrainian national Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
(Odesa, Ukraine) uzana55@gmail.com

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF KOREAN LANGUAGE STUDY

The article reveals the peculiarities of the formation of socio-cultural competence due to the penetration of the Korean language into the language space. In general, language practices, which are carried out in their multidimensionality, provide ample opportunities for knowledge of consciousness, cultural space and thinking of the people-speakers of a particular language. The university level of language practices should be based on the didactic foundations of higher education. This provides special opportunities for deep penetration into the socio-cultural space of the people who speak a certain language.

The study of oriental languages for representatives of Western culture is associated with the need for specific shifts in thinking, which are associated with the need to understand the inner world of native speakers, their worldview and ways of thinking. This process requires a complex and multidimensional approach. In this regard, the formation of socio-cultural competence is of particular importance, which is, on the one hand, a necessary condition for learning a foreign language. On the other hand, it is formed by default in the process of language practices of a particular socio-cultural space. It is important to identify the possibilities of language practices in the formation of socio-cultural competence in the process of learning Korean in the context of higher education didactics. Immersion in the socio-cultural space of Korean speakers also has features due to both the history of the Korean people and the peculiarities of development.

Today, despite China's continued influence, Japanese occupation, and then US military presence, the Korean language has retained its identity, expressing national characteristics, centuries-old traditions, and the inner world of the people. Based on the analysis of symbolic forms of Korean culture in the context of ethnic simeotics, the features of socio-cultural competence as a more important component of the study of the Korean language are determined.

Key words: *determinants of socio-cultural space, consciousness, philosophy, thinking, spirit of the Korean people, language practices, higher school didactics, existence of the people, ethnic simeotics, symbolic culture.*

Постановка проблеми. У процесі вивчення будь якої мови виникає необхідність доторкання до соціокультурних умов у яких розвивався мовний простір. Поза цим скільки-небудь достатнє проникнення у мовний простір майже неможливе. У зв'язку з цим, перш за все, необхідно розкрити, які можливості надають мовні практики у формуванні соціокультурних компетенцій. Щодо відповіді на питання необхідно визначити певні детермінанти соціокультурного простору: від свідомості, мислення, філософії до духу певного народу; від культурних форм до повсякденної організації життя.

У процесі вивчення будь-якої іноземної мови відбувається проникнення в особливий символічний простір. Цей простір містить особливі смисли, культурні коди, специфічні розумові ходи та світоглядні підстави (Алехина, 2014). Вивчення іноземної мови на академічному рівні передбачає використання досить складного та багатовимірного підходу під час занурення в простір іншої культури в її онтологічній глибині (Сафонова, 1991).

Аналіз досліджень. При формуванні соціокультурної компетенції важливо врахувати, що символічно виражений метафізичний зміст сунської натурфілософії мають самі письмові форми корейської мови. «Кожній літері, крім її звукового значення, ще й ряд метафізичних характеристик, на основі яких пояснювалися б закономірності написання літер, їх вимови, а також взаємозв'язків між ними та правил формування звукових поєднань. Навіть графічне зображення букв розроблялося у суворій відповідності до "універсального космічного порядку.....універсальний нематеріальний початок світобудови (Лі) – закон буття кожного явища та предмета окремо і всього суцього в цілому, і існує "Велика Межа" – Універсальне моністичне (єдине) початок всього суцього, світобудови. Це універсальне нематеріальне початок діє всюди, хіба що виявляючи окремі частини "Великого Межі", керуючи ними і контролюючи їх, і водночас усе це становить початок морозудання. Універсальний нематеріальний початок керує всередині "Великого Межі" двома станами – "Рухом і Спокою". У результаті виникають сили Світла (Ян – непарне – чоловіче начало) та Темряви (Інь – парне – жіноче начало) – дві первісні

космічні сили. Ці сили, в трактуванні сунських натурфілософів являють собою полярні принципи активного, позитивного, чоловічого початку, і пасивного, негативного, жіночого початку, У сукупності ці сили утворюють Шлях природи, і хоча і є антиподами (протиставленням), тяжіють один до одного, і завжди існують у єдності. Будучи роздвоєнням Єдиної природи, сили Темряви та Світла чергуються одна з одною в нескінченній послідовності. Тому їх і зображають у вигляді кола, розділеного кривою лінією на темну – і світлу половину – Ян та Інь” (Куротченко, 2005, с.19-20). На малюнку 1. велика межа, через взаємодію Світла і Темряви, породжує три першоприроди Небо – 天 Земля – 土; Людина – 人. А також народжує п'ять стихій: 水 – Вода, 火 – Вогонь, 木 – Дерево, 金 – Метал, 土 – Земля. Першопричини та першоприроди можуть у процесі взаємодії послідовно породити та долати один одного. Букви та звуки займають своє строго певне місце на універсальному колі космосу.

Засвоєння визначених базових символічних смислових установок дозволяє, з погляду, істотно підвищити соціокультурну компетенцію щодо корейської мови. Також особливе значення у сучасному глобальному світоустрої має комунікативний аспект (Григорьева, 2013).

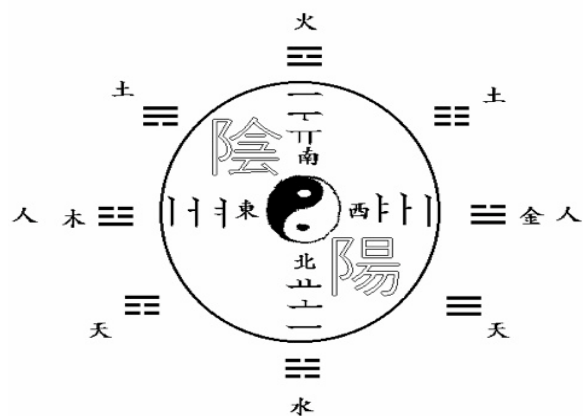


Рис. 1. (Куротченко, 2005, с. 20)

Пізнання соціокультурного простору носіїв мови дозволяє значною мірою подолати наявні соціокультурні бар'єри та сприяти здійсненню ефективних комунікацій. (Подгурецки, 2012). Таким чином стає можливим взаємно збагачую-

чий діалог культур (Бердичевский, 1993); (Плужник, 2003). За Є. Бразговською (2019, с.87): “Усі мови культури реалізують свій потенціал у формі текстів, які створюються кимось, для когось та з певними цілями. Так мови набувають життя, переходячи від потенції до можливості. Найзагальніші функції знакових систем пов'язані з адаптацією людини до світу”. Взагалі будь-яка мова це важливіший інструмент інтерпретації реальності. “Мова забезпечує для людини «народження» і «присутність» реальності, оскільки в операціях індексації (виділення та номінації) та іконічного опису речі постають перед людиною як існуючі об'єкти пізнання. Єдиний доступ до світу людина отримує через свої мови” (Бразговская, 2019).

У монографії Ю. В. Іонової «Обряди, звичаї та його соціальні функції у Кореї. Середина XIX – початок XX ст. відкривається проведення містерій життєвого циклу. У роботі даються розгорнуті описи обрядів і з особливою увагою розглядається їх соціальна значимість і вираз як у знаковому загалом, і готельно мовному просторі. (Іонова, 1982). Традиційна система обрядів життєвого циклу у Кореї включала: 1) обряди, пов'язані з народженням дитини; 2) обряди з нагоди ста днів із дня народження; 3) обряди з нагоди першої річниці від дня народження; 4) обряди у зв'язку з досягненням повноліття; 5) весільні обряди; 6) обряди з нагоди шістдесятиліття; 7) похоронні обряди (Іонова, 1982, с. 105). Характерною рисою всіх цих ритуалів було те, що вони мали сімейний характер і проводилися відповідно до китайських творів за конфуціанськими канонами, хоча й мали свої національні особливості.

Мета статті. Визначити та розкрити можливості мовних практик у формуванні соціокультурної компетенції у процесі вивчення корейської мови в контексті дидактики вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Для корейської культури, як і багатьох інших східних культур, характерно присутність різноманітного світу обрядів і ритуалів. У корейській культурі особливе місце займають обряди переходу, що мають власну структуру і семантику. “Семантика, в свою чергу, не тільки передбачає випадкову символіку, але і пояснює, з яких причин виконується певний обряд у певний час і несе в собі особливий сенс” (Галиєв, 2020,с.12). Осягнення глибин та обсягів мови, безсумнівно, визначається можливістю розкриття символічної глибини буття народу, що виражається у формах його обрядових ініціацій. Містерія, пов'язана з народженням людини, весіллям, похоронно-поминальними практиками, крім обсягу своєї внутрішньої семантики, символізує

місце людини в її життєвому шляху. “Наприклад, толь – обряд, який проводиться, коли дитині виповнюється рік, символізує те, що дитина прийшла у цей світ і більше не належить до іншого світу і тепер її місце тут. Весілля відповідно символізує зрілість і середину першого циклу життя. Хвангап – ювілей шістдесятиліття, що символізує завершення першого циклу. Похорон є завершенням земного життя, і те, що людина переходить в інший світ і не є частиною світу живих” (Галиєв, 2020,с.14).

За думкою К. Леві-Строса (Леві-Стросс, 1984), кожний народ має власну, відокремлену від інших, знакову систему. Навколо цієї знакової системи взагалі будується як національна ідентичність в цілому, так і її особливості формування мовного простору тощо.

У структурі містерій, що проводяться, найважливіше значення має ініціація при посвятах молоді, яке розбирає найбільший дослідник В. Шмідт: «Ініціації служать осередком всіх найважливіших і нерідко таємних вірувань, обрядів і звичаїв. Обряди посвячення створюють загальний ритм релігійного життя племені та сприяють розвитку урочистих церемоній. Під ініціацією розуміється сукупність обрядів та усних настанов, мета яких – радикальна зміна релігійного та соціального статусу, що посвячується» (Schmidt, 1946).

Крім того для формування корейського соціокультурного простору особливий символічний вимір має сакралізація влади. Це насамперед незвичайне походження правителя. Це стосується переказів про чудове народження та дивовижні подвиги творців перших держав. Вони записувалися і зберігалися найретельніше. Тому що саме незвичайне походження та дії правителів розумілися як знаки «законності» їхньої влади, даної їм Небом. (Кім, 2002, с. 225).

При формуванні соціокультурної компетенції в процесі вивчення корейської мови також особливе значення має осмислення художніх текстів, використовуючи герменевтичний підхід. Тому що саме у художніх текстах у концентрованому вигляді містяться кристали найважливіших соціокультурних форм. Використання художніх текстів при викладанні іноземних мов має досить широкі можливості. Однак, при цьому, є ряд обмежень, пов'язаних з труднощами читання та розуміння автентичних текстів, особливо на початкових етапах навчання (Воронина, 2018).

З погляду основних можливостей підвищення ефективності викладання іноземної мови використання автентичних матеріалів у формі художніх текстів дозволяє досягти одночасно кількох основних цілей:

- посилення навичок читання художнього тексту, що розкриває смисловий та естетичний обсяг мови;
- синхронізація «правопівкульного» та «лівопівкульного» сприйняття мови та мовного мислення через поєднання смислового розкриття та емоційного проживання художнього тексту;
- підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

До обмежень використання художніх текстів у практиці викладання іноземної мови (зокрема корейської) можна назвати дві такі лексичні особливості: присутність у текстах лексики, яка має прямих аналогів у мові учня; або є лексика, що містить аналоги, але перекладається з певною специфікою (Рагозіна, 2016). У процесі читання художнього тексту необхідно вирішити певний комплекс завдань: підвищити одиницю оперативного сприйняття, покращуючи техніку читання; підвищити антиципацію структури тексту, розширити словниковий запас, налаштувати слухачів читання тексту, організувати їх розумовий процес.

Вирішення поставлених завдань і подолання даних складнощів стає можливим у процесі багатовимірного залучення до культурного простору, в якому здійснюється буття мови. Тут є доцільним використання герменевтичного підходу при досягненні смислів та естетики художніх текстів. У цілому нині герменевтичний підхід до викладання іноземних мов будується основі розуміння і рефлексивних практик, які передбачають перехід від побутового рівня значень елементів мови до рівня смислових конструктивів. Діяльність «Філологічна герменевтика» Г.І. Богин розкриває процес герменевтичного аналізу тексту. «Рефлексія лежить в основі процесу розуміння ... Рефлексія полягає в тому, що виникають взаємні зіставлення та протиставлення, що призводять до вираження одного змісту в іншому, в цих умовах реципієнт отримує вихід до смислів (Богин, 1982). Герменевтичний підхід ґрунтується на когнітивної чи розумової моделі, у своїй розкриваючи і поглиблюючи розуміння сенсу тексту.

В цілому герменевтичний підхід у використанні матеріалів художніх текстів при викладанні іноземної мови має особливе значення, тому що в процесі вивчення іноземної мови в обсязі мовної свідомості учня виникають особливі зміни, які обумовлені необхідністю співіснування двох мовних просторів. Таким чином здійснюється взаємодія і в ряді випадків інтерференція лінгвістичних систем, а також їх комбінування та зіставлення у контексті розкриття та засвоєння змістового змісту. [Прилуцкий, 2017).

У процесі герменевтичного розкриття художнього тексту, використовуюваного під час викла-

дання мови, особливе значення має встановлення діалогічних відносин із текстом. За Х. Г. Гадамером саме в процесі діалогу «сама мова є те, що несе в собі і забезпечує цю спільність світоорієнтацій» (Гадамер, 1991, с.48).

У контексті герменевтики розуміння розкривається як явище співпереживання інтерпретатора намірів, почуттів, мотивів та думок співрозмовника. У процесі діалогу інтерпретатор розкриває сенс вкладений у текст і цим розширюючи межі розуміння. На думку О.А. Колихалової (2000, с.68), «діяльність білінгва як лінгвокультурного інтерпретатора можна витлумачити як процедуру прихованого перейменування... Старе ім'я (у «першій» мові) перетворюється в цьому плані на символічний образ колишніх, минулих значень, які необхідно витягти з лінгвокультурних світів». Такий підхід дозволяє засвоїти інший соціокультурний досвід, у своїй розширюючи масштаби свого буття. Одночасно усвідомлюючи як власну кореневу мовну традицію, так і іншу традицію та встановлення з нею діалогу.

У цьому контексті процес викладання корейської мови пов'язаний з особливою складністю для європейського студента через необхідність залучення до особливої самобутньої культури, прийняття та проникнення у її багатовимірність. Специфічною особливістю використання художнього тексту при викладанні корейської мови у тому, що потрібно займатися тлумаченням слів, які мають аналогів у мові учня. Крім того, немає словників неперекладних слів, тому читачеві тексту доводиться самому освоїти культурний простір мови в полі якого народжений художній текст. Також можна виділити наявність звуконаслідувальних слів у корейській мові, які передають смисловий зміст ледь уловимим способом.

Наприклад звук падіння каменю чи бачення розбитої дороги досить легко відтворюватися під час читання мовою оригіналу. Однак виникають труднощі при інтерпретації на мову учня, наприклад, через відсутність аналогічного звуконаслідування або через труднощі розкриття перед читачем відповідного образу, що повною мірою передає бачення оригінального художнього тексту.

На нашу думку, застосування герменевтичного підходу у процесі використання художніх текстів у процесі викладання корейської мови дозволить досягти поставленої мети, вирішити поставлені завдання та подолати проблеми на шляху їх використання у навчанні мови.

Висновки. Символічний простір мови органічно пов'язаний з соціокультурним простором як однієї з форм буття народу. Тому, ґрунтуючись на цьому

дослідженні, можливо ствердити те, що вивчення мови, особливо на рівні вишів, не можливо поза формуванням соціокультурної компетенції. Зокрема визначення символічно-містеріального, знакового та художнього виміру соціокультурного буття надає можливості звернути увагу на підсилення соціокультурної компетенції у процесі викладання корейської мови на рівні вищих навчальних закладів.

Розкриття мовних практик при вивченні корейської мови у взаємозв'язку з пізнанням соціокультурного простору співворює водночас як підвищення мовної, так й соціокультурної компетенції. Вивчення корейської мови на рівні вищого навчального закладу зокрема потребує поєднання безпосередньо мовних практик з входженням у соціокультурний простір. З цієї причини щодо корейської мови велике значення має паралельна рефлексія знакової системи корейського народу.

Для цього при вивченні мови ефективно використання етнографічного матеріалу, виявляючи його знаковий зміст та відображення у просторі мови. Також здійснення на певному рівні реконструкції семіотичних моделей світу корейців, які використовуються ними для розуміння та освоєння навколишнього світу. Не менш важливою є реконструкція моделі соціуму корейців, що структурує суспільство. А також пізнання обрядів життєвого циклу, різних форм духовної культури, практики яких підтримують структуру космосу та соціуму у гармонії. Також у процесі вивчення мови велике значення є проникнення в народну сміхову культуру в поєднанні семантики складових її елементів. Активуючи щодо корейської мови, культури, чи знакової системи, наприклад, мову жестів, етикету, колірну і числову символіку, не хтуючи і знаковим змістом повсякденної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алехина Н. В. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2014. 197 с.
2. Бердичевский А. Л., Соловьёва И. К. Диалог культур на уроках родного и иностранного языка. Москва: ИЯШ, 1993. № 6, С. 6-7.
3. Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калининград, 1982. 73 с.
4. Бразговская Е. Е. Семиотика. Языки и коды культуры: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 187 с.
5. Воронина Л. А., Носкова Н. Г. Развитие методики обучения корейскому языку как иностранному в России и Республике Корея. *Вестник Новосибирского Государственного Университета. Сер. История, филология.* 2018. Т. 17, № 10: Востоковедение. С. 153–161
6. Гадамер Х.-Г. Язык и понимание. Москва, 1991., 48 с.
7. Этническая семиотика корейцев / Галиев А. А., Курманбекова В., Аксаналиева Ж., Жукабаева А. Алматы, 2020. 304 с.
8. Григорьева Т. Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности. *Сборник трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Сер. Гуманитарные науки.* Ставрополь, 2013. С. 138
9. Ионова Ю. В. Обряды, обычаи и их социальные функции в Коре: середина XIX – начало XX в. Москва, 1982. 232 с.
10. Ким Бу Сик. Самгук саги («Исторические записи трех государств»). – Москва: Восточная литература, 2002. 444 с.
11. Кольханова О. А. Социокультурные и философские аспекты билингвизма: дис. ... д-ра филос. наук. Москва, 2000. 68 с.
12. Куротченко К. Б., Леонов М. В., Швецов Ю. И. Корейский язык: Учебное пособие. Москва: Издательство М, 2005. 253 с.
13. Леви-Стросс Клод. Структурная антропология. Москва: Политиздат, 1984. 643 с.
14. Плузник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 29 с.
15. Подгурецки Ю. Ю., Домбровска А. Ю. Языковая и коммуникативная компетенции в контексте современной парадигмы культур. *Образование и саморазвитие.* 2012. №5. С. 44–49.
16. Прилуцкий В. И. Особенности использования герменевтического подхода к преподаванию иностранного языка студентам неязыкового вуза. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста.* XIII Международная научно-практическая Internet-конференция. URL: <https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/13-lprs/2/prilutckii.pdf>
17. Рагозина С. С. Лексические особенности перевода художественных текстов с корейского языка (на примере произведений Хо Нансорхон). *Учен. зап. Казанского университета. Сер. Гуманит. науки.* 2016. Т. 158, кн. 6. С. 1601–1608.
18. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Москва: ВШ интернэшнл, 1991. 305 с.
19. Lauffer J. Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienweh V. Hrsg.: Volkmer I. Opladen. P. 223-233.
20. Schmidt W. Der Ursprung der Gottesidee. Bd. 6. Münster. p. 72

REFERENCES

1. Alekhina N. V. Formirovanie diskursivno-cennostnoj kompetencii budushchih lingvistov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 [Formation of discursive-value competence of future linguists: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08] Alekhina Nadezhda Viktorovna. Chelyabinsk, 2014. 197 p. [in Russian]
2. Berdichevskij A. L., Solov'yova I. K. Dialog kul'tur na urokah rodnogo i inostrannogo yazyka. [Dialogue of cultures in the lessons of native and foreign languages.] Moscow: IYASH, 1993. No. 6. p. 6-7. [in Russian]
3. Bogin G. I. Filologicheskaya germeneytika. [Philological hermeneutics.] Kaliningrad, 1982. p.73 [in Russian]
4. Brazgovskaya E. E. Semiotika. Yazyki i kody kul'tury: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. [Languages and codes of culture: a textbook and workshop for academic undergraduate studies.] Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. 187 p. [in Russian]
5. Voronina L. A., Noskova N. G. Razvitie metodiki obucheniya korejskomu yazyku kak inostrannomu v Rossii i Respublike Koreya [Development of methods of teaching Korean as a foreign language in Russia and the Republic of Korea] *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Series: History, Philology*. 2018. V. 17, No. 10. Oriental studies. p. 153–161 [in Russian]
6. Gadamer H.-G. Yazyk i ponimanie [Language and understanding] Moscow, 1991. 48 p. [in Russian]
7. Etnicheskaya semiotika korejcev [Ethnic semiotics of Koreans] / Galiev A. A., Kurmanbekova V., Aksanalieva Zh., Zhukabaeva A. Almaty, 2020. 304 p. [in Russian]
8. Grigor'eva T. Yu. Kommunikativnaya kompetenciya kak osnova kommunikativnogo podhoda pri obuchenii inoyazychnoj kommunikativnoj deyatel'nosti [Communicative competence as the basis of a communicative approach in teaching foreign language communicative activities] *Proceedings of the North Caucasian State Technical University. Series: Humanities*. No. 10. Stavropol, 2013. 138 p. [in Russian]
9. Ionova Yu. V. Obryady, obychai i ih social'nye funkcii v Koree: seredina XIX – nachalo XX v. [Rituals, customs and their social functions in Korea: mid-19th – early 20th centuries.] Moscow, 1982. 232 p. [in Russian]
10. Kim Bu Sik. Samguk sagi («Istoricheskie zapisi trekh gosudarstv»). [Samguk sagi (“Historical records of the three states”)] Moscow: Eastern literature, 2002. 444 p. [in Russian]
11. Kolyhanova O. A. Sociokul'turnye i filosofskie aspekty bilingvizma: dis. ... dra filos. nauk. [Sociocultural and philosophical aspects of bilingualism: dis. ... dra philos. sciences.] Moscow, 2000. 68 p. [in Russian]
12. Kurotchenko K. B., Leonov M. V., Shhvecov Yu. I. Korejskij yazyk: Uchebnoe posobie. [Korean language: Textbook.] Moscow: Publishing house M, 2005. 253 p. [in Russian]
13. Levi-Stross Klod. Strukturnaya antropologiya. [Structural anthropology.] Moscow: Politizdat, 1984. 643 p. [in Russian]
14. Pluzhnik I. L. Formirovanie mezhekul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov gumanitarnogo profilya v processe professional'noj podgotovki : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Formation of intercultural communicative competence of students of the humanitarian profile in the process of professional training: author. dis. ... Dr. ped. sciences] Pluzhnik I. L. Tyumen, 2003. 29 p. [in Russian]
15. Podgurecki Yu. Yu., Dombrovska A. Yu. Yazykovaya i kommunikativnaya kompetencii v kontekste sovremennoj paradigmy kul'tur [Linguistic and communicative competencies in the context of the modern paradigm of cultures] *Education and self-development*. 2012. No. 5. P. 44–49. [in Russian]
16. Priluckij V. I. Osobennosti ispol'zovaniya germeneyticheskogo podhoda k prepodavaniyu inostrannogo yazyka studentam neyazykovogo vuza. *Lichnostnoe i professional'noe razvitie budushchego specialista VIII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya Internet-konferenciya* [Features of the use of a hermeneutic approach to teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. *Personal and professional development of a future specialist VIII International Scientific and Practical Internet Conference*] URL: <https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/13-lprs/2/priluckii.pdf> [in Russian]
17. Ragozina S. S. Leksicheskie osobennosti perevoda hudozhestvennykh tekstov s korejskogo yazyka (na primere proizvedenij Ho Nansorhon) [Lexical features of the translation of literary texts from the Korean language (on the example of the works of Ho Nansorhon)] *Uchen. app. Kazanskoho universiteta Ser. Humanite. science*. 2016. T. 158, book. 6. P. 1601–1608 [in Russian]
18. Safonova V. V. Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam. [Sociocultural approach to teaching foreign languages.] Moscow: VS International, 1991. 305 p. [in Russian]
19. Lauffer J. Kommunikative Kompetenz in einer sich veraendern den *Medienweh V*. Hrsg.: Volkmer I. Opladen. P. 223-233.
20. Schmidt W. Der Ursprung der Gottesidee. Bd. 6. Münster. 72 p.

УДК 687.01:374]:378.6-025.12

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-101>

Оксана ПАСЬКО,

orcid.org/0000-0002-0729-5521

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теоретичних дисциплін і професійної освіти

Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

(Київ, Україна) byslenkoo@ukr.net

Світлана ДОНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0001-8992-2252

кандидат технічних наук, доцент кафедри дизайну

Київського національного університету технологій та дизайну

(Київ, Україна) donchenko@ukr.net

ЗДІЙСНЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ЗВ'ЯЗКУ КОМПОЗИЦІЇ ТА КОЛЬОРОЗНАВСТВА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті розглянуто особливості авторської методики педагогічного експерименту здійснення міждисциплінарного зв'язку композиції та кольорознавства в процесі підготовки майбутніх дизайнерів. Доведено, що ефективність такого впровадження в Київському національному університеті технологій та дизайну забезпечується міждисциплінарним синтезом професійно орієнтованих знань. Успішність конкурсної діяльності студентів самостійно розробляти проектну ідею, засновану на концептуальному творчому підході з метою вирішення дизайнерського завдання.

Самореалізація та стимулювання мета зростання творчого потенціалу у процесі підготовки майбутніх дизайнерів; підвищення професійної майстерності і кваліфікації дизайнера; поширення передового професійного досвіду.

Запропоновано креативно-ціннісні технології розглянуті як технології, засновані на креативно-ціннісному механізмі, що передбачають розвиток творчих здібностей студентів на основі їх ціннісного ставлення до навчання, та інтегрованого вивчення спеціальних дисциплін. Використано метод портфоліо у формуванні готовності майбутніх дизайнерів на засадах міждисциплінарного зв'язку.

Реалізовано стратегії коучингу, пріоритет особистісної активності й індивідуального креативного мислення. У межах дослідження використано коучинг-стратегії спрямовувалося на реалізацію аксіологічного потенціалу студентів.

Активізовано ресурси здатності майбутніх дизайнерів для вирішення творчих завдань. Використано креативні та новітні технології у підготовці майбутніх фахівців дизайну (креативний дизайн, конкурсна технологія, портфоліо, спілкування, виступ).

Забезпечено на відмінну від звичної логічної послідовності освітнього процесу: не від теорії – до практики, а від формування нового досвіду – від практики до його теоретичного осмислення.

Ключові слова: *міждисциплінарний зв'язок, дизайнерська освіта, дизайнер, майбутні фахівці з дизайну.*

Oksana PASKO,

orcid.org/0000-0002-0729-5521

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Theoretical Disciplines and Vocational Education

Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts Mikhail Boychuk Art and Design

(Kyiv, Ukraine) byslenkoo@ukr.net

Svetlana DONCHENKO,

orcid.org/0000-0001-8992-2252

Candidate of Technical Sciences,

Associate Professor at the Department of Design

Kyiv National University of Technology and Design

(Kyiv, Ukraine) donchenko@ukr.net

IMPLEMENTATION OF THE INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIP OF THE COMPOSITION AND COLOR SCIENCES IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE DESIGNERS

The article considers the peculiarities of the author's method of pedagogical experiment of interdisciplinary connection of composition and color science in the process of training future designers. It is proved that the effectiveness of such

implementation at the Kyiv National University of Technology and Design is ensured by the interdisciplinary synthesis of professionally oriented knowledge. Success of students' competitive activity to independently develop a project idea based on a conceptual creative approach to solve a design problem.

Self-realization and stimulation of the purpose of growth of creative potential in the course of preparation of future designers; improving the professional skills and qualifications of the designer; dissemination of advanced professional experience.

The proposed creative and value technologies are considered as technologies based on the creative and value mechanism, which provides for the development of creative abilities of students based on their values to learning, and integrated study of special disciplines.

The portfolio method was used to build the readiness of future designers on the basis of interdisciplinary communication.

Coaching strategies, priority of personal activity and individual creative thinking are implemented. The research used coaching strategies aimed at realizing the axiological potential of students.

The resources of the ability of future designers to solve creative tasks have been activated. Creative and latest technologies were used in the training of future design specialists (creative design, competitive technology, portfolio, communication, performance).

It is provided in a different from the usual logical sequence of the educational process: not from theory - to practice, but from the formation of new experience - from practice to its theoretical understanding.

Key words: interdisciplinary connection, design education, designer, future design specialists.

Постановка проблеми. Звернення до проблеми підготовки майбутніх дизайнерів на засадах міждисциплінарного підходу з дисциплін «Композиції» та «Кольорознавства» зумовлено зміною освітніх пріоритетів: значущим стає не набуття готового знання, а власна ініціатива студентів у відкритті знання, зміст якого все більше набуває міждисциплінарного характеру. У цьому контексті глибокого аналізу потребує змістовно-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх дизайнерів, розробки процесуального аспекту реалізації міждисциплінарного зв'язку.

Аналіз досліджень. Теоретичні дослідження та експерименти з опорою на міждисциплінарність здійснювались наступними науковцями: Н. Дячок (Дячок Н. В., 2017: 91–94), Т. Коваль (Коваль Т. І., 2017.: 31–35), А. Колот (Колот А. М., 2014.: 76–83), В. Круглик (Круглик В. С., 2017.: 46–51). Серед вчених, які досліджували особливості фахової діяльності, професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу, назвемо наступних: І. Єременко (Єременко І. І., 2009: 46–55), І. Продан (Продан І. В., 2013), Л. Саприкіна (Саприкіна Л. В., 2016).

Проте проблема у підготовці майбутніх дизайнерів на засадах міждисциплінарного зв'язку й до сьогодні залишається невирішеною в теоретичному й методичному аспектах.

Мета статті. Дослідження, обґрунтування та експериментальне підтвердження доцільності реалізації міждисциплінарного зв'язку в процесі підготовки майбутніх дизайнерів.

Виклад основного матеріалу. Однією з баз педагогічного експерименту щодо реалізації міждисциплінарного зв'язку в процесі підготовки майбутніх дизайнерів у Київському національному університеті технологій та дизайну. Експеримент проводився за авторською методикою, що передбачала такі особливості:

1) спрямованість освітнього процесу не лише під час навчання, а й в подальшій життєдіяльності;

2) формування змісту обраних для експериментального дослідження дисциплін на основі внутрішньо-дисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків;

3) формування мотивації майбутніх дизайнерів до навчання шляхом залучення до цілей, змісту і процесу освоєння дисциплін, цінностей майбутньої професії у сфері дизайну;

4) сприяння отриманню студентами досвіду у сфері вирішення інтегрованих дизайнерських завдань на основі внутрішньо-дисциплінарних та міждисциплінарних зв'язків, їх синтез і практичне застосування в типових і нетипових ситуаціях під час аудиторної та поза аудиторної діяльності.

У межах вивчення дисциплін «Дизайн-проекування», «Дизайн матеріалів та аксесуарів», «Композиція», «Кольорознавство» організація освітнього процесу студентів здійснювалася з виокремленням ключових питань, з якими студенти можуть зіткнутися у професійній діяльності, та навколо яких згруповано весь програмний зміст із зазначених дисциплін. Це дало можливість системно підходити до організації всієї навчальної діяльності студентів у процесі навчання.

Результати дослідження. Процес міждисциплінарного зв'язку професійно зорієнтованих знань на основі актуалізації самоосвітньої діяльності майбутніх дизайнерів опирався на дисципліни «Дизайн-проекування», «Композиція», «Кольорознавство». Творчі проекти та вправи, які використовувалися в освітньому процесі зі студентами, давали змогу майбутнім дизайнерам вільно володіти прийомами композиційного формування площини аркуша і розвивати здатність множинних графічних імпровізацій на задані теми. До

того ж, навчали самостійно орієнтуватися в існуючих композиційних рішеннях, відчуття кольору, стилях і застосовувати їх в подальшій роботі над проєктуванням дизайн-об'єкта.

В освітній процес розроблений і впроваджений «Альбом практичних зразків» для дизайнерів, який використовувався і поповнювався на кожному етапі професійного навчання (у подальшому – на основі міждисциплінарної інтеграції з дисциплін «Композиція», «Кольорознавство», «Дизайн-проєктування» тощо). Мета зазначеного проєкту полягала в необхідності підготовки огляду сучасних тенденцій, а також у розгляді всієї отриманої інформації з метою розробки на цій базі творчих проєктів, які будуть відрізнятися від інших стилем виконання творів від майбутнього дизайнера, а також його поглядом на світ і відповідати загальному духу часу. Це забезпечувало відмінну від звичної логіку освітнього процесу: не від теорії – до практики, а від практики – до його теоретичного осмислення.

Ще одним з ефективних способів підвищення інтересу, мотивації з метою підготовки майбутніх дизайнерів на засадах міждисциплінарного зв'язку в ЗВО та майбутній професійній діяльності загалом була технологія «майстер-клас» і «творча майстерня». Основними завданнями майстер-класу було створення умов для професійного спілкування, самореалізації та стимулювання з метою зростання творчого потенціалу майбутніх фахівців; підвищення професійної майстерності і кваліфікації учасників; поширення передового професійного досвіду. Майстер-клас як особлива форма набуття практичних навичок використовувалася у проведенні аудиторних занять та в поза аудиторній роботі.

На практичних заняттях з дисципліни «Дизайн-проєктування», студенти займалися проєктуванням і композицією в кольорі дизайн-об'єкту: вивчали особливості форми, колірне рішення, варіанти декоративного оздоблення.

Таке ситуаційне моделювання давало змогу активізувати різні чинники: інтегровані теоретичні знання з дисципліни, практичний досвід студентів, їх здатність самостійно формувати творчі думки, ідеї, пропозиції, вміння вислухати альтернативну позицію й аргументовано висловити власну. За допомогою ситуаційного навчання студенти мали можливість виявити й удосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, застосовувати на практиці

міждисциплінарний теоретичний матеріал. Використання ситуаційного навчання у формуванні готовності майбутніх дизайнерів на засадах міждисциплінарного зв'язку.

Оскільки майстер-класи проводилися регулярно з постійними учасниками (майбутніми дизайнерами), то ця форма переростала у *творчу майстерню*. У її межах організовувався розвиваючий творчий простір, який давав змогу учасникам у процесі групового пошуку досягати певного результату, осмислення цінностей, важливих для їх подальшого професійного та особистого життя. Майстерня як технологія реалізовувалася за правилами інтерактивної взаємодії на основі наявності інноваційного міждисциплінарного знання, імпровізації, поєднання умовного і реального планів дій, освоєння алгоритмічних «кроків» і блоків структур згідно з різноманітними техніками і прийомами. Ухвалення готових зразків, як правило, не заохочувалося, а для того, щоб щось демонструвати перед аудиторією, студентам необхідно було здійснити самопідготовку, виконати спеціальні завдання, спланувати майбутню презентацію з композиційним рішенням у кольорі.

У таких умовах формувалося професійне дизайн-мислення майбутніх дизайнерів, тобто здатність до креативності, образного, художньо-творчого мислення, системності, інноваційності. Розглянуті аспекти підкреслювали наявність міждисциплінарних основ у процесі навчання майбутніх дизайнерів. Відзначимо, що у вирішенні творчого проєктного завдання на основі прихованої композиційної логіки, художньо-творчого мислення та виявлення індивідуальної картини світу як засобу художньої організації простору дизайн-об'єкта студенти працювали з різними джерелами пошуку інформації аналогових рядів, яке забезпечувало міждисциплінарність їхньої освіти.

Висновки. Отримані результати свідчать, що здійснення міждисциплінарного зв'язку композиції та кольорознавства в процесі підготовки майбутніх дизайнерів буде ефективним, якщо в умовах навчального закладу забезпечується міждисциплінарний синтез професійно зорієнтованих знань; здійснюються коучинг-стратегії як умова ефективної взаємодії викладача та студента (майстер-клас, творчі майстерні); використовуються креативно-ціннісні технології у процесі підготовки майбутніх дизайнерів (творче проєктування, конкурсна технологія, портфоліо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дячок Н. В. Міждисциплінарність як пріоритетний вектор професійної педагогіки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. № 27. С. 91–94.

2. Єременко І. І. Активізація креативного мислення студентів –дизайнерів одягу. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2009. № 1. С. 46–55.
3. Коваль Т. І. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки магістра – майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. № 27. С. 31–35.
4. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. № 1–2. С. 76–83.
5. Круглик В. С. Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці майбутніх програмістів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. № 27. С. 46–51.
6. Продан І. В. Формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2013. 20 с.
7. Саприкіна Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременчук, 2016. 22 с.

REFERENCES

1. Diachok N. V. (2017) Mizhdystsyplinarnist yak priorityetnyi vektor profesiinoy pedahohiky. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika [Interdisciplinarity as a priority vector of professional pedagogy. Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy]. № 27, S. 91–94. [in Ukrainian].
2. Yeremenko I. I. (2009) Aktyvizatsiia kreatyvnoho myslennia studentiv–dyzaineriv odiahu. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv. Mystetstvoznavstvo. Arkhitektura [Activation of creative thinking of students-fashion designers. Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts. Art history. Architecture], № 1. S 46–55. [in Ukrainian].
3. Koval T. I. (2017) Mizhdystsyplinarnyi kontekst pedahohichnoi pidhotovky mahistra – maibutnoho vchytelia-filoloha v umovakh strimkoho rozvytku informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika [Interdisciplinary context of pedagogical training of a master – future teacher of philology in the conditions of rapid development of information and communication technologies. Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy]. № 27. S 31–35. [in Ukrainian].
4. Kolot A. M. (2014) Mizhdystsyplinarnyi pidkhid yak dominanta rozvytku ekonomichnoi nauky ta osvithoi diialnosti. Sotsialna ekonomika [Interdisciplinary approach as a dominant development of economic science and educational activities. Social economy]. № 1–2. S 76–83. [in Ukrainian].
5. Kruhlyk V. S. (2017) Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh prohramistiv. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika [Interdisciplinary approach in the training of future programmers. Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy] № 27. S. 46–51. [in Ukrainian].
6. Prodan I. V. (2013) Formuvannia profesiinoy kultury maibutnikh dyzaineriv odiahu v protsesi samostiinoy roboty u vyshchykh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [Formation of professional culture of future fashion designers in the process of independent work in higher educational institutions: author's ref. dis. ... cand. ped. Science: 13.00.04]. Lugansk. 20 s. [in Ukrainian].
7. Saprykina L. V. (2016) Formuvannia profesiinoy kompetentnosti maibutnikh dyzaineriv odiahu u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [Formation of professional competence of future fashion designers in the process of studying professional disciplines: author's ref. dis. ... cand. ped. Science: 13.00.04]. Kremenchuk. 22s. [in Ukrainian].

UDC 378.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-102>

Тетяна ПИЛАЄВА,

orcid.org/0000-0002-7897-5428

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) typilasha@gmail.com*

Ауріка ЛЕЩІНСЬКА,

orcid.org/0000-0002-4690-1520

*старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) sv310123@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Стаття присвячена розгляду методики використання відео на заняттях з іноземних мов професійного спрямування як засобу формування комунікативної компетенції та інструменту, який сприяє індивідуалізації навчання і розвитку вмотивованості мовленнєвої діяльності студентів та курсантів закладів вищої освіти України. З'ясовано, що основною метою вивчення іноземної мови є розвиток ініціативної комунікативної компетенції в сукупності її складових: мовної, мовленнєвої, соціокультурної та навчально-пізнавальної. Підкреслено, що використання відеоматеріалів у навчанні іноземної мови базується на принципі наочності. Представлено наступну класифікацію відеоматеріалів: за метою створення; за жанром; за кількістю тем, що охоплюються; за способом виробництва; за дидактичним призначенням; за структурою та ступенем закінченості; за умовами використання відеоматеріалів. З'ясовано, що відеоматеріали можуть функціонувати в якості: змістовної опори, смислової опори, стимулу до вивчення мови. Представлено три основні етапи роботи з відеотекстами: дотекстовий етап, текстовий етап, післятекстовий етап. Встановлено, що цілями дотекстового етапу є мотивування студентів та зняття можливих труднощів сприйняття тексту. Виділено наступні типи дотекстових завдань: варіанти передбачення змісту тексту, представлення викладачем основного змісту тексту, попереднє дослідження чи проектна робота. текстового етапу є забезпечення подальшого розвитку мовної, мовленнєвої чи соціокультурної компетенцій студентів з урахуванням реальних можливостей ініціативного спілкування. Існують наступні типи завдань: завдання на пошук мовної інформації (підбір еквівалентів до українських слів та словосполучень та навпаки; заповнення пропусків в реченнях потрібними словами та виразами; пошук прикметників або дієслів, які вживалися з певним іменником; запис різних граматичних форм дієслова); завдання на розвиток рецептивних умінь (пошук правильних відповідей на питання; визначення вірних чи невірних тверджень; співвіднесення розрізнених речень із смисловими частинами тексту тощо); завдання, створені задля розвитку навичок говоріння; завдання, створені задля розвитку соціокультурних умінь. Метою післятекстового етапу є використання вихідного тексту в якості основи та опори для розвитку продуктивних умінь в усному або письмовому мовленні. Проектна робота та рольові ігри можуть бути використані на цьому етапі. Зроблено висновок про те, що використання відеофільмів на заняттях з іноземної мови є дуже ефективним методом подачі навчального матеріалу та дозволяє підтримувати у студентів постійний інтерес до вивчення мови та різноманітнити заняття, уникнути монотонності, яка часто виникає на заняттях за традиційною методикою.

Ключові слова: іноземна мова, заклади вищої освіти, комунікативна компетенція, відеоматеріали.

Tetiana PYLAIEVA,*orcid.org/0000-0002-7897-5428**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) typilasha@gmail.com***Aurika LESHCHINSKA,***orcid.org/0000-0002-4690-1520**Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) sv310123@gmail.com*

USE OF VIDEO MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article is devoted to the method of using video in foreign language classes as a means of forming communicative competence and a tool that promotes individualization of learning and motivation development of cadets' and students' speech activity. It was found that the main purpose of learning a foreign language is the development of foreign language communicative competence in the totality of its components: language, speech, socio-cultural and educational-cognitive. It is emphasized that the use of video materials in foreign language teaching is based on the principle of clarity. The following classification of video materials is presented: for the purpose of creation; by genre; by the number of topics covered; by method of production; for didactic purposes; by structure and degree of completion; under the terms of use of video materials. It was found that video materials can function as: content support, semantic support, stimulus to language learning. There are three main stages of working with video texts: pre-text stage, text stage, post-text stage. It is established that the goals of the pre-text stage are to motivate students and remove possible difficulties in perceiving the text. The following types of pre-text tasks are distinguished: options for predicting the content of the text, presentation of the main content of the text by the teacher, preliminary research or project work. Text stage is to ensure the further development of language, speech or socio-cultural competencies of students, taking into account the real possibilities of foreign language communication. There are the following types of tasks: tasks to search for linguistic information (selection of equivalents to Ukrainian words and phrases and vice versa; filling in gaps in sentences with the right words and expressions; searching for adjectives or verbs used with a noun; writing different grammatical forms of verbs); tasks for the development of receptive skills (search for correct answers to questions; determination of true or false statements; correlation of disparate sentences with semantic parts of the text, etc.); tasks designed to develop speaking skills; tasks created for the development of socio-cultural skills. The purpose of the post-text stage is to use the source text as a basis and support for the development of productive skills in oral or written speech. Project work and role-playing games can be used at this stage. It is concluded that the use of videos in foreign language classes is a very effective method of presenting educational material and allows students to maintain a constant interest in learning the language and diversify classes, avoid monotony that often occurs in traditional classes.

Key words: *foreign language, institutions of higher education, communicative competence, video materials.*

Problem formulation. At the present stage of development of Ukrainian society, in the context of the country's desire to join the European Community, it is important to study foreign languages that are widely used in Europe. Nowadays, more and more attention is paid to the study of foreign languages, new methods and approaches are developed to improve students' mastery of a foreign language, as the study of foreign languages is a requirement of the state and the need of each individual.

Learning a foreign language includes 4 activities: reading, speaking, writing and listening. To build a successful future professional career, a student must have mastered all the activities in the complex, and then he will be able to pass all the exams to determine the level of his knowledge of a foreign language.

Authentic educational and methodological complexes offered by publishing houses of Great

Britain and the USA prevail in modern methods of teaching foreign languages: «Campaign. English for the Military» by Macmillan Education, Longman «Intelligent Business», «Career Paths «Logistics» by Express Publishing, «Begegnungen» by Schubert-Verlag, etc. The use of materials of these textbooks is the basis of professional foreign language study programs at NANGU and Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, which aim students and cadets to study through communication, more natural situation, and teachers on a personal-oriented approach to the student. These textbooks contain a large amount of audio material for listening, which distinguishes them from other textbooks. But, unfortunately, in the process of learning foreign languages using these textbooks, there is a lack of video materials to diversify foreign language classes.

Therefore, in our opinion, an important task for the teacher is the correct selection and organization of such material. It is also important to use videos as often as possible.

The analysis of recent sources and publications shows that Yu. Dubovsky, O. Berezovska, J. Malynovska, N. Yamshynska and others dealt with the problem of developing listening skills in their works. The problem of the effectiveness of the use of video materials in foreign language classes was highlighted in the works of N. Pshenyannikov, O. Tarasevich, D. Khaims, N. Belenyuk, A. Holliday. However, in our opinion, some aspects of the use of video materials in order to develop listening and communication skills of students and cadets need more detailed consideration.

The purpose of the article is to consider the method of using videos in foreign languages for professional purposes as a means of forming communicative competence and a tool that promotes individualization of learning and development of motivation of speech activities of students and cadets of higher education in Ukraine.

Presentation of the main material. Among the problems that are theoretically and experimentally solved by the methods of teaching foreign languages, communicative competence and ways to achieve it are still relevant. The main purpose of learning a foreign language is the development of foreign language communicative competence in the totality of its components: language, speech, socio-cultural and educational-cognitive (Berezovska, 2014). Therefore, the teacher has an important task - to create conditions for communication in foreign language classes, using different methods and techniques (role-playing games, discussions, projects, etc.). It is important to promote the involvement of students and cadets in the cultural values of the people whose language is being studied. Video-films can serve to achieve these goals, their use helps the process of mastering the language as a living foreign language activity (Pshenyannikova, 2012).

Practical experience shows that the use of video materials is an effective means of developing students' language activities, allowing to solve several tasks simultaneously, which corresponds to the principle of an integrated approach to learning. Students get a clear idea of the life, customs, traditions of native speakers. The use of videos contributes to the individualization of learning and the development of motivation of language activities of students and cadets. Due to the change of impressions and emotional impact of the video, the personal attitude of students to what is seen is formed.

The process of learning a foreign language of professional communication of cadets and students of higher education institutions is inextricably linked with real live communication, knowledge of foreign language structures, mastery of communication skills, future professional interaction with native speakers in modern pro-European society.

Today's challenges motivate teachers to choose modern methods, forms of work organization and teaching aids, so more and more often in higher education institutions video materials are used in teaching foreign languages to develop listening skills. The National Academy of the National Guard of Ukraine, which trains future officers for our homeland, widely uses videos and videos about the organization of the work of army units in the countries whose language is being studied. At Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics in the Moodle system video clips and exercises for mastering educational material on economic topics studied at the university are presented.

The use of video materials in foreign language teaching is based on one of the oldest and most basic methodological principles - the principle of clarity. Perception and processing of information are embodied in the form of auditory-visual synthesis, which formed the basis of a whole direction in the methodology of teaching foreign languages and served as a basis for creating and developing audiolingual and audiovisual methods of teaching foreign languages (Vajsburd, 2002).

There are a number of situations where the use of video can be especially useful in lessons. For example: if we want to present a complete language context; show the communicative side of language through the study of facial expressions and gestures; practice listening skills in a natural context; imagine situations to play in the classroom (for example, role play); practice description and translation skills; enrich vocabulary; stimulate communication or discussion (Barmenkova, 1999).

When conducting video lessons, it is necessary to follow the basic approaches and principles of their conduct, in particular, the criteria for selecting materials for a video lesson. Language requirements: the language must be modern, in accordance with the requirements and norms of literary language in those areas that students often have to deal with; the presence of natural pauses between statements is required; slang expressions and exclamations should be short enough and not too difficult to understand; the text should not be overloaded with new words, expressions and unfamiliar gestures.

There are requirements for the content of video materials, namely: situations should be typical, such

that students may encounter in practice; educational, feature, advertising films, news programs and other topics can be selected for the lesson (Verisokin, 2003).

The content of education and the choice of relevant materials is influenced by the fact that an important point in the process of learning a foreign language is the development of students' ability to intercultural interaction and to use the language studied as a tool for this interaction. This is made possible by the use of a variety of videos during foreign language lessons. In order to acquaint students with the achievements of the culture of the countries of the studied language, it is necessary to introduce regional and linguistic components (Allan, 1983).

Linguistic competence is an integral part of communicative competence, as it provides communication only at the level of identification of concepts, associations and images that arise in people in the process of communication (Freebairu, 1996).

In modern science there are various typologies of video materials, which offer to classify video materials depending on certain factors. Ukrainian researcher L. Maiboroda offers the following typology:

1) for the purpose of creation - specially created for educational purposes video materials; non-educational videos adapted for educational purposes; professionally filmed videos commissioned by the educational institution; self-shot videos;

2) by genre - feature film, video advertising, cartoons, video clips, news blocks, fragments of talk shows, sports and historical chronicles, fragments of documentaries, etc;

3) by the number of topics covered - situationally monotonous and situationally multi-dark;

4) by method of production - removal, reassembly;

5) for didactic purposes - instructive, illustrative, instructive-illustrative;

6) by structure and degree of completion - integral and fragmentary;

7) under the conditions of use of video materials - materials for work under the guidance of the teacher and materials intended for independent work of students. (Mayboroda, 2012).

In the process of learning foreign languages, videos can act in their various functional purposes. Depending on the installation, the duration of the presentation of the video, the place of presentation of the video in the system of work on the formation of foreign language skills and abilities, the video can function as: content support, semantic support, stimulus to learn the language.

Methodist from the USA J. Field (Field, 1995) identifies several cycles of exercises related to the demonstration of video without sound and with sound:

Stage 1: preparatory. At this stage, exercises are performed to listen to the dialogues that will be heard in the film (without a picture); lists of content questions are compiled;

Stage 2: interactive exercises in a group before the screening of the film: dialogues that reflect the situation in the film; developing the completeness of the script; discussion of the title of the film; suggestions for the title of the film.

Stage 3: watching a movie without sound. At this stage, the following are performed: description of individual frames of the film (still frame); presentation of a separate scene with its further discussion, interpretation; warning of the content of the next scene; collecting lexical units necessary for the description of the scene; composing a written dialogue / text from the film (group work): a) composing questions for the revised video; b) the story of the content of the video in different grammatical tenses.

Stage 4: watching a movie with sound. At this stage, students can indicate in the proposed list the words they «see» and «hear»; insert important missing words in the proposed text; to conduct a role play on the content of the video clip; write questions for communication, discussions about the content of the film; perform language grammar exercises based on video material; play the text of the video in group work; reproduce the content of the film into a corpse full of work.

Stage 5: exercises after watching the video: distribute the proposals in a logical sequence of events in the film; create new own video text products; compose multiple choice exercises for the image and soundtrack; answer questions in writing or orally; to work on the text with the missing words; create your own video.

There are several types of tasks for each stage of working with video texts.

In the methodology of teaching foreign languages it is customary to distinguish three main stages of working with video texts: pre-text stage, text stage, post-text stage.

Let's consider these steps carefully:

I. Pre-text stage. Its goals are: 1) motivating students, setting them up for the task, through their active participation in the learning process; 2) possible difficulties in the students text perception removal and their preparation for the successful completion of the task.

There are several types of such tasks:

1. Various options for predicting the content of the text, which can be based on: generalization of previously acquired knowledge on this topic; title features: a quick look at part of the film without sound:

a list of new words with translation or definitions offered to the text: the content of questions or correct (false) statements. Such tasks can be performed orally, working in pairs, groups or during a face-to-face discussion in class.

2. Teacher's summary of the text's main content. The teacher can briefly convey the main plot of the video, thus explaining what students will see. In his speech, the teacher can convey the main idea of the text in simple and clear words, and can keep a number of difficult to understand expressions. The main thing in this case is to anticipate possible difficulties of linguistic, linguistic and socio-cultural nature and remove it with the help of various techniques, including explanation, interpretation, translation, correlation with previously studied material and so on. Obviously, to use this type of task, the teacher must have a certain level of professional and methodological and professional and communicative competence.

3. Preliminary research or project work. You can complete a series of lessons on any topic or issue by watching videos. Students are given tasks in advance to study specific material, which logically prepares them for watching videos. Pre-reading texts and discussing issues on the same topic (native and foreign languages) also help increase motivation when watching videos, provided that the video opens new perspectives on the vision of the topic, contains an element of novelty and unpredictability.

II. Text stage. The purpose of this stage is to ensure the further development of language, speech or socio-cultural competencies of students, taking into account the real possibilities of foreign language communication.

You can select the following types of tasks:

1. Tasks for finding language information. This type of exercises and tasks is aimed at finding, isolating, fixing, transforming a certain language material: vocabulary, grammar, phonetics. In this case, the content of the exercise provides a degree of efficiency and justification of the task. The task can be formulated as follows:

Watch the video and select: English, German, French equivalents for the following Ukrainian words and phrases; Ukrainian equivalent to the following English, German words and expressions; fill in the blanks in the sentences with the right words and expressions; write down all the adjectives or verbs that were used in the video with the noun "syllable"; write the verbs from the list below in the grammatical form in which they were used in the text; from the list of synonymous expressions below, select the ones used in the video text.

2. Tasks for the development of receptive skills (at the level of allocation of meaningful and semantic information). At this stage, you can use traditional exercises designed to: find the right answers to the questions that the teacher offers for review; determination of true or false statements; correlation of disparate sentences with semantic parts of the text; building parts of the text in a logical sequence; establishing causal relationships, etc.

3. Tasks created for the development of speaking skills. The following methods of working with video are aimed at developing the skills of monologue speech:

a) Lack of image while preserving the sound: used to describe the probable appearance of the characters and their clothes, objects that could be nearby, the scene, the nature of the relationship between the characters, and so on. These tasks are a specific type of monologue - descriptions while preserving the pronounced features of the description of people, objects and more.

b) Tasks aimed at using the "Pause" button. In this task, students are asked to make assumptions about the further course of events, which is inextricably linked with the development of such discursive skills as the definition and establishment of logical and semantic connections of the text and their development.

c) tasks created to reproduce what is seen in the form of a story, message, etc.

A number of tasks can be effectively used to develop the skills of dialogic speech, for example: mute the sound while saving the image, followed by playback of the intended text. This exercise can't be used to reproduce the texts of the monologue, as the content of the monologue is almost impossible to predict. In the analysis of dialogue, in the presence of such elements of language situation as place and time of events, the situation is quite standard (in the store, in the theater, at the doctor's, etc.)

4. Tasks created for the development of socio-cultural skills.

To achieve the necessary and sufficient level of socio-cultural competence, it is necessary to have a certain set of knowledge about the countries whose languages are studied. However, it is very important to learn to compare different cultures of the world, to notice in them culturally specific features and to find general cultural patterns. The most difficult task for the teacher to form socio-cultural competence is the ability to teach students to interpret different situations of linguistic and non-linguistic nature in terms of cultural characteristics of a particular state, avoiding false stereotypes and being influenced by imposed judgments and ideas.

Using video provides a great foundation for this. When working with videos, it is suggested to use this type of task as establishing intercultural comparisons and differences. The teacher must devise a system of support, drawing students' attention to the isolation, recording and interpretation of the necessary information.

III. Post-text stage, the purpose of which is to use the source text as a basis and support for the development of productive skills in oral or written speech.

The same stage may be absent, provided that the video text is used only for the development and control of receptive skills. In contrast to the third stage, both previous stages are mandatory both in terms of using video text as a means of developing complex communication skills, and as a means of controlling receptive skills (listening).

At this stage you can use: 1) project work related to the preparation of similar videos independently (conducting a video tour of the city, school, attending a school concert, a story about your family, profession, etc.); 2) role-playing games based on the plot or situation of a video film. In this they can be partially modified.

The difficulty with using videos is that it is not always possible to find a film that fits the topics being studied. But it depends on the teacher and his desire to use videos in foreign language classes.

In our opinion, the use of grammatical video materials in senior courses is important and interesting. Now on YouTube video hosting, a variety of video tutorials with grammar material are available, which are explained by native speakers. Viewing and analyzing this learning material encourages students to listen carefully and diversifies classroom activities. After explaining the grammatical material in this way, it is very expedient, as practice has shown, to organize questions in order to identify incomprehensible and consolidate grammatical material by performing exercises to test comprehension of this material.

It should be noted that the use of video materials in foreign language classes must comply with a number of conditions: 1) the video material used must be based on the level of knowledge of students and cadets; 2) visual materials should be thought out and used in moderation, they should be demonstrated gradually and only at the appropriate time of the lesson; 3) the screening should be organized in such a way that all cadets and students can see and hear the video material well; 4) the teacher must clearly identify the main idea and the most important material; 5) explanations given during the demonstration of the video must be carefully and in detail thought out; 6) video material must correspond to the studied educational material; 7) it is desirable that the speaker's pronunciation be clear and understandable (Pshenyannikova, 2012).

Conclusions. Summarizing the above, we can say that authentic films open wide opportunities for active work in the development of listening and speaking skills and make the learning process of mastering a foreign language attractive to students and cadets at all stages of learning.

The use of videos in foreign language classes is a very effective method of presenting educational material and allows students to maintain a constant interest in learning the language and diversify classes, to avoid monotony, which often occurs in classes according to traditional methods.

Video materials are distinguished by the fact that they effectively attract the attention of students and cadets, develop a number of aspects of language activities, as well as provide ample opportunities for personal development. We believe that this method is the most relevant and effective for use in classes with students who have a sufficiently high lexical and grammatical knowledge.

Prospects for further research, we consider a detailed search for various types of exercises that can improve the level of foreign language proficiency of students and cadets, knowledge of which will help them in their future professional careers.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барменкова О.И. Видеозаняття в системі обучення іноземної мови. *Иностранные языки в школе*. Москва. 1999. № 3.
2. Березовська О.В. Розвиток навичок аудіювання на заняттях з іноземної мови. *Міжнародні Чепанівські психолого-педагогічні читання*. Київ. 2014. 31, IV(12), 384 с.
3. Вайсбурд М.Л., Пустосмехова Л.Н. Телепередача как опора для организации речевой игры на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. Москва. 2002. № 6.
4. Верисокин Ю.И. Видеофильмы как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. Москва. 2003. № 5.
5. Майборода Л.А. Методичні аспекти використання відеоматеріалів у формуванні інформаційно-технологічної культури майбутніх кваліфікованих робітників. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: «Планер», 2012. С. 220-224.
6. Пшенянікіова Н. О. Використання відеофільмів на уроках англійської мови. *Науковий вісник Донбасу*. Старобільськ. 2012. № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_1_13

7. Allan M. Teaching English with Video. Video-applications in ELT. Oxford : Pergamon Press, 1983.
8. Field J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. Oxford :ELT Journal, 1995. 52/2. 110-118.
9. Freebairu, Brian and Ingrid. Video Teaching Tips. Longman, 1996

REFERENCES

1. Allan M. Teaching English with Video. Video-applications in ELT. Pergamon Press, 1983. [in English].
2. Barmenkova O.I. Videozanjatija v sisteme obuchenija inostrannoju rechi [Video classes in the system of foreign language teaching]. Foreign languages at school. 1999. Nr. 3. . [in Russian].
3. Berezovska O.V. Rozvytok navychok audiiuvannia na zaniattiakh z inozemnoi movy.[Development of listening skills in foreign language classes.] *International Chelpan psychological and pedagogical readings* 2014 . Nr 1 31, IV(12), 384 p. [in Ukrainian].
4. Field J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. ELT Journal, 1995, 52/2; 110-118. [in English].
5. Freebairu, Brian and Ingrid. Video Teaching Tips. Longman, 1996 [in English].
6. Maiboroda L.A. Metodichni aspekty vykorystannia videomaterialiv u formuvanni informatsiino-tehnolohichnoi kultury maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv [Methodological aspects of the use of video materials in the formation of information technology culture of future skilled workers] Kyiv-Vinnytsia. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*. 2012. P. 220-224. . [in Ukrainian].
7. Psheniannikova N. O. Vykorystannia videofilmiv na urokakh anhliiskoi movy [Using videos in English lessons] Scientific Bulletin of Donbass. 2012. Nr 1. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_1_13 . [in Ukrainian].
8. Vajsburd M.L., Pustosmehova L.N. Teleperedacha kak opora dlja organizacii rechevoj igry na uroke inostrannogo jazyka [TV show as a support for organizing a speech game in a foreign language lesson]// Foreign languages at school. 2002. Nr. 6 . [in Russian].
9. Verisokin Ju.I. Videofil'my kak sredstvo motivacii shkol'nikov pri obuchenii inostrannym jazykam [Videos as a means of motivating schoolchildren when learning foreign languages] Foreign languages at school. 2003. Nr. 5. . [in Russian].

УДК 378.147:811.111(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-103>**Марина РИЖЕНКО,***orcid.org/0000-0002-0961-3351*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

*Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова
(Харків, Україна) marina.ryzhenko.89@ukr.net***Олена АНІСЕНКО,***orcid.org/0000-0003-3266-4584*

старший викладач кафедри іноземних мов

*Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова
(Харків, Україна) anisenko.e@gmail.com***Ольга ГНАТИШЕВА,***orcid.org/0000-0002-0417-5460*

викладач кафедри іноземних мов

*Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова
(Харків, Україна) taria.eihani@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ ТА АУДІЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сьогодні навчання іноземної мови у вузі неможливе без використання сучасних засобів Інтернету, який став частиною нашого життя. Використання онлайн робочого зошита, Moodle, блог-технології, вікі-технології, подкастів стало не тільки реальністю, але багато в чому інтенсифікувало процес навчання. Технологія підкастингу є досить широко використовуваною на заняттях з іноземної мови.

У сучасному світі англійська мова вважається домінуючою діловою мовою, а також засобом спілкування мільярдів людей у всьому світі. Світ змінюється стрімко, і способи спілкування дедалі більше зміщуються у цифрове середовище, що висуває нові вимоги навчання студентів, зокрема у сфері навчання іноземної мови.

Інтернет стає все більш важливим інструментом у нашому інформаційному суспільстві, освітні цифрові технології набувають широкого поширення в школах та університетах, приблизно кожне десятиліття на практиці з'являється новий підхід або новий метод навчання.

У статті розглядається технологія подкастингу у викладанні іноземної мови. У статті визначається поняття «подкаст», розкривається його дидактичний потенціал, його переваги та недоліки у викладанні іноземної мови, наводяться приклади подкастів для вивчення англійської мови у вищому навчальному закладі. У статті описуються найкорисніші інтернет-ресурси, де викладач може знайти подкасти, а також алгоритм роботи з ними.

Поняття «подкаст» було розглянуто багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Їхні дослідження були приведені у даній науковій роботі.

Також автор проаналізував особливості використання технології подкастів у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

В статті були описані фактори, що зумовлюють популярність подкастів, було приділено увагу практичному аспекту підкастингу для студентів, хто вивчає англійську мову.

Автор підкреслює, що подкастинг є ефективним засобом мотивації студентів при вивченні іноземної мови. Підкасти надають студентам більш автентичний та особистий досвід для вивчення різноманітних навичок іноземної мови.

В статті описується багатофункціональність подкастів адже вони спрямовані на розвиток не тільки таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння, але також сприяють поліпшенню навичок читання, вимови, засвоєння граматики іноземної мови та мають загальноосвітню спрямованість.

Ключові слова: іноземна мова за професійним спрямуванням, навчання іноземної мови, подкаст, інтернет-технології, аудіювання, мотивація.

Maryna RYZHENKO,

orcid.org/0000-0002-0961-3351

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) marina.ryzhenko.89@ukr.net

Olena ANISENKO,

orcid.org/0000-0003-3266-4584

Senior Teacher at the Department of Foreign Languages

O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) anisenko.e@gmail.com

Olha HNATYSHEVA,

orcid.org/0000-0002-0417-5460

Teacher at the Department of Foreign Languages

O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) taria.eihani@gmail.com

USING PODCASTS TO DEVELOP SPEAKING AND LISTENING SKILLS IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Today, learning a foreign language at university is impossible without the use of modern Internet, which has become part of our lives. The use of online workbooks, Moodle, blog technology, wiki technology, podcasts has become not only a reality, but has greatly intensified the learning process. Podcasting technology is widely used in the classroom in a foreign language.

In today's world, English is considered the dominant business language, as well as a means of communication for billions of people around the world. The world is changing rapidly, and ways of communicating are increasingly shifting to a digital environment that places new demands on students, especially in the field of foreign language learning.

The Internet is becoming an increasingly important tool in our information society, digital educational technologies are becoming more widespread in schools and universities, and about every decade a new approach or new method of teaching appears in practice.

The article considers the technology of podcasting in foreign language teaching. The article defines the concept of "podcast", reveals its didactic potential, its advantages and disadvantages in teaching a foreign language, and gives examples of podcasts for learning English in higher education. The article describes the most useful Internet resources where the teacher can find podcasts, as well as an algorithm for working with them.

The concept of "podcast" has been considered by many domestic and foreign scholars. Their research has been presented in this scientific work.

The author also analyzed the features of the use of podcast technology in the process of learning a foreign language for students of non-language specialties.

The article described the factors that determine the popularity of podcasts, focused on the practical aspect of podcasting for students studying English.

The author emphasizes that podcasting is an effective means of motivating students to learn a foreign language. Podcasts provide students with a more authentic and personal experience in learning a variety of foreign language skills.

The article describes the versatility of podcasts because they are aimed not only at the development of such speech activities as listening and speaking, but also improve reading skills, pronunciation, foreign language grammar and have a general educational focus.

Key words: *foreign language for professional purposes, foreign language teaching, podcast, Internet technologies, listening, motivation.*

Постановка проблеми. Глобальна інформатизація суспільства одна із основних тенденцій розвитку цивілізації у 21 столітті. Комп'ютерні технології вже стали необхідними та актуальними навіть у сфері освітнього процесу. У суспільстві йде активно розвиток інформатизації в освіті, спрямоване на формування інтелектуально розвинутої творчої особистості, відмінно орієнтується в інформаційному просторі, остаточно готової до

саморозвитку та застосування цих знань у майбутній професійній діяльності.

В даний час триває активне впровадження інноваційних мультимедіатехнологій у процес навчання іноземних мов. Основний акцент робиться на оснащення вищих навчальних закладів комп'ютерами з наступним підключенням до мережі Інтернет. У навчанні іноземних мов дедалі частіше використовуються мультимедіатехнології,

спектр яких помітно розширився: від створення навчальних програм до розробки нових засобів навчання, таких як подкасти.

У разі комунікативної спрямованості, головним завданням навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі стає формування комунікативної компетенції, а саме можливості та готовності здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування. Аналіз методичної літератури демонструє, що з чотирьох видів мовної діяльності: говоріння, читання, аудіювання та письма, на аудіювання припадає найменший час на уроці іноземної мови, хоча з точки зору необхідності практичного оволодіння англійською мовою, аудіювання займає становище, не менш значуще, ніж говоріння.

Аналіз досліджень. Останнім часом спостерігається інтерес науковців до можливостей використання подкастів при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах. Це питання розглядалось вітчизняними (О. Балтіна, І. Грітченко, Н. Гицик, О. Дмитрієва, П. Сисоєв та ін.) та зарубіжними (С. Adams, С. Dale, А. Fox, G. Stanley) науковцями.

Аналіз теоретичного матеріалу дає змогу стверджувати, що проблема використання подкастів при вивченні іноземної мови ще не є досконально вивченою.

Метою статті є проаналізувати особливості використання технології подкастів у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу.

Проаналізувавши наукову літературу щодо застосування подкастів у вітчизняній освіті, нами відзначено, що найбільшою популярністю подкасти користуються у мовній освіті та застосування подкастів в інших освітніх сферах зустрічається вкрай рідко. Такий стан справ щодо використання подкастів в освітніх цілях може бути обумовлений незнанням про існування даної технології, або недостатніми знаннями в оперуванні ІКТ або невірними уявленнями про подкастинг. Термін «подкастинг» з'явився у 2004 році одночасно у кількох видах мас-медіа – у пресі («The Guardian») та на телебаченні (канал MTV). Це поняття походить від англійських слів «iPod» та «broadcasting» (англ. – теле-, радіомовлення, широкомовлення). В Оксфордському словнику англійської «подкастинг» трактується як «діяльність зі створення аудіо або відеозаписів з подальшим розміщенням їх в Інтернеті» (Оксфордський словарь англійського мови). Е. Діл визначає подкастинг як публікацію аудіо або відео контенту в Інтернеті як серію епізо-

дів на задану тематику, при цьому слухачі можуть підписатися на розсилку даних епізодів і отримувати їх автоматично (Deal). С.С. Арбузов у своєму дослідженні під «подкастингом» в освіті визначає проектування «мультимедійної інформації (в рамках конкретної навчальної дисципліни) в Інтернеті з подальшою можливістю завантаження для прослуховування та перегляду на сучасних гаджетах» (Арбузов, 2015: 30). Аналіз кількох визначень терміна показав наявність подібних показників. Проте, ряд авторів, зокрема А.А. Володін у своєму дослідженні показує, що в даний час ще не склалися єдиного розуміння досліджуваного явища. «Подкастинг» у його інтерпретації – це «технологія створення, публікації та розповсюдження через Інтернет контенту в різних форматах (аудіофайлів, відеофайлів, електронних документів або їх комбінування) на електронні гаджети передплатників подкастингу за допомогою автоматичного розсилання» (Володін, 2013: 25). Сисоєв П.В. трактує "подкаст" як "аудіо або відеозапис, створений будь-якою людиною з метою перегляду та прослуховування в Інтернеті" (Сисоєв, 2014: 190). Будь-який користувач може переглянути його в мережі Інтернет у будь-який зручний час, або завантажити на свій комп'ютер або будь-який інший гаджет.

Процес набуття студентами особистого досвіду спілкування з іншомовною лінгвокультурою вимагає створення ситуацій практичного використання мови як інструменту міжкультурного пізнання та взаємодії. У зв'язку з цим нарізла об'єктивна необхідність інтегрування інформаційних технологій у навчальний процес, які дозволяють залучати студентів до міжкультурної комунікації. Всесвітня мережа Інтернет має багаті ресурси, такі як веб-сайти, електронна пошта та електронні енциклопедії, телекомунікаційні проекти, блоги, відеоконференції, подкасти, чат-сесії, форуми. Застосування подкастингу доречно практично у будь-якій сфері, де здійснюється передача інформації голосом й у ширшому значенні звуком взагалі. Незважаючи на те, що подкасти з'явилися менше 10 років тому, сьогодні вони дуже популярні серед абсолютно різних груп користувачів: від людей, які використовують їх для розваги (перегляд новин, серіалів, створення щоденників), до провідних університетів, що інтегрують подкасти в освітній процес, особливо у систему дистанційної освіти.

Виділимо кілька факторів, що зумовлюють популярність подкастів:

– можливість безкоштовно завантажити подкаст на планшетний комп'ютер, мультимедійний плеєр, мобільний телефон і т.п. з наступним його

переглядом/прослуховуванням у зручний час та у зручному місці;

– наявність універсальних форматів аудіо- та відеофайлів, що дозволяє їх відтворювати на більшості портативних пристроїв;

– періодичність, або серійність, створення нових подкастів; – можливість підписки, що означає автоматичне інформування користувача про нові подкасти у міру їх появи;

– автентичність аудіо- та відеоматеріалів;

– наявність тексту (скрипта) для аудіофайлу або субтитрів для відеофайлу (Оніщук, 2017: 104).

Провівши аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, відзначимо дидактичний потенціал подкастів:

1. Автентичність. Більшість подкастів створені носіями мови в країнах вивчається мови, отже, вони не лише представляють соціокультурну реальність країни вивчається мови та демонструють поєднання вербального та невербального кодів іншомовного спілкування, але й містять інформацію, пов'язану з професійною діяльністю майбутніх фахівців, та показують функціонування мови як засобу комунікації у природному оточенні (Бедулина, 2011: 282).

2. Багатофункціональність. Подкасти є багатофункціональними, оскільки з допомогою під час навчання іноземної мови можна розвивати кілька видів мовної діяльності: читання, говоріння, лист, аудіювання. Крім того, подкасти повідомляють знання про культуру мови, що вивчається, тим самим формуючи її соціокультурну компетенцію. Знання іноземної мови, культури, традицій, звичаїв, країни мови, що вивчається, безперечно, дає великі переваги майбутньому спеціалісту: легше працевлаштуватися, більше шансів інтегруватися в суспільство з ринковою економікою, усвідомлено і повноцінно пізнати культуру інших народів, глибше розуміти світові проблеми.

3. Компетентність у сфері медіа (медіакомпетентність). Щоб працювати з подкастами, мають бути сформовані базові вміння та навички роботи з комп'ютером: вміння завантажувати файли з Інтернету, передавати їх на мобільні пристрої, за необхідності редагувати та перекодувати. Усе це за умови формування медіакомпетентності, тобто. знань, умінь, навичок, мотивів, що сприяють медіаосвітній діяльності у процесі викладання англійської мови.

4. Актуальність. Сервіс подкастів дозволяє підписатися на отримання нових подкастів та регулярно поповнювати свій архів новими аудіо- та відеоматеріалами. Таким чином, ми щодня можемо завантажувати нові аудіо- та відеофайли

з інформацією про актуальні події у різних сферах життя, які можуть бути використані на заняттях з англійської мови.

5. Багатоканальне сприйняття засноване на одночасному сприйнятті зорової та слухової інформації. Прийом інформації здійснюється по зоровому та слуховому каналах. Зоровий канал служить сприйняттю предметів, дій, сприяючи цим осмисленню послідовності звуків, вловлюваних слуховим каналом. Одночасне сприйняття зорових і збігаються з ними за часом і змістом звукових образів виявляється у так званому зорово-слуховому синтезі, що дозволяє судити про сказане повніше, ніж при роздільному надходженні повідомлень.

6. Інтерактивність, тобто. діалоговий режим роботи користувача з мобільним пристроєм, при якому він може самостійно вибирати інформацію, що цікавить його, швидкість і послідовність її передачі.

7. Мотивація. Задоволення пізнавальних мотивів щодо іноземної мови формує стійку мотивацію постійної роботи з ним: знання іноземної мови полегшує доступ до наукової та практичної інформації, допомагає налагодженню міжнародних наукових та особистих контактів, розширює можливості майбутньої професійної діяльності студентів (Гейхман, 2002:154).

8. Відповідність індивідуальним особливостям. Мобільність технічного засобу, що використовується (планшетного комп'ютера, мультимедійного плеєра тощо) дозволяє звертатися до подкастів у будь-який час, у тому числі і за межами навчального закладу. Доступ до такого засобу навчання, як подкаст, за межами навчальних занять надає шанс вивчати іноземну мову у вільний час та можливість працювати відповідно до індивідуальних особливостей сприйняття інформації.

Сучасні дослідники припускають, що створення подкастів для навчання англійської мови може включати широкий спектр матеріалів: лекції, презентації студентів, бесіди з запрошеним експертом/лектором, інтерв'ю з місця роботи, вправи з вимови носіями мови, а також пісні та звукові фрагменти з фільмів.

Сучасні студенти сьогодні не уявляють свого життя без мобільних телефонів, планшетів, персональних комп'ютерів; тому вони відкриті та прагнуть використовувати технології у своїх освітніх процесах. Готовність нинішнього покоління тих, хто навчається використовувати нові ІТ-додатки у своєму навчанні, доступність освітніх подкастів виводять студентів на електронне навчання (electronic learning) та на мобільне навчання (mobile learning).

Особливу увагу слід приділити практичному аспекту підкастингу для тих, хто вивчає англійську мову. По-перше, використання підкастингу мотивує бажання студентів вчитися. Іншими словами, використання будь-яких інноваційних засобів приваблює та зручне для студентів, які використовують високотехнологічні програми у своєму повсякденному житті. По-друге, інтерактивна дискусія (коментарі) під подкастами дає можливість студентам включитися у реальне спілкування з іншими студентами, обговорюючи інформацію, отриману ними від прослуховування подкасту, та навчатися у віртуальному мультикультурному оточенні.

Серед інших переваг використання подкастів у вивченні іноземної мови можна виділити такі: 24-годинна доступність, широкий вибір контенту, гнучкість та мобільність навчання.

Для формування інтересу та підготовки учнів до обговорення тем в аудиторії можна поширити підкасти перед самим заняттям. Після занять підкасти можна використовувати для надання додаткового та оглядового контенту для більшої ефективності засвоєння навчального матеріалу, обміну думками та опису домашніх завдань, що дозволить реструктурувати час та зосередитись на роботі у класі повною мірою.

Вправи подкастів є дуже ефективними у розвитку фонетичних навичок. Учням подобається можливість повторювати записи своєї мови, прослуховувати їх знову і знову, порівнюючи перший варіант з наступними, таким чином, подкасти насамперед використовуються як інструмент для розвитку вимови.

Ефект від використання подкастів також спостерігався щодо лексики. Опанування іноземною мовою багато в чому залежить розвитку словникового запасу. Вивчення лексики може бути легко інтегровано у програми подкастів. Короткі, часто повторювані та забавні епізоди позитивно впливають на сприйняття студентів викладання англійської мови, що дозволяє їм використовувати нову лексику у повсякденному спілкуванні та допомагає подолати страх говорити англійською.

Використання аудіофайлів у вигляді подкастів позитивно впливає на мотивацію до навчання, оскільки підкасти допомагають студентам зрозуміти матеріал, охоплений на уроці. До того ж можливість прослухати їх у своєму власному темпі і стільки разів скільки їм потрібно, допомагає студентам з різними можливостями засвоїти матеріал повною мірою.

Слід зазначити, що подкастинг є ефективним засобом мотивації студентів вивчення іноземної

мови. Підкасти надають студентам більш автентичний та особистий досвід для вивчення різноманітних навичок іноземної мови. Хоча довжина файлів, кількість подкастів у серії, тематика і т.д. можуть відрізнятися у відповідності з основною метою подкасту та інтересами/потребами користувачів Інтернету, загальними характеристиками (наявність аудіо/відео файлу, регулярність виробництва, підключення до Інтернету, можливість завантаження його на медіаплеєр).

Спираючись на вищезазначені принципи відбору подкастів, звернемося до найкорисніших інтернет-ресурсів, де можна знайти автентичні подкасти для вивчення іноземної мови більш поглиблено.

1. Podcasts in English (<https://www.podcastsinenglish.com/>)

Підкасти англійською є розмови між носіями мови на різні теми, з уроками, розділеними за мовним рівнем і типом: Level 1 (базовий), Level 2 (середній), Level 3 (просунута) і ділова англійська.

Епізоди тривають від 3 до 5 хвилин, тому вони ідеально підходять, коли у вас є лише кілька хвилин. Крім того, є безліч додаткових ресурсів, таких як стенограми, словникові завдання та робочі аркуші із зразками запитань і відповідей.

2. The English we speak (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/the-english-we-speak>)

Ви коли-небудь замислювалися, що наша повсякденна мова насичена різними прислів'ями, приказками, ідіомами... Цей подкаст відмінно підійде саме для тих, хто хоче говорити як носій мови та використовувати найостанніші фрази та конструкції мови, що вивчається. У той час як підручники та інші навчальні посібники часто вчать дуже формальній манері мови, The English We Speak прагне навчити говорити більше, ніж місцеві жителі, зосередивши увагу на повсякденних виразах та сленгових словах. Ведучі говорять трохи повільніше, ніж за звичайної розмови, що полегшує розуміння, а уроки тривалістю 3-4 хвилини легко сприймаються. Крім того, цей подкаст створюється спільно з BBC (British Broadcasting Corporation).

3. ESL Pod (<https://tv.eslpod.com/>)

ESL Pod – фантастичний ресурс для всіх, хто хоче покращити свою англійську. Тут можна знайти понад 900 різноманітних відео. Частина кожного епізоду є діалогом, що розігрується між двома персонажами, у той час як решта епізоду вибирає ключові слова з розмови, пояснюючи їх значення і те, як вони повинні використовуватися.

Розмови йдуть приблизно на половину звичайної швидкості, тому за ними дуже легко стежити, а до кожного епізоду додається навчальний посібник.

4. Better at English (<https://www.betteratenglish.com/>)

Better at English стане чудовим вибором для тих слухачів, які готові сприймати досить швидко англійську мову. Подкаст призначений для тих, хто навчається середнього рівня, епізоди охоплюють низку цікавих тем, починаючи від серйозних дебатів до веселих бесід. Аудіювання допоможе познайомитися з ритмом та темпом англійської мови, а також вивчити деякі загальні вирази, які використовують носії мови. Поряд із кожним випуском можна завантажити аудіо всіх розмов, а також деякі словникові нотатки, щоб застосувати отримані знання на практиці.

5. Voice of America learning English (<https://learningenglish.voanews.com/>)

Великобританія далеко не єдина країна, де англійська є рідною мовою, насправді нею розмовляють у всьому світі. Подкаст Voice of America Learning English є особливо корисним для людей, які планують жити або навчатися в Північній Америці, наприклад, у Канаді чи США. Там можна знайти уроки історії Америки та американської культури, а також новинні програми та наукові документальні фільми, так що це допоможе покращити англійську та знання з широкого кола предметів.

Таким чином, освітні подкасти покращують розуміння учнів та подальше обговорення, підвищують мотивацію студентів до навчання, підвищують ефективність викладача, посилюють лекційний матеріал та надають додаткову інформацію, служать новим та захоплюючим заняттям в аудиторії та вдома.

Висновки. Застосування подкастів є незамінним інноваційним засобом навчання іноземної мови. Використання описаних у статті принципів при відборі подкастів здатне полегшити роботу викладачеві, більш ефективно застосовувати технологію підкастингу як для розвитку іншомовної комунікативної компетенції, так і для досягнення чотирьох головних цілей освіти: виховної, навчальної, розвивальної, пізнавальної.

Можна з упевненістю сказати, що використання підкастингу підвищує

мотивацію та інтерес до вивчення іноземної мови, реалізує особистісний потенціал студента, допомагає вдосконалити володіння міжкультурною комунікативною компетенцією. Таким чином, перераховані вище особливості та можливості подкастів забезпечують нову актуальну якість процесу навчання іноземної мови, а саме, не лише високу мотивацію студентів, а й сприяють виявленню їхньої ініціативності, цілеспрямованості, розвивають здібності слухати і чути, що, безумовно, сприяє підвищенню результативності навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арбузов С.С. Технологии подкастинга как средство активизации учебной деятельности студентов при обучении компьютерным сетям. Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 30-35.
2. Бедулина Г.Ф. Интерактивные методы в преподавании социальногуманитарных дисциплин. Женщина. Общество. Образование: м-лы 13-ой междунар. науч.-практ. конф., 17 декабря 2010 г. Минск. 2011. С. 281-283.
3. Бецько О.С. Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі: веб-сайт. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1074> (дата звернення: 20.05.2022).
4. Володин А.А. Методика применения технологии подкастинга в обучении: монография. Подольск. АНО ВПО «МОГИ». 2013. 97 с.
5. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению: подход и модель. Пермь. 2002. 260 с.
6. Оксфордский словарь английского языка: веб-сайт. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата звернення 20.05.2022).
7. Оніщук І. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 200 с.
8. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку. Язык и культура. 2014. № 2. С. 189-201.
9. Deal A. A teaching with technology White Paper [Электронный ресурс]. URL: <https://qps.ru/p9sbB>

REFERENCES

1. Arbuzov S. (2015). Tehnologii podkastinga kak sredstvo aktivizatsii uchebnoy deyatelnosti studentov pri obuchenii kompyuternym setyam. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Podcasting technologies as a means of activating students' learning activities when teaching computer networks. Pedagogical education in Russia]. P. 30-35. [in Russian].
2. Bedulina G. (2011). Interaktivnyie metodyi v prepodavanii sotsialnogumanitarnyih distsiplin. Zhenshchina. Obschestvo. Obrazovanie: materialyi 13 mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Interactive methods in teaching social and humanitarian disciplines. Female. Society. Education: 13th international scientific-practical conference]. Minsk. S. 281-283 [in Russian].

3. Betsko O. Dydaktychni ta metodychni zasady intehratsii podkastiv v protses navchannia inozemnoi movy u vyshchii shkoli [Didactic and methodical ambush of the integration of podcasts into the process of learning foreign language at higher educational establishments], 20.05.2022. Retrived from: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1074> [in Ukrainian].
4. Volodin A.A. (2013) Metodika primeneniya tehnologii podkastinga v obuchenii: monografiya. [Methods of using podcasting technology in education: monograph]. Podolsk: ANO VPO "MOGI". 97 p. [in Russian].
5. Geyhman L. (2002) Interaktivnoe obuchenie obscheniyu: podhod i model [Interactive learning to communicate: approach and model]. Perm. 260s. [in Russian].
6. Oksfordskiy slovar angliyskogo yazyika [Oxford English Dictionary]. 20.05.2022. Retrived from: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> [in Russian].
7. Onischuk I. (2017) Osobistisno-profesiyniy rozvitok maybutnogo vchitelya: Materiali vseukrayinskoyi naukovopraktichnoyi Internetkonferentsiyi [Personal and professional development of the future teacher: materials of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference]. Vinnytsia: LLC "Nilan LTD" [in Ukrainian].
8. Syisoev P. (2014) Podkastyi v obuchenii inostrannomu yazyiku. Yazyik i kultura [Podcasts in teaching a foreign language. Language and culture].No. 2. С. 189-201. [in Russian].
9. Deal A. A teaching with technology White Paper. URL: <https://qps.ru/p9sbB>. 20.05.2022.

УДК 378.011.3-051:81:37.018.43

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-104>

Олена САЛІ,

orcid.org/0000-0003-4818-5895

викладач кафедри романо-германських мов та методики навчання іноземних мов

Ізмаїльського державного гуманітарного університету

(Ізмаїл, Одеська область, Україна) lenasali2002@gmail.com

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто основні поняття, переваги та характерні особливості сучасного дистанційного навчання у процесі формування іншомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів. Проводиться обґрунтування актуальності та доцільності використання дистанційних технологій у навчальному процесі. Дистанційне навчання іноземної мови майбутніми філологами в умовах сучасності проводиться з використанням сучасних дистанційних освітніх технологій.

Метою статті є розгляд розширення функцій дистанційного навчання як інструменту освітнього процесу, а також збереження та підвищення мотивації студентів до навчання у процесі формування іншомовної соціокультурної компетентності. Проаналізовано основні електронні освітні ресурси такі як вебінари, блоги, відео конференції та інші. Дистанційне навчання – це сучасна реальність, яка є важливою частиною та доповненням до традиційної форми навчання сучасного студента та розширює можливості класичного університетського навчання. Для дистанційного навчання іноземних мов особливістю психолого-педагогічних умов здійснення навчального процесу є процес спілкування між викладачем та студентом, що здійснюється через комп'ютерні комунікації. Дистанційне навчання дає можливість постійного та динамічного телекомунікаційного зв'язку на відстані студента та викладача. Наголошується на ефективності застосування таких прийомів роботи, як навчальні комп'ютерні програми, використання соціальних мереж, електронної пошти, електронної дошки оголошень, проведення відео конференцій, розробка та реалізація курсів у різних системах. За умови дистанційного навчання активна роль викладача не зменшується, оскільки він має визначити рівень знань здобувача та прийняти рішення щодо коригування програми навчання з тим, щоб домогтися найкращого засвоєння пройденого матеріалу. За потреби студент може отримати консультативну допомогу викладача, спілкуючись з ним в онлайн режимі, безпосередньо використовуючи інтернет як засіб зв'язку (web-чат, IRC, ICQ, інтерактивне TV, web-телефонія, Telnet).

***Ключові слова:** дистанційне навчання, іншомовна соціокультурна компетентність, інтерактивні елементи, технологія, комбінований підхід, електронні освітні ресурси.*

Olena SALLI,

orcid.org/0000-0003-4818-5895

Lecturer at the Department of Romano-Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages

Izmail State Humanities University

(Izmail, Odesa region, Ukraine) lenasali2002@gmail.com

DISTANCE LEARNING AS ONE OF THE FORMS OF FORMATION FOREIGN LANGUAGE'S SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article considers the basic concepts, advantages and characteristics of modern distance learning. The relevance of the use of distance technologies in education is substantiated. Distance learning of a foreign language by future philologists in modern conditions is carried out using distance learning technologies.

The aim of the article is to consider the expansion of the functions of distance learning as a tool of the educational process, as well as maintaining and increasing the motivation of students to learn in the process of forming foreign socio-cultural competence. The main electronic educational resources such as webinars, blogs, video conferences and others are analyzed. Distance learning is a modern reality that is an important part and complement to the traditional form of modern student learning and expands the possibilities of classical university education. For distance learning of foreign languages, a feature of the psychological and pedagogical conditions of the educational process is the process of communication between teacher and student, which is carried out through computer communications. Distance learning allows for constant and dynamic telecommunications at a distance between student and teacher. Emphasis is placed on the effectiveness of such techniques as computer training programs, the use of social networks, e-mail, electronic bulletin boards, video conferencing, development and implementation of courses in various systems. In the case of distance learning, the active role of the teacher is not reduced, as he must determine the level of knowledge of the applicant, and decide to adjust the curriculum in order to achieve the best mastery of the material. If necessary, the student can get advice from the teacher, communicating with him online, directly using the Internet as a means of communication (web-chat, IRC, ICQ, interactive TV, web-telephony, Telnet).

***Key words:** distance learning, foreign language socio-cultural competence, interactive elements, technology, combined approach, electronic educational resources.*

Постановка проблеми. Знання іноземної мови в даний час усвідомлюється як імперативний атрибут фахівця у будь-якій галузі знань. Випускник ВНЗ повинен не лише отримати спеціальні мовні знання з усіх напрямків обраної спеціальності, а й уміти розпізнавати лексико-граматичні конструкції, володіти соціокультурною компетентністю та всіма типами читання літератури за спеціальністю, володіти прийомами реферування та анування тощо. У процесі навчання відбулося розширення функцій дистанційного навчання як інструменту освітнього процесу, що дало змогу викладачам брати до уваги під час проведення вебінарів різний рівень знань студентів, орієнтуючись на результати, досягнуті студентами на освітніх платформах Moodle, Google Classroom, Zoom та інші.

Таким чином можна сказати, що спостерігається зміна пріоритетів при оцінці ролі дистанційного навчання в освітньому процесі. Дистанційне навчання перестає виконувати допоміжну функцію та поступово починає грати провідну роль у сучасній системі освіти. В умовах існування інформаційного суспільства, поряд із традиційними формами навчання все частіше застосовують сучасні способи, що базуються на таких технологіях, як дистанційне навчання із застосуванням вебінарів, орієнтованих на індивідуальні потреби студента та рівень його знань, що дає можливість зробити освітній процес більш гнучким, універсальним та особистісно-орієнтованим. З розвитком інформаційних технологій, локальних мереж з'явилися нові можливості навчання, які дають змогу підтримувати освітній процес на належному рівні.

Мета роботи – проаналізувати важливість та основні види дистанційного навчання як одну з форм формування іншомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.

Формулювання цілей дослідження. На перший план вступає доцільність аналізу основних видів та методів ведення дистанційного навчання у навчальному процесі у ВНЗ. Також визначається роль та місце дистанційного навчання на ряду з традиційною формою навчання.

Методологія дослідження полягає в застосуванні методів об'єктивності, аналізу та синтезу інформації та джерел. Зазначений методологічний підхід дає змогу розкрити та піддати аналізу форми дистанційного навчання, їх взаємодію і роль у навчальному процесі студентів.

Наукова новизна статті полягає в розширенні понять та уявлень про роль дистанційного навчання у формуванні іншомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.

Аналіз досліджень. Вивчення, удосконалення методів дистанційного навчання є актуальною темою сучасних методистів та дослідників. Про це пишуть у закордонній літературі. Наприклад, Luis Miguel Dos Santos (Santos, 2020) звертає увагу на те, що пошук оптимальних та ефективних методик та стратегій навчання є невід'ємною частиною викладання іноземних мов. У наші дні все більшої популярності набуває онлайн-навчання. Reni Puspitasari Dwi Lestariyana і Handoyo Puji Widodo (Lestariyana, 2018) відзначають, що в цифрову епоху сучасні студенти мають величезний досвід активного використання цифрових технологій через такі ресурси, як Facebook, Instagram, блоги і WhatsApp. Для них онлайн середовище є звичним.

Нині відбувається безперервне вдосконалення існуючих засобів дистанційного навчання. Нові форми мають ряд переваг, які, за словами Боуена, Вільям Г., привели до значних поліпшень в академічній інфраструктурі і дозволили значно заощадити час для отримання нової інформації (Боуен, 2018).

Дослідженням освітньої платформи Moodle займалися Sanchez R.A., Hueros A.D. (Sanchez, 2010), Machado M., Tao E. (Machado, 2007), Suvorov R. (Suvorov, 2010) та інші автори. Carolina Costaa, Helena Alvelosa, Leonor Teixeira у своєму дослідженні, спрямованому на аналіз функціональних можливостей та інструментів платформи Moodle та їх використання студентами, зазначають, що дана онлайн-платформа відкриває для тих, хто навчається багато можливостей для ефективного навчання (Costaa, 2012). Так, платформа Moodle містить модулі, які дозволяють створювати освітні ресурси, здійснювати комунікацію між учасниками освітнього процесу, давати об'єктивну оцінку діяльності та ін.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання – це не тільки нова форма навчання, а й нова форма освіти. Дистанційне навчання забезпечує можливості:

- швидкої передачі на будь-якій відстані будь-якого виду інформації (візуальної та звукової, статичної та динамічної, текстової та графічної);
- зберігання інформації в пам'яті комп'ютера протягом потрібного часу, її редагування, обробку, роздрукування;
- інтерактивності, за допомогою спеціально створеної для цього мультимедійної інформації та оперативного зв'язку з викладачем;
- доступу до різних джерел інформації;
- роботи із цією інформацією.

Засобом дистанційного навчання є електронний або програмований підручник. Матеріал

такого підручника складено з урахуванням принципів програмування управління процесом засвоєння знань. З одного боку, електронний підручник дозволяє задовольняти провідним дидактичним принципам: наочності, свідомості, науковості, активності, послідовності та систематичності. З іншого боку, відповідає сучасним вимогам особистісно-орієнтованого підходу у методиці викладання іноземних мов.

Основна мета дистанційного навчання – це формування сталої мотивації через активну участь студентів та викладача у навчальному процесі. Забезпечувати якісне покращення результатів навчальної діяльності можна лише при розумному об'єднанні накопичених методів, особистого досвіду та сучасних технологій. Переваги дистанційного навчання наочні – це можливість диференційованого та індивідуального навчання для всіх студентів (у тому числі з обмеженими можливостями здоров'я, територіальною доступністю навчання у рейтингових університетах країни тощо);

- інтерактивність;
- якість тестів;
- наочність;
- виправданість застосування аудіо, відео;
- можливість використання цього виду навчання для роботи з обдарованими студентами;
- дистанційна участь у олімпіадах, конкурсах, конференціях.

До основних інноваційних якостей дистанційного навчання відносяться:

1) забезпечення всіх компонентів освітнього процесу: здобуття інформації, практичні заняття, атестація (контроль навчальних досягнень);

2) інтерактивність, що забезпечує різке розширення можливостей самостійної навчальної роботи з допомогою використання активно-діяльнісних форм навчання;

3) можливість більш повноцінного навчання поза аудиторією.

Характерними рисами дистанційного навчання є:

– гнучкість – які навчаються в основному не відвідують регулярні заняття, а навчаються в зручний для себе час, в зручному місці і в зручному темпі;

– економічна ефективність – середня оцінка світових освітніх систем показує, що дистанційне навчання обходиться дешевше традиційних форм;

– нова роль викладача – на нього покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування курсу, консультування, керівництво навчальними проектами, допомога у професійному самовизначенні;

– спеціалізований контроль якості – як форми контролю використовуються дистанційно організовані іспити, співбесіди, практичні, курсові та проектні роботи, екстернат, комп'ютерні інтелектуальні тестуючі системи.

Серед усіх технічних засобів, які є органічним компонентом навчального процесу, комп'ютер сьогодні є найважливішим у процесі навчання іноземних мов. Дослідження авторки С.В. Тітової свідчать про те, що застосовувані адекватним чином сучасні комп'ютерні технології, зокрема Інтернет, можуть істотно сприяти ефективності викладання та вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах (Тітова, 2003:195).

Одним із основних завдань викладача у процесі дистанційного навчання є створення власних веб-сторінок, різних конференцій, класів та інше. І все це за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, які в наших реаліях відіграють важливу роль у викладанні і навчанні іноземних мов.

Засобами інформаційно-комунікативних технологій при дистанційному навчанні є:

- дистанційні курси;
- електронна пошта;
- форум та блоги;
- чат;
- теле-і відео-конференції.

Розглянемо основні платформи для організації дистанційного навчання.

Платформа Moodle (<https://moodle.org/>) – безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням. Дозволяє використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії викладача, студентів та адміністрації закладу освіти. Зокрема, надає можливість подавати навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, веб-сторінка; заняття як сукупність веб-сторінок з можливим проміжним виконанням тестових завдань); здійснювати тестування та опитування школярів з використанням питань закритого (множинний вибір правильної відповіді та зіставлення) і відкритого типів; студенти можуть виконувати завдання з можливістю пересилати відповідні файли. Крім того, система має широкий спектр інструментів моніторингу навчальної діяльності студентів, наприклад: щодо загального часу роботи студентів з конкретним навчальним предметом, відповідними темами або складниками навчального матеріалу, загальної успішності студентів або групи в процесі виконання тестових завдань тощо. Moodle має у своєму інструментарії:

- форми здавання завдань;
- дискусійні форуми;

- завантаження файлів;
- журнал оцінювання;
- обмін повідомленнями;
- календар подій;
- новини та анонси;
- онлайн-тестування;
- Вікі-ресурси.

Наразі ця платформа є найефективнішою та найуживанішою, бо дає змогу викладачу все контролювати та перевіряти роботи в зручний для нього час.

Наступна платформа Google Classroom (<https://classroom.google.com>) – це сервіс, що пов’язує Google Docs, Google Drive і Gmail, дозволяє організувати онлайн-навчання, використовуючи відео, текстову та графічну інформацію. Викладач має змогу проводити тестування, контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання, коментувати й організовувати ефективне спілкування зі студентами в режимі реального часу. Основним елементом Google Classroom є групи. Функціонально групи нагадують структурою форуми, оскільки вони дозволяють користувачам легко відправляти повідомлення іншим користувачам. Завдяки сервісу для спілкування Hangouts студенти та викладач мають змогу вести онлайн-бесіди в режимі реального часу з комп’ютера або мобільного пристрою, учасники команди можуть показувати свої екрани, дивитись і працювати разом над усім. Така трансляція автоматично публікуватиметься на YouTube-каналі. Також платформа дозволяє за допомогою Google-форм збирати відповіді студентів і потім проводити автоматичне оцінювання результатів тестування.

Ще одна платформа – Zoom (zoom.us/download). Це сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей. Для цього потрібно створити обліковий запис. Безкоштовна версія програми дозволяє проводити відеоконференцію тривалістю 40 хвилин, однак на період пандемії сервіс зняв це обмеження. Zoom підходить для індивідуальних та групових занять. Користувачі можуть використовувати додаток як на комп’ютері, так і на планшеті чи смартфоні. До відеоконференції можуть підключитися будь-які користувачі за посиланням або ідентифікатором конференції. Заняття можна запланувати заздалегідь, а також зробити посилання для постійних зустрічей у певний час. У платформу вбудована інтерактивна дошка, яку можна демонструвати студентам. Крім того, є можливість легко й швидко перемикатися з демонстрації екрана на інтерактивну дошку.

За традиційного навчання викладач може імпровізувати, планувати кожне заняття. У разі ж дистанційного навчання мають місце свої особливості та труднощі. Готовий традиційний підручник не можна просто розмістити у мережі. Потрібно продумати структуру подачі матеріалу, розробити візуальні засоби, визначити інтерактивні елементи.

Комбінація форм дистанційного навчання вимагає виявлення видів робіт, що найбільше підходять для тієї чи іншої форми, та їх чіткого розподілу по всьому курсу навчання. Швидкий розвиток технологій зумовлює постійне вдосконалення освітніх програм, які, своєю чергою, потребують постійного вдосконалення викладачів, підвищення їхньої кваліфікації. Сучасна методика викладання іноземної мови в системі дистанційної освіти має на увазі велику самостійну роботу студентів, чому сприяє створення цілих сайтів, на яких крім навчальних програм можна розміщувати довідкову інформацію, новини іноземною мовою, корисні посилання та інші матеріали, розраховані як на студентів, так і на спеціалістів, які бажають підвищити свій рівень володіння іноземною мовою.

Згідно з останніми дослідженнями експертів у галузі дистанційного навчання іноземних мов у ВНЗ, комп’ютерна форма освіти має свою специфіку: для мобілізації зорової та сенсорної пам’яті студентів електронні освітні програми мають бути побудовані, з одного боку, на використанні графічних, візуальних елементів, а з іншого боку, створення середовища для активної взаємодії студентів з електронною програмою (Jun, 1987:39).

Одним із необхідних компонентів ефективного дистанційного навчання іноземної мови майбутніми філологами має бути закладена у структурі навчальної програми мотивація «дізнатися ще». Найбільш повному розвитку такої мотивації сприяє комбінація різних форм дистанційного навчання, оскільки різні форми націлюють і використання різних джерел отримання знань: Інтернет, різні онлайн-програми, включаючи ігри, відео, телебачення, радіо, кіно, книги. Дуже корисно включати курс навчання іноземної мови в так звані «міста знань», які є віртуальними комплексами для вивчення різних освітніх дисциплін. Здійснюючи віртуальні «прогулянки» по «міських кварталах», що відповідають різним галузям людських знань, студенти чітко простежують міжпредметні та соціокультурні зв’язки, що часто є потужним стимулом до вивчення іноземної мови та культури інших країн.

Висновки. Через війну відзначимо, що дистанційне навчання – це нова форма активної діяльності

студента з освоєння тієї чи іншої навчальної дисципліни. Наявність величезної кількості сучасних прийомів навчання іноземних мов у дистанційному форматі дозволяє зробити навчальний процес не лише цікавим, а й продуктивним. Серед найбільш поширених прийомів можна назвати такі: навчальні комп'ютерні програми, використання соціальних мереж, електронної пошти, електронної дошки оголошень, проведення відеоконференцій, розробка та реалізація курсів у різних системах.

Сучасність диктує свої правила у всіх сферах діяльності. Нам необхідно визнати, що дистанційна освіта чи онлайн-навчання стає реальією вищої школи. Проте воно вимагатиме перепідготовки викладацького складу, коригування програм навчання, оснащення університетів сучасними засобами для дистанційного навчання,

підключення ІТ-фахівців для створення електронних курсів, журналів, відомостей та ідентифікації студента.

Дистанційне навчання – це сучасна реальія, без якої освіта ХХІ століття немислима, але необхідно відзначити, що вона може бути лише частиною або доповненням до традиційної форми навчання сучасного студента, але не замінити її на 100%.

Незважаючи на популярність та загальне схвалення цього виду навчання, всі студенти сходяться на думці, що онлайн-навчання не зможе замінити «живого» спілкування між викладачем та студентом, створити атмосферу академічного середовища, замінити колектив та дружнє спілкування між студентами; його завдання лише доповнити та розширити можливості класичного університетського навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боуэн Уильям Г. Высшее образование в цифровую эпоху / Уильям Г. Боуэн при участии Келли Э. Лэк; предисловие Кевина М. Гатри; перевод с английского Д. Кралечкина. М.: Изд. дом «Высш. shk. Экономика», 2018. 222 с.
2. Долинський Є. В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців / за заг. ред. проф. Матвієнко О. В. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: Збірник наукових праць. К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. Вип. 42. С. 202-207.
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000р. Київ. URL: <http://uuite.kpi.ua/2019/06/03/1598/> (дата звернення: 10.05.2022).
4. Морзе Н. В. Інформаційні технології в навчанні: навч. посіб. / за ред. Н. В. Морзе. К.: Видавнича група ВНУ, 2004. 240 с.
5. Осадчий В. В. Сучасні тенденції використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи. *Педагогічний процес: теорія і практика* : Збірник наук. праць. К.: Видавництво П/П «ЕКМО», 2009. Вип. 2. С.190-207.
6. Титова С. В. Ресурси и службы Интернета в преподавании иностранных языков. М.: Издательство Московского университета, 2003. 267 с.
7. Що таке дистанційна освіта: як вона працює? веб-сайт. URL: <http://www.vsemisto.info/osvita/2355-sho-take-vyshha-osvita-jakvona-prazjuje>. (дата звернення: 12.05.2022).
8. Carolina Costaa, Helena Alvelosa, Leonor Teixeiraa. The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. *CENTERIS 2012 Conference on ENTERprise Information Systems*. Published by Elsevier Ltd. Selection and/or peer review under responsibility of CENTERIS/SCIKA – Association for Promotion. and Dissemination of Scientific Knowledge. Portugal. 2012. P. 334-343. DOI: 10.1016/j.protcy.2012.09.037
9. Jun H. A. Video and Computer. Aided Course. *English Language Teaching Journal*, 1987. V. 41. №1. P. 37-45.
10. Luis Miguel Dos Santos. The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2020. Vol. 7. № 2. P. 104-109. DOI: 10.20448/journal.509.2020.72.104.109
11. Machado M., Tao E. Blackboard vs. Moodle: Comparing User Experience of Learning Management Systems. *37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, 2007. P. 7-12.
12. Reni Puspitasari Dwi Lestariyana, Handoyo Puji Widodo. Engaging young learners of English with digital stories: Learning to mean. *INDONESIAN JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS*. Vol. 2018 № 2, September. P. 489-495. URL: <http://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/13314>. DOI: 10.17509/ijal.v8i2.13314 (Last accessed: 12.05.2022).
13. Sanchez R. A., Hueros A. D. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human. Behavior*. 2010. Vol. 26(6). P. 1632-1640.
14. Suvorov R. Using Moodle in ESOL writing classes – TESL-EJ. *The Electronic Journal for English as a Second language*. 2010. Vol. 14(2). P. 1-11. URL: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume14/ej54/ej54m1/> (Last accessed: 12.05.2022).

REFERENCES

1. Bouen Uilyam G. *Vyishee obrazovanie v tsifrovuyu epohu* [Higher education in the digital age] / Uilyam G. Bouen pri uchastii Kelli E. Lek; predislovie Kevina M. Gatri; perevod s angliyskogo D. Kralchikina. M.: Izd. dom «Vyissh. shk. Ekonomiki», 2018. 222 s. [in Russian].
2. *Dolynskiy Ye. V. Dystantsiine navchannia – odna z prohresyvykh form pidhotovky fakhivtsiv* [Distance learning is one of the progressive forms of training] / za zah. red. prof. Matviienko O. V. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia: Zbirnyk naukovykh prats*. K.: Vyd. tsentr KNLU, 2010. Vyp. 42. S. 202-207. [in Ukrainian].

3. *Kontseptsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini* [The concept of distance education in Ukraine]: *zatverdzheno Postanovoiu MON Ukrainy V. H. Kremenem 20 hrudnia 2000 r.* Kyiv. URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/> (data zvernennia: 10.05.2022). [in Ukrainian].
4. *Morze N. V. Informatsiini tekhnolohii v navchanni: navch. posib.* [Information technologies in education: a textbook]/ za red. N. V. Morze. K.: Vydavnycha hrupa BHV, 2004. 240 s. [in Ukrainian].
5. *Osadchyi V. V. Suchasni tendentsii vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi vyshchoi pedahohichnoi shkoly* [Current trends in the use of information technology in the educational process of higher pedagogical school]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka: Zbirnyk nauk. prats. K.: Vydavnytstvo P/P «EKMO», 2009. Vyp. 2. S. 190-207.* [in Ukrainian].
6. *Titova S. V. Resursi i sluzhby Interneta v predodavanii inostarnnyih yazyikov* [Internet resources and services in foreign language teaching]. M.: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 2003. 267 s. [in Russian].
7. *Shcho take dystantsiina osvita: yak vona pratsiuie?* [What is distance education: how it works]. veb-sait. URL: <http://www.vsemisto.info/osvita/2355-sho-take-vysha-osvita-jakvona-prazjuje>. (data zvernennia: 12.05.2022). [in Ukrainian].
8. *Carolina Costaa, Helena Alvelosa, Leonor Teixeiraa.* The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. *CENTERIS 2012 Conference on ENTERprise Information Systems.* Published by Elsevier Ltd. Selection and/or peer review under responsibility of CENTERIS/SCIKA – Association for Promotion. and Dissemination of Scientific Knowledge. Portugal. 2012. P. 334-343. DOI: 10.1016/j.protecy.2012.09.037.
9. *Jun H. A.* Video and Computer. Aided Course. *English Language Teaching Journal*, 1987. V. 41. №1. P. 37-45.
10. *Luis Miguel Dos Santos.* The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research.* 2020. Vol. 7. № 2. P. 104-109. DOI: 10.20448/journal.509.2020.72.104.109.
11. *Machado M., Tao E.* Blackboard vs. Moodle: Comparing User Experience of Learning Management Systems. *37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, 2007. P. 7-12.
12. *Reni Puspitasari Dwi Lestariyana, Handoyo Puji Widodo.* Engaging young learners of English with digital stories: Learning to mean. *INDONESIAN JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS.* Vol. 2018 № 2, September. P. 489-495. URL: <http://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/13314>. DOI: 10.17509/ijal.v8i2.13314 (Last accessed: 12.05.2022).
13. *Sanchez R. A., Hueros A. D.* Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human. Behavior.* 2010. Vol. 26(6). P. 1632-1640.
14. *Suvorov R.* Using Moodle in ESOL writing classes – TESL-EJ. *The Electronic Journal for English as a Second language.* 2010. Vol. 14(2). P. 1-11. URL: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume14/ej54/ej54m1/> (Last accessed: 12.05.2022).

УДК 371.134

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-105>

Марина СИДОРОВИЧ,

orcid.org/0000-0003-1302-3378

*доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри біології людини та імунології
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) marinasidorovich1@gmail.com*

УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ ЗАСОБАМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

STEM-освіта забезпечує інноваційні досягнення у економіці та інших суспільних сферах. Підготовка вчителя не є виключенням з цього процесу. Аналіз змісту сучасних праць вітчизняних і англомовних науковців засвідчив, що чіткого розуміння сутності поняття STEM-освіти вони не мають. У більшості досліджень тільки розшифровується аббревіатура або дається розмите і розширене трактування цього поняття. Водночас більшість англомовних науковців називають дві загальні риси STEM-освіти. До них вони відносять міждисциплінарність і розвиток творчих здібностей здобувачів, що забезпечує створення «об'єктивно нового» (знань і «продуктів» діяльності, а саме методів, способів, приладів, методик тощо). Аналогічних поглядів дотримуються їх колеги, які провели аналітичні дослідження стосовно впровадження STEM-освіти до підготовки фахівців загалом і вчителів, зокрема. Розв'язання проблеми впровадження двох провідних рис STEM-освіти у підготовку вчителів біології в теорії і на практиці залишається неопрацьованим питанням у англомовній і українській методичній літературі. У дослідженні запропоновано один із шляхів розв'язання вказаного аспекту засобами організації позааудиторної довгострокової дослідницької діяльності екологічної спрямованості (з біотестування) майбутніх вчителів біології. Міждисциплінарність реалізується у ній під час наукового пошуку крізь інтеграцію біології, екології, хімії, математики (статистики) і методики навчання біології. Занурення майбутнього вчителя у науково-дослідницький пошук є ще одним доказом його підготовки в межах STEM засобами міждисциплінарності. Її реалізація забезпечує процес створення здобувачем «об'єктивно нового» (нових методик біотестування і оригінального методичного доробку на основі власних результатів наукового пошуку). Отже, сприяє реалізації іншої провідної риси STEM-освіти.

Ключові слова: STEM-освіта, міждисциплінарність, підготовка майбутніх вчителів біології, науково-дослідницька позааудиторна діяльність здобувачів.

Marina SIDOROVICH,

orcid.org/0000-0003-1302-3378

*Doctor of Pedagogical Science, Professor;
Professor at the Department of Human Biology and Immunology
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) marinasidorovich1@gmail.com*

INTRODUCTION OF STEM EDUCATION AS AN INTERDISCIPLINARY APPROACH BY MEANS OF RESEARCH ACTIVITIES OF APPLICANTS IN THE TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS

STEM education provides innovative achievements in economics and other social spheres. Teacher training is no exception. Analysis of the content of modern works of domestic and English-speaking scientists showed that they do not have a clear understanding of the essence of the concept of STEM education. In most studies, only the abbreviation is deciphered or a vague and expanded interpretation of this concept is given. At the same time, most English-speaking scientists name two common features of STEM education. These include interdisciplinarity and the development of creative abilities of applicants, which ensures the creation of "objectively new" (knowledge and "products" of activities, namely methods, techniques, devices, techniques, etc.). Similar views are shared by their colleagues, who conducted analytical research on the implementation of STEM education to train professionals in general and teachers in particular. Solving the problem of introducing two leading features of STEM education in the training of biology teachers in theory and practice remains an unresolved issue in the English and Ukrainian methodological literature. The study proposes one of the ways to solve this aspect by means of organizing extracurricular long-term research activities in the field of environmental (biotesting) of future biology teachers. Interdisciplinarity is realized in it during the scientific research through the integration of biology, ecology, chemistry, mathematics (statistics) and methods of teaching biology. Immersion

of the future teacher in the research search is another proof of his training within STEM by means of interdisciplinarity. Its implementation provides the process of creating by the applicant "objectively new" (new methods of biotesting and original methodological achievements based on their own results of scientific research). Thus, it contributes to the realization of another leading feature of STEM education.

Key words: *STEM-education, interdisciplinarity, training of future biology teachers, research outside the classroom activities of applicants.*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку людства STEM-освіта широко впроваджується у багатьох країнах і стає однією з основних тенденцій у світовому просторі. Тому провідною її характеристикою у глобальній освітянській політиці є просування STEM-освіта у всіх ланках навчання для забезпечення інноваційних досягнень у економіці та інших суспільних сферах. Вона стала майданчиком для широких дискусій, що визначають у світі напрямки формування освітянської політики та практики (Ellison, Scott, and Ben Allen, 2018), зокрема, підготовки вчителів (Patrick M. Jenlink and Karen Embry Jenlink, 2019).

Аналіз останніх досліджень. Український освітянський простір також залучений до таких дискусій. Доказ тому, наприклад, збірники конференцій минулого року, які презентують досягнення STEM-освіти у нашій державі (Збірник.. за ред. Вербицький, 2021; STEM-освіта... за ред. Кузьменко, 2021). Аналіз їх змісту засвідчив, що єдиного і чіткого розуміння сутності поняття STEM-освіта його автори не мають. У зв'язку з тим, що вказане поняття іншомовного походження, здійснено аналіз англійської науково-методичної літератури з різноманітних проблем STEM-освіти. Він довів, що і у вказаних працях відсутнє таке визначення поняття «STEM-освіта» (Defining STEM, 2017), хоча фахівці наголошують на необхідності проведення його методологічно-структурованого аналізу (Liudmila V. Shukshina et al., 2021). Проте у більшості досліджень або розшифровується абревіатура, або дається розмите і розширене трактування цього поняття (Nancy Tsupros et al., 2008; David W. White, 2014; Gitta Siekmann, 2016; Gitta Siekmann, 2016; Nugroho et al., 2019; Kelly C. Margot and Todd Kettler, 2019; Fuchang Liu, 2020; Kseniia Nepeina et al., 2020; Shu Han et al., 2020). Не зважаючи на відсутність єдиного визначення STEM-освіти, у його тлумаченні більшість науковців називають дві загальні риси: міждисциплінарність і розвиток творчих здібностей здобувачів, що забезпечує створення «об'єктивно нового» (знань і «продуктів» діяльності, а саме методів, способів, приладів, методик тощо). Отже, такий розвиток орієнтований на розв'язання реальних проблем, яке має безпосереднє практичне застосування у різних областях

життя людини. Саме ці особливості і відрізняють STEM-освіту від «навчання крізь дослідження». Продемонструємо вказане. Так, у Паризькому комюніке 2018 року останнє поняття визначено як дослідницьку діяльність студентів, що пов'язана з дослідженнями й інноваціями на всіх рівнях вищої освіти. Вона сприяє розвитку критичного і творчого мислення, яке дозволить їм віднаходити інноваційні рішення щодо викликів, котрі виникають (Паризьке комюніке. 2018). Стосовно учнів М. Фіцула сутність «навчання крізь дослідження» бачить у забезпеченні освітньої підготовки учнів у процесі систематичних навчальних досліджень. На думку авторки «метою застосування дослідницьких технологій в навчанні є набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності... і формування на цій основі... творчої особистості» (Фіцула, 2017). Отже, вказане поняття не охоплює виокремлені вище дві провідні риси STEM.

В аналітичних англійських оглядах стосовно розв'язання в теорії проблеми впровадження STEM-освіти у вищу школу також розглядають у складі провідних умов ефективності здійснення такого процесу міждисциплінарність і практичну складову навчання, що орієнтована на реальні проблеми. Так, Fuchang Liu (Fuchang Liu, 2020) називаючи шість аспектів, що забезпечують його успішність, вважає, що принцип *міждисциплінарності* є провідною особливістю впровадження STEM-освіти у підготовку майбутніх фахівців (інженерів). Група авторів наголошують на змішаному навчанні і домінуванні в ньому *практичної складової (польових практик)* як ефективних засобів впровадження STEM-освіти у процес формування геофізичних і геонавігаційних компетентностей (Kseniia Nepeina et al., 2020). У аналітичному дослідженні стосовно підготовки вчителя Kelly C. Margot and Todd Kettler (Kelly C. Margot and Todd Kettler, 2019) серед умов успішного впровадження STEM-освіти вказують саме на *міжпредметну інтеграцію* навчання і організацію *прикладної (практичної) діяльності здобувача, результати якої можна використати з різною метою у житті*. Автори роблять загальний висновок дослідження: найефективніший засіб впровадження STEM-освіти

у підготовку вчителя є дуальна освіта. На провідній ролі міждисциплінарної інтеграції стосовно педагогічного освітянського простору наголошує і David W. White (David W. White, 2014). Науковець, зокрема, зазначає, якщо вчитель (викладач) працює у межах STEM, але не інтегрує у навчання своєї дисципліни інші дисципліни, або щільно не співпрацює з іншими викладачами STEM, він залишається тільки вчителем окремої природничої дисципліни. Аналіз англomовних праць з розв'язання проблеми впровадження STEM-освіти у підготовку вчителів біології на практиці довів певну його неопрацьованість. Водночас щодо загальної підготовки вчителя як фахівця автори наводять різні засоби її реалізації. Так китайські науковці розглядають цю проблему у контексті перепідготовки вчителів: проведення спеціальних семінарів з проблем STEM-освіти для ознайомлення фахівців з вказаною проблемою загалом і засобами її реалізації на практиці (Shu Han et al., 2020). Їх підтримує інший колектив науковців (Nancy Tsupros et al., 2008), який вважає поінформованість вчителів щодо проблем STEM-освіти – провідним напрямом її успішного впровадження. Одним із засобів впровадження STEM-освіти Kimberly Elliott (Kimberly Elliott, 2015) бачить у складанні відповідних програм для підготовки фахівців, експертами яких є здобувачі. Той самий науковець вважає, що перебування студентів у двохтижневих «інтенсивних» літніх таборах впродовж трьох років, де вони залучаються до занять з інформатики у ігровій формі, їх участь у національних конкурсах ігрового дизайну і знайомство з роботою фахівців з інформатики також дієвий спосіб впровадження STEM-освіти. Група фахівців бачить практичне впровадження STEM-освіти у підготовку вчителів у цілеспрямованому розвитку їх критичного мислення низкою засобів. До їх складу входять спеціальні лекції для популяризації STEM-освіти, спецкурси або фрагменти навчальних курсів для практичного її розвитку (Rogovaya et al., 2019). Отже, англomовна методична література, розглядаючи засоби впровадження STEM-освіти у підготовку вчителів на практиці, не акцентує особливу увагу на міждисциплінарності і прикладному аспекті здобутків учіння студентів як провідних її рисах. Винятком є праця M. Sencer Corlu et al. (M. Sencer Corlu et al., 2014). У ній турецькі фахівці пропонують розроблення спеціальних STEM-програм для підготовки майбутніх вчителів, фокусом яких є взаємодія математики, науки і педагогічних знань (міждисциплінарність). Отже, практична підготовка майбутнього вчителя біології у контексті

вище вказаного залишається поза увагою англomовних науковців. Тому метою дослідження став аналіз стану розроблення проблеми впровадження STEM-освіти засобами реалізації провідних її рис у підготовку вчителя біології в Україні і презентація одного з аспектів такого впровадження у Херсонському державному університеті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження провідних рис STEM-освіти у нашій державі здійснюється на основі положень, що містить українська концепція STEM-освіти (Концепції...., 2020). Як і англomовні праці, чіткого і однозначного визначення провідного поняття вона не має. Вказаній проблемі присвячені численні публікації українських учених, які стосуються найчастіше навчання у ЗЗСО (Збірник.. за ред. Вербицький, 2021; STEM-освіта... за ред. Кузьменко, 2021). Водночас у науково-методичній літературі стосовно підготовки саме вчителя біології до впровадження STEM-освіти існують тільки поодинокі праці. Українські фахівці розглядають цю проблему тільки в контексті методичної підготовки здобувачів. Так, С. Білявський і Н. Постернак (Білявський, Постернак, 2019), впроваджуючи техніку та окремі інтерактивні елементи STEM («Читання вголос в групах», «Вчимося разом», «Галерея» тощо) на лабораторних заняттях курсу «Методики навчання біології», спрямовують їх на розвиток критичного мислення майбутніх вчителів. Реалізувати елементи STEM, на думку цих фахівців, вдається під час навчального заняття у квест-форматі. У його межах здійснено ознайомлення здобувачів з теоретичними засадами STEM і виконання творчих завдань для досягнення вище вказаної мети. Автори вважають, що організація та проведення освітніх занять з використанням елементів STEM дозволяють безпосередньо ознайомити майбутніх вчителів біології з особливостями впровадження STEM-елементів у педагогічну діяльність. О. Цуруль, також вважає, що «одним із шляхів формування базового бачення, розуміння сутності та підходів до організації STEM-освіти, а також розвитку інтересу до її впровадження є включення у зміст методичної підготовки майбутніх учителів біології елементів STEM-освіти» (Цуруль, 2021:288). Науковець пропонує здійснювати вказане низкою засобів. Зокрема, крізь змістові елементи «STEM-освіта» і «Методика організації STEM-освіти» в освітніх компонентах методичної спрямованості, що орієнтовані на формування готовності вчителя біології до впровадження такої технології. Вказаний напрям освіти може мати відображення у курсовому проєктуванні та виконанні кваліфікаційних робіт, бути предметом пошу-

кової діяльності студентської наукової проблемної групи або елементом практичних завдань майбутніх учителів біології у межах виробничої педагогічної практики на базі ЗЗСО. Два інші вітчизняні науковця, які широко висвітлюють впровадження STEM - освіти у навчання біології і природознавству в ЗЗСО, демонструють впровадження цього процесу стосовно підготовки вчителів крізь проведення ними уроків дослідницької спрямованості під час педагогічної практики у таких закладах (Пилипенко, Рудишин, 2021). Отже, навіть ті праці, що розглядають STEM – освіту як напрямок підготовки майбутніх вчителів біології обходять увагою впровадження у навчальний процес двох провідних її рис: міждисциплінарності і «одержання об'єктивно нового» у процесі навчання, що має безпосередню практичну значущість для життя. Певно тому абсолютна кількість публікацій, що присвячені розв'язанню цієї проблеми в теорії і на практиці навчання біології в вітчизняних ЗЗСО, презентують скоріше впровадження дослідницького методу («навчання крізь дослідження»), ніж STEM – освіти в шкільну практику. Вище згадані збірки конференцій містять саме такий дидактичний доробок. У контексті вказаного певний інтерес має праця групи вітчизняних науковців, що розглядають умови підготовки майбутніх вчителів біології засобами Smart- технології (Stepanyuk et al., 2022). Скоріше за все саме елементами такої технології в Україні реформується сучасний навчальний процес з біології, в тому числі і в ЗЗСО. Але ця проблема потребує окремого дослідження, предметом якого не є дана праця.



Рис. 1. Напрямки наукового пошуку студентської групи STEM-освіти «Цитоеколог» у Херсонському державному університеті

У Херсонському державному університеті в лабораторії активних форм навчання біології та екології впродовж більш, ніж 10 років функціонує студентська наукова група STEM – освіти «Цитоеколог». Базисні принципи організації її роботи розкрито у виданнях автора (Сидорович, 2018; Сидорович, Солоня, 2020). Вони окрім особливостей STEM охоплюють ще принципи відкритої освіти. У даній публікації висвітлимо, яким чином засобами функціонування групи здійснюється впровадження двох провідних рис STEM – освіти (міждисциплінарності і «одержання об'єктивно нового» у процесі навчання, що має безпосередню практичну значущість для життя), у підготовку майбутніх вчителів біології.

Міждисциплінарність. Основний напрям роботи групи - «Моніторинг чинників довкілля засобами біотестування». Участь майбутнього вчителя у науково-дослідницькому пошуку – це перший доказ тому, що його підготовка відбувається в межах STEM засобами міждисциплінарності. David W. White (David W. White, 2014) звертає увагу саме на такий аспект його впровадження: міждисциплінарна інтеграція здійснюється під час виконання науково-дослідницького проекту будь-яким фахівцем, в тому числі і вчителем. Наступним доказом впровадження міждисциплінарності у підготовку вчителя-біолога в ХДУ у межах вказаної вище групи є напрямки її досліджень (рис.1). Вони забезпечують інтеграцію природничо-математичних дисциплін: біології, екології, хімії і математики (статистика). Окрім того за результатами проведеного дослідження за будь-яким напрямком здобувач – майбутній вчитель біології розробляє дидактичний матеріал, який обов'язково не тільки презентує під час виступу на конференції, але і апробує на педагогічній практиці, під час проведення мастер - класів для вчителів і науковців, на заняттях шкільного гуртка тощо. Гурток функціонує в межах лабораторії. Приклади такого доробку містить науково-методична література (Сидорович, Солоня, 2020; Сидорович, 2021). Отже, до вказаних вище природничо-математичних наук доєднується ще і методика навчання біології. Інтегроване навчання за п'яти навчальними дисциплінами здійснюється як реалізація діяльнісного підходу частково-пошуковим і дослідницьким методами.

«Одержання об'єктивно нового» у процесі навчання, що має безпосередню практичну значущість для життя. Майбутні вчителі біології, які залучені до наукового пошуку з певної теми окремого напрямку впродовж всього часу професійної підготовки у ХДУ, створюють не тільки ори-

**Результативність роботи студентської групи STEM-освіти «Цитоеколог»
у Херсонському державному університеті впродовж 2011-2021 р.р.**

№	<u>створено</u> <u>способи (методики) біотестування для</u> <u>визначення</u>	<u>розроблено</u> <u>методичні матеріали за результатами наукового</u> <u>пошуку</u> <u>для навчання з біології у ЗЗСО і позашкільлі</u>
1.	<ul style="list-style-type: none"> якості і безпечності води різного походження засобами фітотестів «проростки однодольних» і «одnodольні на плаваючих дисках», культур ряски малої і багатокорінника; 	<ul style="list-style-type: none"> мастер- класи з визначення якості питної води засобами фітотесту «проростки однодольних» для вчителів і впливу якості питної води з пунктів продажу на рівень клітинної проліферації і рівень мутацій в корені проростків цибулі ріпчастої (Allium test) для учнів,
2.	<ul style="list-style-type: none"> особливостей рістрегулюючих властивостей нових синтетичних регуляторів росту за допомогою Allium test і фітотестів культурних рослин; 	<ul style="list-style-type: none"> програма «Аква» та змістово-методичні рекомендації для проведення занять гуртків за нею у ЗЗСО і позашкільлі;
3.	<ul style="list-style-type: none"> токсичності нових синтетичних регуляторів росту засобами батареї фітотестів культурних рослин; 	<ul style="list-style-type: none"> методичні рекомендації у вигляді карт і графічних заготовок до проведення дослідницького проекту в межах МАН з теми «Роль синтетичних регуляторів росту рослин на ростові процеси та фотосинтез за умови дії антропогенного впливу»;
4.	<ul style="list-style-type: none"> екологічної безпеки синтетичних хімічних речовин за 4 рівнями організації фітотестів; 	<ul style="list-style-type: none"> позаурочний захід з теми «Визначення безпечності бутильованої води міста»;
5.	<ul style="list-style-type: none"> протекторних властивостей синтетичних хімічних речовин стосовно різноманітних абіотичних чинників засобами фітотестів; 	<ul style="list-style-type: none"> сценарій квесту «НВЧ навкруги нас»,
6.	<ul style="list-style-type: none"> однорідності ростових якостей насіння цибулі за біометричними показниками проростків (одержаний патент). 	<ul style="list-style-type: none"> пізнавальні завдання для розвитку екологічних понять, що розроблені на основі результатів наукового пошуку визначення дії синтетичного регулятора росту рослин засобами фітотестування;
7.	<ul style="list-style-type: none"> якості і безпечності води різного походження, токсичності хімічних речовин засобами зоотестів «малькі гупі» і «ампулярії»; 	<ul style="list-style-type: none"> завдання дослідницької спрямованості щодо використання результатів дослідження з дії абіотичних чинників (НВЧ) довкілля засобами моделювання рослинних систем.

гінальну методику біотестування певного чинника довкілля, але і на основі одержаних результатів за цією методикою оригінальні методичні матеріали. Отже, результатом такого навчання є поява конкретних наукових і методичних винаходів. Їх можна використати на практиці для аналітичного контролю екологічної безпеки довкілля і в ЗЗСО для підвищення якості біологічної освіти. Таким чином за останні 10 років результативність роботи групи STEM – освіти «Цитоеколог» за вказаною вище її провідною рисою містила дві складі: нові методики біотестування і методичне забезпечення навчання з біології для ЗЗСО і позашкільлі на основі результатів наукового пошуку (табл. 1).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз стану розроблення проблеми впровадження STEM у підготовку вчителя біології в Україні довів суттєву неопрацьованість питання стосовно реалізації в теорії і на практиці двох

його провідних рис: міждисциплінарної інтеграції і «одержання об'єктивно нового», що має безпосередню практичну значущість для життя. Одним із шляхів розв'язання вказаного може стати організація позааудиторної довготривалої дослідницької діяльності екологічної спрямованості (зокрема, з біотестування). Вона дозволяє одночасно впровадити у підготовку вчителя біології і міждисциплінарність, і на її основі забезпечити процес створення здобувачем вказаного вище «об'єктивно нового» (нових методик біотестування і оригінального методичного доробку на основі власних результатів наукового пошуку). Перспективами подальших досліджень є конструювання змісту обов'язкових і вибіркових компонентів освітньої програми підготовки майбутніх вчителів біології, яке дозволить впроваджувати дві провідні риси STEM – освіти на аудиторних заняттях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білявський С. М., Постернак Н. О. STEM у підготовці студентів природничих дисциплін. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали IV Меж. наук.-практ. Інтернет-конференції. Тернопіль. 2019. С. 27–29.
2. Збірник методологічних та дидактичних авторських розробок учасників Всеук. семінару-практикуму з теми «Сучасні методи навчання у процесі викладання біології». Серія: Біологічні науки. 2021. /За ред. В.В. Вербицького. К.: «НЕНЦ», ч. 2. 496 с.
3. Концепції STEM- освіти в Україні. розпорядження кабінету міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р Київ. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-uhvaliv-konceptsiyu-rozvitku-stem-osviti-do-2027-roku>
4. Паризьке комюніке (2018). https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/1492/
5. Пилипенко Н., Рудишин С. Застосування елементів STEM - освіти на уроках біології та природознавства як засіб формування критичного мислення. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2021. № 2. С. 15-22.
6. Сидорович М. STEM - освіта в підготовці майбутніх біологів і екологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип 21. том 2. С 162-166.
7. Сидорович М., Солоня Ю. STEM – образование будущих биологов: подготовка учителя исследователя: монография. Lambert Academic Publishing. 2020.104 с.
8. Сидорович М.М. Експериментальні засади розроблення дидактичного забезпечення для проведення занять науково-дослідницької спрямованості з біології у закладах позашкільної освіти. *Педагогічний альманах*. 2021. Випуск. 50. С.33-38.
9. STEM- освіта: науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти : матеріали Всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації. /За ред. Кузьменко О.С. Видавничий дім «Гельветика», 2021. 316 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка. Технологія навчання як дослідження. 2017. URL:<https://westudents.com.ua/glavy/50066-tehnologiya-navchannya-yak-dosljdjennya-.html>
11. Цуруль О.А. Шляхи включення елементів stem-освіти у зміст методичної підготовки майбутніх учителів біології. STEM-освіта: науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти : матеріали Всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С.288-290.
12. Alla V. Stepanyuk , et al. Methods of Future Science Teachers Training to Use Smart-Technologies in the Professional Activity. *South Florida Journal of Development, Miami*. Vol. 3 No. 1 (2022). P.P. 510-527.
13. David W. White. What Is STEM Education and Why Is It Important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*. Volume 1 Number 14. 2014. P.P. 1-9. URL: <http://www.fate1.org/journals/2014/white.pdf>
14. Defining STEM. 2017. URL: <https://education.gov.scot/improvement/Documents/sci43-DefiningSTEM.pdf>
15. Ellison, Scott, and Ben Allen. Disruptive innovation, labor markets, and Big Valley STEM School: network analysis in STEM education. *Cultural Studies of Science Education* 13.1 .2018. 267-298.
16. Fuchang Liu, Addressing STEM in the context of teacher education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* Vol. 13 No. 1, 2020. pp. 129-134.
17. Gitta Siekmann What is STEM? The need for unpacking its definitions and applications. Commonwealth of Australia. Published by NCVER. 2016. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570651.pdf>
18. Hala Abdel Raheem al Basha. Investigating Teachers’ perceptions and implementation of STEM Education in The United Arab Emirates. 2018. 106 p.
19. Kelly C. Margot and Todd Kettler. Teachers’ perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*.2019. 6:2. URL: <https://stemeducationjournal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40594-018-0151-2.pdf>
20. Kimberly Elliott. Broadening Participation–Making STEM Learning Relevant and Rigorous for All Students. CADRE Brief, 2015. 9 p. URL: <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22community+for+advancing+discovery+research+in+education%22&id=ED590453>
21. Kseniia Nepeina , et al. The Role of Field Training in STEM Education: Theoretical and Practical Limitations of Scalability *Investig. Health Psychol. Educ.* 2020, 10, 511–529.
22. Liudmila V. Shukshina et al. STEM and STEAM Education in Russian Education: Conceptual Framework. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2021, 17(10), (online) URL: <https://doi.org/10.29333/ejmste/11184>
23. Nancy Tsupros et al. STEM Education in Southwestern Pennsylvania. Report of a project to identify the missing components. 2008. URL: <https://www.cmu.edu/gelfand/documents/stem-survey-report-cmu-iu1>.
24. Nugroho, O. F. et al. The movement of stem education in Indonesia: Science teachers’ perspectives. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia* 8.3 (2019): 417-425.
25. Patrick M. Jenlink and Karen Embry Jenlink. The Next Generation of STEM Teachers. An Interdisciplinary Approach to Meet the Needs of the Future. Rowman & Littlefield, 2019. URL: <https://rowman.com/ISBN/9781475822748/The-Next-Generation-of-STEM-Teachers-An-Interdisciplinary-Approach-to-Meet-the-Needs-of-the-Future>
26. Rogovaya O. et al., Critical thinking in STEM (science, technology, engineering, and mathematics). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 24, núm. Esp.6, 2019. Universidad del Zulia, Venezuela URL: <https://www.redalyc.org/journal/279/27962177005/27962177005.pdf>
27. M. Sencer Corlu et al. Introducing STEM Education: Implications for Educating Our Teachers For the Age of Innovation. *Education and Science* 2014, Vol. 39, No 171.PP.74-85.
28. Shu Han, et al. Case Study of Teacher Training for Project STEM Course. *Journal of Education and Training Studies*, 2020, 8(10):10.

29. Sydorovych M.M, et al. «Project methods» in preparation of future biology teachers: a requirement of today. *Modern engineering and innovative technologies: International periodic scientific journal*. Issue № 11. March 2020. Part 2. Germany. P. 69-77.

REFERENCES

1. Bilyavsky S.M, Posternak N.O. (2019). STEM u pidhotovtsi studentiv pryrodnychyykh dystsyplin [STEM in the preparation of students of natural sciences], *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy : materialy IV Mez. nauk.-prakt. Internet-konferentsii* [Modern information technologies and innovative teaching methods: experience, trends, prospects: materials IV Intern. scientific-practical Internet conferences]. Ternopil [in Ukrainian].
2. V.V. Verbytsky (Ed.) (2021). *Zbirnyk metodolohichnykh ta dydaktychnykh avtorskykh rozrobok uchasnykiv Vseuk. seminaru-praktykumu z temy «Suchasni metody navchannia u protsesi vykladannia biolohii»*. Seria: Biolohichni nauky. [Collection of methodological and didactic author's developments of the participants of the All-Ukrainian University. Workshop on "Modern teaching methods in the process of teaching biology." Series: Biological Sciences]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Concepts of STEM education in Ukraine order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 5, 2020 № 960-r Kyiv. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-uhvaliv-koncepciyu-rozvitku-stem-osviti-do-2027-roku> [in Ukrainian].
4. Paris Communiqué (2018). URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/1492/
5. Pilipenko N., Rudishin S.(2021) Zastosuvannia elementiv STEM-osvity na urokakh biolohii ta pryrodoznavstva yak zasib formuvannia krytychnoho myslennia [Application of elements of STEM-education in biology and science lessons as a means of forming critical thinking.]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli*, 2, 15–22. [in Ukrainian].
6. Sidorovich M. (2018). STEM-osvita v pidhotovtsi maibutnykh biolohiv i ekolohiv. [STEM education in the training of future biologists and ecologists]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. V. 21. 2, 162-166. [in Ukrainian].
7. Sidorovich M. Solonaya Yu. (2020). *STEM – obrazovanye budushchykh byolohov: podhotovka uchytelia yssledovatelja: monohrafiya* [STEM - education of future biologists: teacher researcher training: monograph]. Lambert Academic Publishing. [in Russian].
8. Sidorovich M. (2021) Eksperymentalni zasady rozroblennia dydaktychnoho zabezpechennia dlia provedennia zaniat naukovo-doslidnytskoi spriamovanosti z biolohii u zakladakh pozashkilnoi osvity. [Experimental principles of development of didactic support for conducting research-oriented classes in biology in out-of-school educational institutions]. *Pedahohichniy almanakh*, 50, 33–38. [in Ukrainian].
9. O. S. Kuzmenko (Ed.) (2021). *STEM-osvita: naukovopraktychni aspekty ta perspektyvy rozvytku suchasnoi systemy osvity : materialy vseukr. nauk.-ped. pidvyshchennia kvalifikatsii*. [STEM-education: scientific and practical aspects and prospects of development of the modern education system: materials all-Ukrainian. nauk.-ped. Certification training]. Odessa. Helvetica Publishing House [in Ukrainian].
10. Fitsula M.M. (2017). *Pedahohika. Tekhnolohiia navchannia yak doslidzhennia*. [Pedagogy. Learning technology as research.] URL: <https://westudents.com.ua/glavy/50066-tehnologiya-navchannya-yak-doslidjennya-.html> [in Ukrainian].
11. Tsurul O.A (2021). Shliakhy vkluchennia elementiv stem-osvity u zmist metodychnoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv biolohii. [STEM in the preparation of students of natural sciences], *STEM-osvita: naukovopraktychni aspekty ta perspektyvy rozvytku suchasnoi systemy osvity : materialy vseukr. nauk.-ped. pidvyshchennia kvalifikatsii*. [STEM-education: scientific and practical aspects and prospects of development of the modern education system: materials all-Ukrainian. nauk.-ped. Certification training]. Odessa. Helvetica Publishing House [in Ukrainian].

УДК 378.147:61

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-106>

Наталія СИМОНЕНКО,
 orcid 0000-0003-2994-3574
 кандидат педагогічних наук,
 викладач кафедри іноземних мов
 Сумського державного університету
 (Суми, Україна) n.simonenko@el.sumdu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ» У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ США

На основі аналізу педагогічної та методичної літератури американських науковців досліджено сутність поняття «перевернутий клас»; визначено особливості застосування технології «перевернутого класу» у вищій медичній освіті США. На основі аналізу поняття обґрунтовано доцільність включення «перевернутих класів» до курикулумів медичних ЗВО України. Окреслено чотири основні етапи впровадження «перевернутого класу» в освітній процес медичного вишу: застосування зворотної структури організації навчання, створення можливостей для самостійної підготовки поза межами аудиторії, розроблення формативного та діагностичного оцінювання для визначення прогалин у навчанні, використання активних стратегій навчання. Виявлено, що успішність «перевернутого класу» залежить від багатьох чинників, а саме: ретельного підбору дидактичного матеріалу, створення цікавого відео контенту, зміни ролі викладача, який перетворюється з «носія знань» на фасилітатора для організації групової дискусії. Виявлено проблеми залучення студентів до вивчення матеріалів по підготовці до заняття. Наголошується, що для успішного «перевернутого класу» студенти потребують удосконалення таких навичок: 1) критичне мислення, проблемне навчання і мислення вищого порядку; 2) участь студентів, залучення та мотивація; 3) здатність працювати в команді 4) максимізація персоналізованого, індивідуального та диференційованого навчання; 5) здатність функціонувати у студентоорієнтованому навчальному середовищі. Представлено рекомендації американських дослідників щодо організації успішного «перевернутого класу» для студентів-медиків. Досліджено доцільність застосування «перевернутих онлайн-занять» з використанням різних платформ, сервісів або додатків для відео конференцій та розглянуто етапи проведення «перевернутого онлайн-заняття».

Ключові слова: технологія «перевернутого класу», вища медична освіта США, рекомендації щодо впровадження «перевернутого класу», етапи «перевернутого онлайн-заняття».

Nataliia SYMONENKO,
 orcid 0000-0003-2994-3574
 Lecturer at the Foreign Languages Department
 Sumy State University
 (Sumy, Ukraine) n.simonenko@el.sumdu.edu.ua

PECULIARITIES OF “FLIPPED CLASSROOM” TECHNOLOGY APPLICATION IN HIGHER MEDICAL EDUCATION IN THE USA

On the basis of the analysis of pedagogical and methodical literature of American scientists the essence of the concept of “flipped classroom” is studied; the peculiarities of application of “flipped classroom” in higher medical education of the USA are highlighted. On the basis of analysis of the concept the appropriateness of including of the “flipped classroom” in the curricula of the higher medical educational institutions in Ukraine is reasoned. Four main steps for implementing a “flipped classroom” in the educational process of a higher medical educational institution are outlined: using a backward instructional design, creating opportunities for independent extracurricular reading, developing formative and diagnostic assessments to determine learning gaps, using active learning strategies. It is revealed that the success of the “flipped classroom” depends on many factors: careful selection of teaching material, creating engaging video content, changing the role of an instructor to “facilitator” rather than “expert of knowledge” to organize a group discussion. The problems of engaging students to reading pre-class assignments are revealed. It is emphasized that for a successful “flipped classroom” students need to improve the following skills: 1) critical thinking, problem-based learning and higher thinking; 2) students’ participation, engagement and motivation; 3) team working skills; 4) maximizing personalized, individual and differentiated learning; 5) ability to function in a student-oriented learning environment. The recommendations of American researchers on organization of successful “flipped classrooms” for medical students are presented. The expediency of use of “online flipped classes” applying various platforms, online services and video conferencing apps are studied and the phases of “online flipped classes” are considered.

Keywords: “flipped classroom” technology, higher medical education in the USA, recommendations on implementation of “flipped classrooms”, phases of an “online flipped class”.

Постановка проблеми. Медична освіта США вирізняється організацією, змістом й унікальною історією розвитку. Її очевидною перевагою є виняткова гнучкість щодо способів, методів і темпів навчання. Пріоритетне значення надається способам і методам, які дають змогу враховувати індивідуальні особливості студентів медичних ЗВО, стимулюють їхню пізнавальну активність, забезпечують розвиток метакогнітивних умінь та готують майбутніх медиків до безперервної медичної освіти.

Аналіз фахової американської літератури свідчить про те, що інновації, які з'явилися останніми роками, а саме: соціальні мережі, мобільні пристрої, цифрові технології тощо змушують педагогів змінювати підходи до організації освітнього процесу для задоволення потреб сучасних студентів-міленіалів. Створення нових можливостей для підвищення ефективності підготовки студентів медичних ЗВО можливе, на нашу думку, за рахунок вивчення особливостей та практичного досвіду впровадження технології «перевернутого класу» (flipped classroom), яка активно застосовується у вищій медичній освіті США – країни, яка відзначається високим рівнем підготовки медиків та розмаїттям підходів до організації освітнього процесу. З метою вивчення позитивного американського досвіду застосування технології «перевернутого класу» у медичних ЗВО США зосередимо увагу на дослідженнях американських вчених.

Аналіз досліджень. Проблема, що стала предметом дослідження, знаходиться у рамках наукових полів компаративістики, педагогіки вищої школи та медичної освіти. Питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців медичного профілю займалося багато вчених, зокрема: Р. Бріджес (R. Brydges), Р. Бандаранаяк (R. Bandaranayake), Р. Гарден (R. Harden), Дж. Грізен (J. Griesen), О. Демченко, О. Прокопович (O. Prokoryuch) та ін.); проблеми медичної освіти висвітлено у дослідженнях О. Жерновникової, Ю. Козаченко та ін.; низка праць американських дослідників, зокрема Дж. Бергманна (J. Bergmann), Ф. Чена (F. Chen), Д. Е. Вільямса (D. E. Williams), Дж. Данна (J. Dunn) та ін. присвячена теоретичним та практичним аспектам впровадження «перевернутого класу» в медичній освіті США.

Метою нашої роботи є аналіз особливостей застосування технології «перевернутого класу» в американській вищій медичній освіті та використання позитивного зарубіжного досвіду у підготовці кваліфікованих фахівців в галузі охорони здоров'я України.

Виклад основного матеріалу. За свідченнями фахівців Асоціації американських медичних коледжів (Association of American Medical Colleges – ААМС), яка наразі є некомерційним об'єднанням 155 американських та 17 канадських акредитованих медичних навчальних закладів та визначає стандарти професійної підготовки студентів-медиків на федеральному рівні, у вищій медичній освіті США відбувається відхід від лекційної форми викладання. Провідну роль у даному процесі відіграв медичний коледж Вермонтського університету ім. Роберта Ларнера (член ААМС), керівництво якого у 2016 р. розпочало експеримент по заміні лекційної форми навчання для студентів-медиків «перевернутими класами» до кінця 2019 р. На даний час лекційна форма викладання все ще застосовується у навчальному закладі на рівні від 20 до 40% основного навчального плану, а перехід до повністю перебудованої моделі навчання заклад планує завершити до кінця 2022 року (AAMS, 2017). Тенденцію заміни традиційних занять «перевернутими» спостерігаємо і в інших провідних медичних ЗВО США, зокрема й у медичному коледжі Раш в Чикаго, у якому 2017–2018 рр. були також проголошені роками «перевернутого курикулуму».

Існують різні визначення «перевернутого класу» в американській медичній фаховій літературі. На думку Н. Бойер (N. Boyer) та П. Юзінгера (P. Usinger), модель «перевернутого класу» – це безпосереднє навчання поза межами аудиторії та у позааудиторний час, зазвичай за допомогою використання технології, а також інтеграції практичного, групового, активного навчання з підтримкою, диференційованого навчання та керуваної допомоги в рамках викладання в аудиторії (Boyer, 2015: 23-24).

Фахівець у галузі медичної освіти В. Джіліспі (V. Gillispie) вважає «перевернутий клас» студентоорієнтованим підходом до навчання, що підвищує активне навчання студента в порівнянні з традиційними викладанням в аудиторії. У моделі «перевернутого класу» студенти спочатку вивчають матеріал дидактичними методами за межами аудиторії (часто онлайн), як правило, у вигляді письмових матеріалів, закадрової лекції або відео (водкастів) (Gillispie, 2016: 32). Тобто, викладач переносить діяльність, яку традиційно вважають «домашнім завданням», в аудиторію (Chowdhury, 2019: 192). В ході офіційного навчального часу викладач полегшує обговорення матеріалу студентами на прикладі історій хвороб, дозволяючи для комплексного вирішення проблем та глибшого розуміння концепцій взаємодію між студентами (Gillispie, 2016: 32).

Як зазначають Р. Петтіт (R. Pettit) та Л. Мак-Кой (L. McCoy) у «перевернутому класі» типова лекція чи навіть перевірка виконання домашнього завдання «міняються місцями»; попередньо записані лекції, водкасти або розділи підручників вивчаються студентами до початку занять, натомість аудиторний час присвячено більш студентоорієнтованому активному навчанню (Pettit, 2017: 487), а саме: виконанню практичних завдань, застосуванню знань, які вони здобули самостійно до початку заняття (Chowdhury, 2019: 192). У цій навчальній моделі студентам необхідно брати активну участь у підготовчій роботі до проведення заняття. Така робота може включати в себе не тільки заздалегідь записані лекції, а й цілі онлайн модулі (McLean, 2016: 47).

За твердженням В. (Джіліспі), успішний «перевернутий клас» повинен мати три мети: 1) налаштування студентів на критичне мислення; 2) залучення до діяльності як студентів, так і викладачів; 3) стимулювання розвитку глибокого розуміння матеріалу (Gillispie, 2016: 32). Студенту доводиться самостійно опрацьовувати матеріал, бути готовим до його обговорення, самостійно планувати, контролювати темп, послідовність виконання завдання тощо.

На думку американських вчених Л. Хертубіса, Е. Холл та ін., впровадження «перевернутого класу» передбачає чотири основні етапи, а саме: 1) застосування зворотної структури організації навчання для планування навчальної діяльності у зворотному напрямку; 2) створення можливостей для самостійної підготовки поза межами аудиторії (наприклад, створення коротких записів дидактичних матеріалів); 3) розроблення формативного та діагностичного оцінювання для визначення прогалин у навчанні; 4) використання активних стратегій навчання та технологій для заповнення прогалин у навчанні та розвитку компетенцій. Науковці акцентують увагу на необхідності активного застосування можливостей міжпрофесійного досвіду викладання, а також готовності до організаційних змін у застосуванні «перевернутого класу» (Hurtubise, 2015: 35).

Науковці Бойер та Юзінгер наголошують, що для покращення успішності організації навчання у межах моделі «перевернутого класу» студенти потребують удосконалення таких навичок: 1) критичне мислення, проблемне навчання і мислення вищого порядку; 2) участь студентів, залучення та мотивація; 3) здатність працювати в команді та співпрацювати через мережу рівного доступу (peer-to-peer networks), яка дозволяє спільний

доступ до файлів; 4) максимізація персоналізованого, індивідуального та диференційованого навчання; 5) здатність функціонувати в навчальному середовищі, орієнтованому на студентів, які контролюють навчальний процес (Boyer, 2015: 23-24).

Зауважимо, що не менш важливою для ефективного «перевернутого класу» є й підготовка викладача, роль якого докорінно змінюється. Довільна структура проведення заняття передбачає готовність викладача відповідати на питання, брати участь у зборі інформації під час заняття разом зі студентами, застосовувати різні методи та стилі навчання. У «перевернутому класі» викладач виступає в ролі фасилітатора (помічника, консультанта) для організації групової дискусії, а саме: задає пробні та відкриті питання, які сприяють критичному мисленню та застосуванню знань, отриманих у результаті самостійного опрацювання матеріалу тощо. Отже, успішний «перевернутий клас» вимагає від викладача створення безпечного навчального середовища, в якому студенти мають можливість задавати один одному питання, а викладач пояснити поняття (French, 2020: 152-153). «Перевернутий клас» переводить навчання на модель, орієнтовану на студента, оскільки викладач задає вектор навчання, створює можливості для обговорення, тоді як студенти опрацьовують новий матеріал самостійно.

Найбільшою проблемою «перевернутого класу» є залучення студентів до вивчення матеріалів по підготовці до заняття. Викладачі медичних коледжів Чикагського університету С. Бансал, М. Бансал та ін. наголошують на необхідності додаткової мотивації студентів на початку роботи в цій моделі, а саме при виконанні самостійних завдань. Дослідники пропонують надсилати студентам листи-нагадування щодо регламенту заняття, організації освітнього процесу в моделі «перевернутого класу» тощо. Для забезпечення 100% участі усіх студентів науковці пропонують не тільки індивідуальні, а й групові завдання для самостійного опрацювання з метою посилення відповідальності за його виконання. Взаємооцінювання студентами деяких модулів, за виконання яких призначаються додаткові бали (Bansal, 2020: 29), дає можливість найкращим з них отримати певні переваги у вигляді соціального визнання групою й мотивувати виконувати самостійні завдання ретельніше (Bansal, 2020: 29).

Для успіху «перевернутого класу» вирішальне значення має ретельно підібраний дидактичний матеріал. Зміст завдань для самостійного опрацювання має бути цікавим, відповідати потребам сту-

дентів, передбачати застосування різних стратегій навчання, які враховують особливості навчання дорослих: мотивацію, життєвий досвід, цифрові технології, самокерованість студентів, сформованість навичок керування часом тощо.

Замало сказати студентам прочитати розділ або переглянути відео до початку заняття. Наприклад, студентам – візуалам та аудіалам зручніше працювати з відеоконтентом, в той час як інші студенти надають перевагу письмовим нотаткам. Студенти-кінестетики навчаються у процесі фізичної діяльності, тобто їм потрібно щось робити для вивчення матеріалу, адже вони пам'ятають те, що робили, а не те, що бачили або чули. Таким чином, попередня самостійна підготовка студентів до заняття не може зводитися до єдиної лекції для всіх. Дидактичний матеріал повинен включати компоненти, що підходять студентам з різними стилевими характеристиками, а саме: читання, перегляд матеріалів, прослуховування, розбір кейсів, відповіді на питання тощо (Williams, 2016: 14).

Не менш важливою є й підготовка якісного відео контенту. Викладачі медичних шкіл Майамі, Гарварду та університету Південної Кароліни К. Алабіад, К. Мур, Д. Грін, М. Кофоед вважають, що довжина відео для «перевернутого класу» не повинна перевищувати 2-9 хвилин. Кілька коротких відеороликів із закадровим поясненням, письмовим текстом та відповідними зображеннями здатні замінити традиційну лекцію. Кожна тема має містити 2–8 запитань на модуль для оцінювання розуміння студентами матеріалу з відео. Ці запитання мають стосуватися найважливіших навчальних розділів теми (Alabiad, 2020: 98). Зазначимо, що відео доцільно розміщати на спеціальних платформах задля створення рівних можливостей доступу до контенту.

Наведемо певні рекомендації щодо організації «перевернутого класу» (за Л. Хертубісом (L. Hurtubise), Е. Холл (E. Hall) (Hurtubise, 2015: 39-40):

1. визначення потреб студентів їх «сильних сторін». Наприклад, міленіали можуть мати різні сильні сторони та потреби. Сучасним студентам подобається навчання у власному темпі, певна самостійність у виборі методів дослідження, можливість вибору послідовності виконання завдань тощо. Студент-міленіал є досить досвідченим у застосуванні різних інформаційних технологій і воліє сам обирати, спосіб, місце та темп навчання;

2. чітке визначення цілей навчання; охоплення кількох компетенцій. Залежно від цілей необхідно підбирати матеріал для самоопрацювання;

3. врахування когнітивного навантаження студентів, включно з оцінюванням та завданнями для самопідготовки. Відеоподкасти чи лекції не повинні бути задовгими, матеріал для опрацювання необхідно ретельно відібрати (визначити параграфи, підготувати конспекти тощо);

4. визначення достатнього часу, необхідного студентам для самостійного виконання дидактичних завдань. Деякі медичні школи навіть резервують час у розкладі для підготовки студентів до «перевернутого класу». Для кращої взаємодії зі студентами можна обговорити та узгодити час для самопідготовки;

5. розроблення онлайн-розкладу для виконання завдань; дидактичний матеріал має бути зручним для пошуку та застосування онлайн. Це може бути зручна навчальна платформа чи певний месенджер;

6. відповідність методів оцінювання цілям навчання; використання формативного оцінювання та зворотного зв'язку для виявлення прогалин у навчанні та розвитку компетенцій на практичних заняттях, які повинні бути інтерактивними та цікавими. На нашу думку, застосування формативного оцінювання допомагає відстежувати потреби та прогрес студента в процесі навчання, а проведення тестування до початку заняття допомагає виявити проблеми у підготовці та зосередити увагу на їх вирішенні безпосередньо на занятті;

7. планування зміцнення зв'язків між теоретичними та клінічними дисциплінами, організація співпраці студентів-медиків та інших представників медичної професії (Hurtubise, 2015: 39-40).

В умовах пандемії замість традиційного «перевернутого класу» викладачі медичних вишів часто застосовують «перевернуті онлайн-заняття» з використанням різних платформ, сервісів або додатків для відео конференцій, зокрема Zoom, Google-Meet тощо. Наприклад, за допомогою цих платформ викладач має можливість створювати окремі «кімнати для групових дискусій» («breakout rooms»), організовувати командне навчання, демонструвати власний екран, мати спільний доступ або ж здійснювати віддалений контроль над спільними екранами тощо.

На думку К. Г'ю (K. Hew) та Ч. Джіа (Ch. Jia), в умовах «перевернутого онлайн-заняття» студенти виконують домашнє завдання як і в традиційному «перевернутому класі», але замість роботи в аудиторії їм пропонується заняття онлайн на визначеній платформі. Науковці виокремлюють п'ять етапів «перевернутого онлайн-заняття»: «залучення», «дослідження», «пояснення», «детальне опрацювання» та «оцінювання» (Hew, 2020).

Перший етап «Залучення» має на меті залучити студентів до процесу навчання. Методи залучення зазвичай включають використання реального сценарію (кейсу, історії хвороби) чи цікавої проблеми, постановку запитань, які дозволяють їм обмірковувати, влаштувати мозковий штурм або критично мислити, і які пов'язані з «домашнім завданням», виконаним студентами самостійно до початку заняття.

На наступному етапі «Дослідження» викладач, який виступає в ролі фасилітатора, дає студентам час і можливість дослідити дидактичний матеріал і сформулювати власне розуміння теми, що розглядається.

Етап «Пояснення» починається з пояснення викладача щодо конкретних аспектів взаємодії між студентами та методів проведення дослідження. Викладач чітко і зрозуміло пояснює термінологію.

Наступний етап «Детальне опрацювання» передбачає надання викладачем більш детальної інформації щодо змісту заняття за допомогою міні-лекцій та/або обговорення матеріалу студентами. Викладач ставить запитання, пов'язані з проглянутими заздалегідь лекціями, за необхідності надає пояснення або виправляє помилки. Студентам надається можливість не тільки застосувати знання, які вони отримали під час міні-лекцій та дискусій, а й отримати зворотний зв'язок від викладача та одногрупників.

Останній етап «Оцінювання» передбачає формативне оцінювання засвоєння матеріалу заняття (наприклад, вікторини, тести тощо). Таке оцінювання можна використовувати як на початку заняття, так і протягом усіх п'яти етапів заняття. Щодо підсумкового оцінювання, то його рекомендовано проводити після етапу «Опрацювання» (New, 2020).

Зазначимо, що ефективність «перевернутого онлайн-заняття» може відрізнятись від «перевернутого» заняття в аудиторії, але в умовах пандемії та локдаунів така модель проведення занять може стати в нагоді. Як і традиційне викладання в аудиторії, «перевернутий клас» має, на нашу думку, деякі недоліки, а саме: 1) вимагає від студентів доволі високої самодисципліни та розвинутого вміння керувати своїм часом; 2) викладач повинен

постійно бути на зв'язку, консультувати студентів, надавати допомогу не тільки у роз'ясненні матеріалу, а й іноді навіть щодо технічних питань організації навчального процесу поза межами аудиторії; 3) вимагає технічної обізнаності від викладача та студентів та відповідного технічного обладнання; 4) постійне оновлення навчальних матеріалів, що потребує багато зусиль та часу.

Висновки. Отже, попри низку недоліків можемо констатувати, що «перевернутий клас» є цікавим педагогічним підходом, який сприяє глибокому і активному вивченню фундаментальних медичних наук та активно завойовує місце у медичному курикулумі медичних шкіл США. Цей підхід має низку переваг, а саме: 1) студенти активно залучаються у навчальний процес; 2) перехід від простого висвітлення матеріалу до його засвоєння; 3) вивільнення часу на занятті для розбору кейсів, історій хвороб, розв'язування задач, мозкового штурму, виконання дослідницьких завдань тощо; 4) застосування стратегій активного навчання, а не пасивного слухання; 5) зворотний зв'язок, можливість пояснення саме незрозумілих концепцій та термінології; 6) передбачає роботу за власним графіком та у власному темпі, що дозволяє опановувати матеріал, орієнтуючись на власне розуміння, а не на темп решти групи; 7) активне навчання призводить до вдосконалення навичок критичного мислення та розв'язування проблем; 8) студентоорієнтоване навчання, у якому викладач виступає в ролі фасилітатора, а не основної діючої фігури; 9) створення «гнучкого» навчального середовища, зокрема, гнучкі завдання, графіки виконання, методи оцінювання та організація фізичного простору.

Ураховуючи викладене вище, маємо наголосити на важливості включення «перевернутих класів» до курикулумів медичних ЗВО України, оскільки ця технологія є однією з основних освітніх стратегій розвитку медичної освіти та, за нашим переконанням, підґрунтям для якісної професійної підготовки медичних працівників. Аналіз змістових основ організації успішного «перевернутого класу» студентів-медиків американських ЗВО є перспективою наших подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. AAMS (2017). *Flipped Classrooms: Scrapping Lectures in Favor of Active Learning*. Retrieved from: <https://www.aamc.org/news-insights/flipped-classrooms-scrapping-lectures-favor-active-learning>
2. Alabiad et al. (2020). The Flipped Classroom for Medical Education in Ophthalmology. *Journal of Academic Ophthalmology*, 12(2), 96–103
3. Bansal, S, Bansal, M, et al. (2020). Effects of a flipped classroom approach on learning outcomes of higher and lower performing medical students: A new insight. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 1(1), 24–31.

4. Boyer, N. R., Usinger, P. (2015, Fall). Tracking Pathways to Success: Triangulating Learning Success Factors. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(2), 22–48.
5. Chowdhury, T. L., Khan, H., Druce, M. R., et al (2019). Flipped learning: Turning medical education upside down. *Future Healthcare Journal*. 6(3), 192–195
6. French, H., Arias-Shah, A. M, Gisondo, C., Gray, M. M. (2020, March). Perspectives: The Flipped Classroom in Graduate Medical Education. *NeoReviews*, 21(3), 150–156
7. Gillispie, V. Y. (2016, Spring). Using the Flipped Classroom to Bridge the Gap to Generation. *Ochsner Journal*, 16(1), 32–36.
8. Hew, K. F., Jia, Ch., Gonda, D. E, Bai, Sh. et al. (2020). Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Retrieved from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7750097/pdf/41239_2020_Article_234.pdf
9. Hurtubise, L., Hall, E., Sheridan, L., Han, H. (2015). The Flipped Classroom in Medical Education: Engaging Students to Build Competency. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 2, 35–43
10. McLean, S., Attardi, S. M, Faden, L., Goldszmidt, M. (2016, March). Flipped Classrooms and Student Learning: not just Surface Gains. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 47–55.
11. Pettit, R. K., McCoy, L. (2017). What millennial medical students say about flipped learning. *Advances in Medical Education and Practice*, 8, 487–497
12. Williams, D. E. (2016). The Future of Medical Education: Flipping the Classroom and Education Technology. *Ochsner Journal*, 1(16), 14–15

REFERENCES

1. AAMS (2017). *Flipped Classrooms: Scrapping Lectures in Favor of Active Learning*. Retrieved from: <https://www.aamc.org/news-insights/flipped-classrooms-scrapping-lectures-favor-active-learning>
2. Alabiad et al. (2020). The Flipped Classroom for Medical Education in Ophthalmology. *Journal of Academic Ophthalmology*, 12(2), 96–103
3. Bansal, S, Bansal, M, et al. (2020). Effects of a flipped classroom approach on learning outcomes of higher and lower performing medical students: A new insight. *Adv Educ Res Eval*, 1(1), 24–31.
4. Boyer, N. R., Usinger, P. (2015, Fall). Tracking Pathways to Success: Triangulating Learning Success Factors. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(2), 22–48.
5. Chowdhury, T. L., Khan, H., Druce, M. R., et al (2019). Flipped learning: Turning medical education upside down. *Future Healthcare Journal*. 6(3), 192–195
6. French, H., Arias-Shah, A. M, Gisondo, C., Gray, M. M. (2020, March). Perspectives: The Flipped Classroom in Graduate Medical Education. *NeoReviews*, 21(3), 150–156
7. Gillispie, V. Y. (2016, Spring). Using the Flipped Classroom to Bridge the Gap to Generation. *Ochsner Journal*, 16(1), 32–36.
8. Hew, K. F., Jia, Ch., Gonda, D. E, Bai, Sh. et al. (2020). Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Retrieved from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7750097/pdf/41239_2020_Article_234.pdf
9. Hurtubise, L., Hall, E., Sheridan, L., Han, H. (2015). The Flipped Classroom in Medical Education: Engaging Students to Build Competency. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 2, 35–43
10. McLean, S., Attardi, S. M, Faden, L., Goldszmidt, M. (2016, March). Flipped Classrooms and Student Learning: not just Surface Gains. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 47–55.
11. Pettit, R. K., McCoy, L. (2017). What millennial medical students say about flipped learning. *Advances in Medical Education and Practice*, 8, 487–497
12. Williams, D. E. (2016). The Future of Medical Education: Flipping the Classroom and Education Technology. *Ochsner Journal*, 1(16), 14–15

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-107>**Тамара ТУРЧИН,***orcid.org/0000-0002-1052-7098**доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) TamaraT2013@ukr.net***Тетяна ФОРОСТЮК,***orcid.org/0000-0002-9716-3265**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) forostiuk7@gmail.com***Віталій ФОРОСТЮК,***orcid.org/0000-0001-8511-0986**викладач кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) forostiuk7@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розробленню шляхів удосконалення системи вищої освіти, спрямованих на ефективну організацію дуальної освіти, в умовах якої формується професійна компетентність майбутніх педагогів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки молодих фахівців, готових до перетворення теоретичних знань на практичні дії. Для цього застосовується дуальна освіта, яка поєднує теоретичну та практичну підготовку.

Мета статті – розробити шляхи удосконалення системи вищої освіти, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників в умовах дуальної освіти. Для досягнення поставленої мети було визначено поняття «компетентність» та «дуальна освіта», її переваги та принципи. Після аналізу стану дуальної освіти в Україні визначені завдання системи вищої освіти та шляхи їх виконання, що сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутнього педагога.

Для проведення дослідження використовувались такі методи, як аналіз, синтез, індукція та дедукція. В статті вперше показані практичні рішення активзації процесу впровадження дуальної освіти, що забезпечують формування професійних компетенцій майбутнього педагога.

В результаті проведеного дослідження встановлено суть понять «компетентність» та «дуальна освіта». Визначено переваги та принципи дуальної освіти, в умовах якої формується професійна компетентність. Виокремлено завдання, які потрібно виконати для активізації цього процесу, та шляхи їх виконання. Це впровадження програм дуального навчання, регламентація відносин між його суб'єктами, підготовка наставників, розвиток мережі роботодавців, проведення інформаційної кампанії, використання напрацьованого досвіду інших закладів освіти. Для виконання цих завдань необхідно розробити і впровадити програми дуального навчання, закріплювати тристоронні відносини між його суб'єктами документально, відправляти на стажування наставників, залучати якомога більше роботодавців, пояснювати студентам важливість дуального навчання та при його застосуванні враховувати досвід інших закладів освіти.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використовувати отримані результати закладами вищої освіти, які готують майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, компетенції, дуальна освіта, система вищої освіти, регламентація відносин.

Tamara TURCHYN,

orcid.org/0000-0002-1052-7098

Doctor of Pedagogical Science, Professor;

Head of the Department Pedagogy, Primary Education and Educational Management

Nizhyn Mykola Gogol State University

(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) TamaraT2013@ukr.net

Tetiana FOROSTIUK,

orcid.org/0000-0002-9716-3265

PhD in Pedagogy, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Pedagogy Theory and Methodology of Elementary Education

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) forostiuk7@gmail.com

Vitaly FOROSTIUK,

orcid.org/0000-0001-8511-0986

Lecturer at the Department of Pedagogy Theory and Methodology of Elementary Education

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) forostiuk7@gmail.com

PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PEDAGOGICAL EMPLOYEE IN THE CONDITIONS OF DUAL EDUCATION

The article is devoted to developing the ways to improve the system of higher education, aimed at effective organization of dual education, which forms the professional competence of future teachers. The relevance of the research is conditioned by the necessity of training young specialists, who are ready to turn theoretical knowledge into practical actions. For this purpose, dual education combining theoretical and practical training is applied.

The aim of the article is to develop ways to improve the system of higher education, aimed at the formation of professional competence of future teachers in the conditions of dual education. In order to achieve the objectives, the concepts of "competence" and "dual education", its advantages and principles were defined. After analyzing the state of dual education in Ukraine, the tasks of the system of higher education and the ways of their implementation, contributing to the formation of professional competence of a future teacher were determined.

Such methods as analysis, synthesis, induction and deduction were used to carry out the research. The article for the first time shows the practical solutions of activating the process of implementation of dual education, providing the formation of professional competence of the future teacher.

As a result of the study the essence of the concepts "competence" and "dual education" is established. The advantages and principles of dual education, in which professional competence is formed, are determined. The tasks, which should be performed to activate this process and the ways of their fulfillment are determined. These are introduction of dual education programs, regulation of relations between its subjects, training of tutors, development of employers' network, conducting information campaign, use of accumulated experience of other educational institutions. In order to fulfill these tasks, it is necessary to develop and implement programs of dual training, to document trilateral relations between its subjects, to send mentors for training, to involve as many employers as possible, to explain to students the importance of dual training and to consider the experience of other educational institutions in its application.

The practical significance of the study consists in the possibility of using the results obtained by the institutions of higher education that train future teachers.

Key words: *professional competence, competence, dual education, higher education system, relationship regulation.*

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічного розвитку сучасного суспільства керівники освітніх організацій посилюють вимоги до знань, умінь та навичок молодих освітян – випускників педагогічних закладів вищої освіти. Насамперед, увага роботодавців спрямована на виявлення здібностей та готовності молодих фахівців до перетворення теоретичних знань на практичні дії, що задовольняють стандарти якості освітніх послуг. Однак ці здібності мають далеко не всі майбутні педагогічні праців-

ники. Це пов'язано з розривом між теорією, яку вони отримують у закладі вищої освіти, та практичними навичками, необхідними для успішної професійної діяльності. Для вирішення цієї проблеми застосовується дуальна освіта, організація якої пов'язана із практичними аспектами підготовки молодих спеціалістів. Вона широко використовується в Європейських країнах та поєднує теоретичну та практичну підготовку. Основна змістовна концепція дуальної системи професійної освіти ґрунтується на збільшенні практичної

спрямованості під час підготовки фахівців через об'єднання навчального та виробничого процесів, що суттєво збільшує можливість кваліфікації майбутніх випускників. Таке навчання, безумовно, спрямоване на наближення вищої освіти до потреб практики та життя.

Саме тому формування професійної компетентності майбутніх педагогів в умовах дуальної освіти є дуже актуальним та потребує поглибленого вивчення. Оскільки дуальна підготовка педагогічних кадрів – це інноваційний тип освіти, який передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфер, то вона потребує виконання важливих завдань, що стоять перед системою вищої освіти та спрямовані на її ефективну організацію.

Аналіз досліджень. Питання формування професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника розглядається в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, це Равен Дж. (2001), Бусел В.Т. (2001), Ягупов В.В. (2007), Сахарчук Е.Н. (2004) тощо. Разом з цим недостатньо уваги приділено цьому процесу в контексті дуальної освіти, інтерес до якої продовжує рости та виходить за рамки підготовки робочих спеціальностей. Саме тому це питання є дуже актуальним та потребує поглибленого вивчення.

Мета статті – розробити шляхи удосконалення системи вищої освіти, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників в умовах дуальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Роль засновника компетентнісного підходу, використання якого в системі освіти було обґрунтовано як необхідність, належить англійському психологу Равену Дж. На його думку, компетентнісний підхід забезпечує формування у майбутніх педагогів соціально значимих у професійній діяльності якостей – відповідальності, ініціативності та творчості. Також він підкреслив, що результат підготовки, який визначається знаннями, вміннями і навичками учня чи студента успішно формується за умови усвідомлення останнім суспільної значущості перерахованих вище якостей (Равен, 2001: 142).

Поняття «компетентність» у дослідженнях вітчизняних вчених має різне значення. Відповідно до сучасного тлумачного словника за ред. Бусела В, компетентність – це здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання (Бусел, 2001: 1440). Ягупов В. розуміє під цим поняттям підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, сприяючих цій діяльності (Ягу-

пов, Свистун, 2007: 3-8). Що стосується поняття «професійної компетентності педагога», то з позиції Сахарчука Є. С., її основними ознаками є мотивоване прагнення до безперервного професійного вдосконалення, здатність до системного бачення педагогічної реальності, системної дії у професійно-педагогічній ситуації, вміння знаходити нестандартні рішення професійно-педагогічних завдань, схильність до професійної рефлексії, володіння системою професійно-моральних цінностей та пріоритетів (Сахарчук, 2004: 145-149).

Окремої уваги заслуговує поняття «компетенція», яка є важливим компонентом професійної компетентності педагога. Під компетенціями розуміється результат освіти, що виражається в готовності людини до вирішення певних професійних завдань та позапрофесійної діяльності. Особливе значення мають саме професійні компетенції як результат професійної освіти. Вони визначені у відповідних професійних стандартах (профстандарті вчителя, затвердженому в 2020 році (Затверджено профстандарт, 2020), та профстандарті на групу професій «викладачі закладів вищої освіти, затвердженому в 2021 році (Затверджено стандарт, 2021).

Проаналізувавши думки дослідників щодо поняття «компетентність» та «педагогічна компетентність», можна зробити висновок, що воно поєднує спеціальні професійні знання, вміння та навички з психологічними та моральними якостями особистості та складається з компетенцій, які є її основними компонентами.

Розглянемо основні компоненти професійної компетентності майбутнього педагога. Вона складається із професійно-навчальних та професійно-практичних компетенцій, які наведені на Рис. 1.

Таким чином, для успішної професійної діяльності майбутній педагогічний працівник повинен мати професійно-навчальні та професійно-практичні компетенції, які є основними складовими професійної компетентності.

Найкращою мірою формування та розвиток професійних компетенцій відбувається за допомогою дуальної освіти. Відповідно до ЗУ «Про вищу освіту», під дуальною формою здобуття освіти необхідно розуміти поєднання навчання осіб у закладах вищої освіти (ЗВО) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях, з метою набуття певної кваліфікації. Таке навчання, як правило, здійснюється на умовах договору (Про вищу освіту, 2014). В рамках дуального навчання для формування професійної компетентності майбутнього педагога використовуються кошти виробництва, тобто фінансування здійснюється за рахунок підприємства, оскільки

роботодавець усвідомлює, що витрати на якісну професійну освіту є надійним вкладом капіталу. Необхідно додати, що участь підприємства у підготовці кадрів полягає не тільки у наданні матеріально-технічної бази, а й у визначенні змісту підготовки (Сидакова, 2016: 62-64).

Можна виділити кілька переваг дуального навчання у формуванні професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника.

1. *Ознайомлення з реальною професійною діяльністю.* Синергія теоретичного навчання в університеті та отримання професійного досвіду – це те, що часто є найбільш цікавим для студентів у програмі навчання. Задовго до закінчення навчання студент має можливість познайомитись з реальною професійною діяльністю. На відміну від педагогічної практики у навчальному закладі (школі, коледжі, ліцеї), програми дуального навчання припускають укладання між студентом та роботодавцем довгострокових трудових контрактів, які дозволяють студенту працювати і вчи-

тися одночасно та дійсно розвивати знання, отримані на заняттях в закладі вищої освіти. Зв'язок між теоретичною підготовкою та виконанням професійних функцій встановлюються швидше і є міцнішими. Крім того, дуальне навчання дозволяє студенту визначитися з професією відповідно до набутих навичок, бажань, очікувань та усвідомлення свого професійного призначення.

2. *Створення умов, які неможливо змодельовати в рамках навчального заняття в університеті:* розуміння реальних потреб школи, відносини з іншими співробітниками, взаємини з учнями «вчитель-учень», ієрархічні відносини чи повноправна участь у різноманітних проектах.

3. *Налагодження професійних відносин з колегами,* до яких можна звернутися наприкінці свого навчання, коли випускник ЗВО шукатиме роботу. Ці зв'язки можуть мати вирішальне значення, коли він вийде на ринок праці.

4. *Отримання винагороди, яка буде вищою, ніж у випускника без досвіду роботи.* Статус штат-

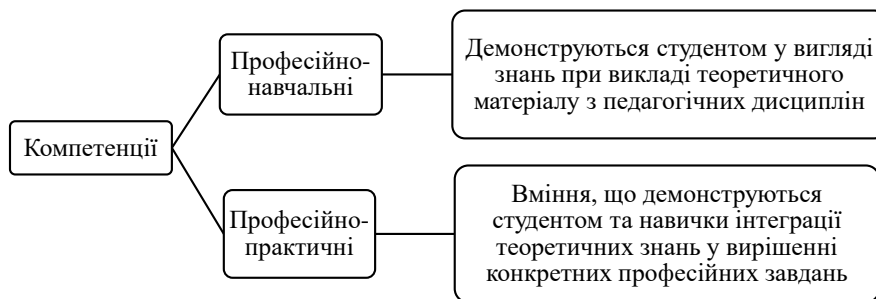


Рис. 1. Основні компоненти професійної компетентності майбутнього педагога

Примітка: складено авторами

Таблиця 1

Принципи формування професійної компетентності майбутнього педагога в умовах дуальної освіти

Принципи	Значення
Практикоорієнтованість	Забезпечення професійного досвіду майбутніх педагогів при зануренні в їх професійне середовище в процесі навчання, професійно-орієнтовані технології навчання, спрямовані на формування необхідних у професійній діяльності умінь, знань, навичок, якостей
Комплексність	Забезпечення єдиного освітньо-виробничого середовища
Інтегративність	Міжпредметні зв'язки, засновані на модульних освітніх програмах з метою формування необхідної кваліфікації
Універсальність	Єдність теоретичного та практичного аспектів підготовки
Гнучкість та варіативність	Такими якостями повинні характеризуватися технології освітнього процесу, які необхідні для формування професійної компетентності майбутнього педагога
Партнерство	Реалізація навчання кадрів для підприємства на базі рівноправного партнерства

Примітка: складено авторами

ного співробітника дозволяє студенту користуватися багатьма привілеями (наприклад, оплачувану відпустку). Разом з тим він завжди може скористатися своїм студентським квитком та безліччю інших переваг (знижка на транспорт, вигідні ціни на культурні заходи та ін.).

Водночас формування професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника повинно відбуватися з дотриманням певних принципів, що наведені в Табл. 1.

Виходячи з цього можна сказати, що ознайомлення з реальною професійною діяльністю, позааудиторна самостійна робота студента, визначення індивідуальних професійних траєкторій, налагодження професійних відносин та ін. переваги дуальної освіти дозволяють створити умови для формування професійної компетентності. Цей процес повинен відбуватися з дотриманням певних принципів.

Практика реалізації дуальної освіти в Україні започаткувалася відносно недавно – в 2019 році. Для цього було частково створене законодавче підґрунтя. Зокрема, питання дуальної освіти регулюється такими нормативно-правовими актами: Закон України «Про освіту» (Про освіту, 2017); Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 № 298 «Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників» (Наказ МОН, 2015); Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 №660-р «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (Розпорядження КМУ, 2018).

Окремої уваги заслуговує Наказ Міністерства освіти та науки «Щодо запровадження пілотного проекту у закладах фахової перед вищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». Ним визначено перелік закладів фахової передвищої та вищої освіти для його впровадження упродовж 2019-2023 років (Наказ МОН, 2019). До нього увійшло 44 заклади освіти України. Зокрема, це Івано-Франківський національний технічний університет нафти та газу, Білоцерківський національний аграрний університет, Львівський національний аграрний університет, Національний університет харчових технологій, Запорізький національний університет тощо. Пізніше до нього увійшло ще декілька навчальних закладів, однак на даний момент в ньому відсутні педагогічні ЗВО. В разі успішності цього пілотного проекту, в них також буде впроваджуватися дуальна освіта.

Варто зазначити, що дуальна освіта не набрала популярності у великих містах-мільйонниках.

Разом з тим, вона була б дуже актуальною у населених пунктах, де є проблема з працевлаштуванням. Саме там існує серйозна проблема з пошуком роботи для молоді (Навчатись, 2021).

Не дивлячись на однозначні переваги дуальної освіти, вона не набула популярності через самостійність кожного закладу вищої освіти, а також небажання ускладнювати установлені організаційні процеси. Більшість закладів освіти виконують основну вимогу – відповідність закону «Про вищу освіту» і Концепції розвитку здобуття вищої, фахової передвищої освіти за дуальної форми. Теоретично здобувачем дуальної форми освіти можна стати вже з першого курсу. Однак працювати, не маючи достатніх фахових теоретичних знань, та поєднувати роботу з навчанням досить складно. Саме тому більшість закладів вищої освіти, які беруть участь в пілотному проекті, дозволяють переходити на дуальну форму навчання магістрам.

Важливим питанням є офіційність співпраці з роботодавцем. Працевлаштування студента відбувається відповідно до чинного законодавства. Як правило, підприємство чи організація укладає договір з закладом освіти про співпрацю в рамках дуальної освіти. Після цього підписується тристоронній договір зі студентом. Після цього на нього розповсюджуються ті ж умови співпраці, що й на інших співробітників. Після закінчення навчання за дуальною формою освіти в диплом випускника вноситься додатковий запис. Окремого документа не передбачено.

Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що дуальна освіта в Україні знаходиться на початковому етапі розвитку. До її впровадження готові далеко не всі ЗВО, зокрема й ті, які випускають майбутніх педагогічних працівників. Для того, щоб активізувати цей процес, система вищої освіти повинна виконати низку завдань, які сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника в умовах дуальної освіти (Табл. 2).

Таким чином, успішне формування професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника в умовах дуальної освіти можливе за умови розробки належного навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів та наставників для дуального навчання, регламентування тристоронніх відносин «ЗВО – студент – роботодавець», створення та розвитку мережі роботодавців, які можуть співпрацювати в рамках дуальної освіти, проведення інформаційних кампаній серед майбутніх педагогів та врахування досвіду інших закладів освіти.

Завдання вищої освіти та шляхи їх виконання

Завдання	Шляхи виконання
Розробка програм дуального навчання	У деяких студентів – майбутніх педагогічних працівників виникають труднощі з виконанням навчального плану в університеті, незважаючи на наявний індивідуальний план навчання. Це може бути пояснено тим, що багато викладачів не готові бути гнучкими та змінювати звичні методи та прийоми навчання. Водночас відсутність програм дуального навчання пояснює таке "неприйняття" працюючого студента з боку викладачів. Саме тому їх розробка та впровадження у педагогічних закладах вищої освіти є дуже актуальною. Проте не можна повністю виключати можливість того, що студент «не впорався, тому що не зміг поєднувати навчання та роботу», не розрахував свої сили та тимчасові та психологічні можливості.
Регламентация тристоронніх відносини «ЗВО – студент – роботодавець»	Дуальне навчання передбачає взаємодію закладу вищої освіти, роботодавця та студента, починаючи зі складання програми дуального навчання та закінчуючи захистом випускних кваліфікаційних робіт. Щодо останніх, замовником на виконання досліджень також стає освітня установа, в якій студенти провадять професійну діяльність. Закріплення таких тристоронніх відносин повинно бути регламентованим.
Підготовка наставників для ефективного функціонування та результативності дуальної освіти	Обговорити будь-яку проблему, що виникає під час суміщення навчання та професійної діяльності, майбутній педагог може з викладачами на кафедрі в університеті, але багато з цих проблем вимагають швидкого вирішення. Дуальне навчання передбачає роботу студента-вчителя в тісному контакті з наставником, який володіє теоретичними знаннями щодо змісту, технологій, методик навчання студента, формування способів комунікацій у групі студентів. Підготовка наставника повинна здійснюватися шляхом проходження стажування.
Створення та розвиток мережі роботодавців	Для цього заклад освіти повинен визначити критерії відбору підприємств, установ чи організацій, які можуть співпрацювати з ним в межах дуальної форми освіти. Такими критеріями може бути наявність інституту наставництва, наявність відповідних робочих місць та гідних умов праці.
Проведення інформаційної кампанії	Проведення інформаційної кампанії серед здобувачів вищої освіти для того щоб забезпечити їх свідомий вибір дуальної форми здобуття освіти. Для цього потрібно залучити студентське самоврядування та здобувачів, які мають такий досвід навчання. Студентам потрібно забезпечити відкритий доступ до інформації про умови навчання на підприємствах, в установах та організаціях, які є партнерами ЗВО.
Використання напрацьованого досвіду дуального навчання інших закладів вищої освіти.	Можна використовувати досвід іноземних та вітчизняних ЗВО, які стали першопрохідцями дуальної освіти в Україні. Їх перелік затверджений відповідним Наказом. Інформація про них знаходиться у вільному доступі на сайт Міністерства освіти України.

Примітка: складено авторами на основі (Тенденції та виклики, 2022; Бучинська, 2022)

Висновки. В результаті проведеного дослідження можна дійти висновку, що впровадження дуальної освіти у педагогічні заклади вищої освіти сприяє формуванню компетентності майбутніх фахівців, готових до перетворення теоретичних знань на практичні дії, що задовольняють стандарти якості освітніх послуг.

Після аналізу робіт дослідників щодо поняття «компетентність» та «педагогічна компетентність» було зроблено висновок, що воно поєднує спеціальні професійні знання, вміння та навички з психологічними та моральними якостями особистості та складається з компетенцій, які є її основними компонентами. Виділено кілька переваг дуального навчання у формуванні професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника. Це ознайомлення з реальною професійною діяльністю, створення умов, які неможливо

змодельовати в рамках навчального заняття в університеті, налагодження професійних відносин з колегами, отримання винагороди за роботу. Визначено, що формування професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника повинне відбуватися з дотриманням принципу практико орієнтованості, комплексності, інтегративності, універсальності, гнучкості, варіативності та партнерства. Після аналізу стану сучасної дуальної освіти в Україні визначено, що вона знаходиться на стадії розвитку. До її впровадження готові не всі заклади вищої освіти, зокрема й ті, які випускають майбутніх педагогічних працівників. Для того, щоб активізувати цей процес, необхідно виконати низку завдань: впроваджувати програми дуального навчання; регламентувати відносини між його суб'єктами; здійснювати підготовку наставників; розвивати мережі робо-

тодавців; проводити інформаційні кампанії; використовувати напрацьований досвід інших закладів освіти. Для виконання цих завдань заклади вищої освіти спільно з роботодавцями повинні працювати над розробкою програм дуального навчання, закріплювати тристоронні відносини між його суб'єктами документально, відправляти на стажування наставників, залучати якомога більше

роботодавців, пояснювати студентам важливість дуального навчання та при його застосуванні враховувати досвід інших закладів освіти, як вітчизняних, так і зарубіжних.

Отримані результати можуть використовуватись закладами вищої освіти, які готують майбутніх педагогів з метою формування професійної компетенції в умовах дуальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української. Київ: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Бучинська О., Давліканова О., Іщенко Т., Лилик І., Чайковська А., Яшкіна О. Аналітичний звіт за результатами другого року пілотного проекту, що реалізується відповідно до Наказу МОНУ від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проекту в закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Київ, 2021. 188 с.
3. Затверджено профстандарт вчителя початкових класів, вчителя ЗЗСО і вчителя з початкової освіти. mon.gov.ua, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>
4. Затверджено стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». mon.gov.ua, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-standart-na-grupu-profesij-vikladachi-zakladiv-vishoyi-osviti>
5. Навчатись і працювати: 10 питань про дуальну освіту. ukrinform.ua, 2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-yakisne-zhyttia/3310741-navcatisa-i-pracuvati-10-pitan-pro-dualnu-osvitu.html>
6. Про вищу освіту: Закон України від 1.07.2014 р. № 1556-VII/Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: Наказ від 16.03.2015 № 298/Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0916729-17#Text>
8. Про освіту: Закон України від 5 .09.2017 р. № 2145-VIII/Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
9. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти: Розпорядження від 19.09.2018 №660-р./Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text>
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва: Когито-Центр, 2001. 142 с.
11. Сахарчук Е. Н. Студент-исследователь. Высшее образование в России, 2004. № 4. С. 145–149.
12. Сідакова Л. В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения. Образование и воспитание, 2016. № 2. С. 62–64.
13. Тенденції та виклики розвитку дуальної освіти. nuft.edu.ua, 2022. URL: <https://nuft.edu.ua/news/podiyi/tendenciji-ta-vikliki-rozvitku-dualnoyi-osviti-obgovoryval>
14. Щодо запровадження пілотного проекту у закладах фахової перед вищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти: Наказ від 15.10.2019 № 1296/ Міністерство освіти та науки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-zaprovadzhennya-pilotnogo-proektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti-z-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti>
15. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота», 2007. Т. 71. С. 3-8.

REFERENCES

1. Busel V. T. Velykyi tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv: VTF «Perun», 2001. 1440 p. [In Ukrainian].
2. Buchynska O., Davlikanova O., Ishchenko T., Lylyk I., Chaykovska A., Yashkina O. Analychnyy zvit za rezultatamy druhoho roku pilotnoho proyektu, shcho realizuyetsya vidpovidno do Nakazu MONU vid 15.10.2019 № 1296 «Shchodo zaprovadzhennya pilotnoho proyektu v zakladakh fakhovoyi peredvishchoyi ta vyshchoyi osvity z pidhotovky fakhivtsiv za dualnoyu formoyu zdobuttya osvity [Analytical report on the results of the second year of the pilot project, implemented in accordance with the Order of the Ministry of Education and Science of 15.10.2019 № 1296 "On the introduction of pilot project in institutions of professional higher and higher education for the training of specialists in the dual form of education]. Kyiv, 2022. 188 p. [in Ukrainian].
3. Navchatys i pratsyuvaty: 10 pytan pro dual'nu osvitu. [Study and work: 10 questions about dual education]. 2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-yakisne-zhyttia/3310741-navcatisa-i-pracuvati-10-pitan-pro-dualnu-osvitu.html> [in Ukrainian].
4. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 5.09.2017 r. № 2145-VIII [On education]. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

5. Pro skhvalennya Kontseptsiyi pidhotovky fakhivtsiv za dualnoyu formoyu zdobuttya osvity: Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 19.09.2018 №660-r. [On approval of the Concept of training specialists in the dual form of education]. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

6. Pro vprovadzhennya elementiv dualnoyi systemy navchannya u profesynnu pidhotovku kvalifikovanykh robitnykiv: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.03.2015 № 298 [On the introduction of elements of the dual system of education in the training of skilled workers]. 2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0916729-17#Text> [in Ukrainian].

7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1.07.2014 r. № 1556-VII [On higher education]. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

8. Raven Dzh. Pedagogicheskoye testirovaniye: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy [Pedagogical testing: problems, delusions, prospects]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2001. 142 p. [In Russian].

9. Sakharchuk Ye. N. Student-issledovatel [Student-researcher]. Vyssheye obrazovaniye v Rossii, 2004. Nr. 4, pp. 145–149 [In Russian].

10. Sidakova L. V. Sushchnost i osnovnyye priznaki dualnoy modeli obucheniya [The essence and main features of the dual model of learning. Education and upbringing]. Obrazovaniye i vospitaniye, 2016. Nr. 2. pp. 62–64 [In Russian].

11. Shchodo zaprovadzhennya pilotnoho proektu u zakladakh fakhovoyi pered vyshchoyi ta vyshchoyi osvity z pidhotovky fakhivtsiv za dualnoyu formoyu zdobuttya osvity: Nakaz Ministerstva osvity ta nauky vid 15.10.2019 № 1296 [Regarding the introduction of a pilot project in vocational institutions for higher and higher education for the training of specialists in the dual form of education]. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-zaprovadzhennya-pilotnogo-proektu-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti-z-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti> [in Ukrainian].

12. Tendentsiyi ta vyklyky rozvytku dualnoyi osvity. [Trends and challenges in the development of dual education]. 2022. Retrieved from: <https://nuft.edu.ua/news/podiyi/tendentsiyi-ta-viklyki-rozvitku-dualnoyi-osviti-obgovoryval> [in Ukrainian].

13. Yahupov V. V., Svystun V. I. Kompetentnisnyy pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoyi osvity. [Competence approach to training in higher education]. Seriya «Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota, 2007. T. 71. pp. 3-8 [In Ukrainian].

14. Zatverdzheno profstandart vchytelya pochatkovykh klasiv, vchytelya ZZSO i vchytelya z pochatkovoyi osvity. [The professional standard of a primary school teacher, a teacher of primary school and a teacher of primary education has been approved]. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].

15. Zatverdzheno standart na hrupu profesij «Vykladachi zakladiv vyshchoyi osvity». [The standard for the group of professions "Teachers of higher education institutions" was approved]. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-standart-na-grupu-profesij-vikladachi-zakladiv-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-108>**Андрій УЛИЩЕНКО,***orcid.org/0000-0003-0539-7249**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації**Національного університету харчових технологій**(Київ, Україна) ulish@ukr.net***Віолетта УЛИЩЕНКО,***orcid.org/0000-0002-1072-7735**доктор педагогічних наук, професор**Навчально-наукового центру неперервної професійної освіти**Національного медичного університету імені О.О. Богомольця**(Київ, Україна) ulish_violetta@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІМЕРСІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

У статті розглядаються особливості віртуальної реальності, що є основою для розробки і використання IVR-технологій у навчанні студентів вищих навчальних закладів, зокрема у вивченні іноземної мови. Також показано, що використання візуалізації 360°, запропоноване на різних ресурсах Інтернет, дозволяє створити ефект занурення у комунікативне середовище іноземної мови і допомагає здобути, удосконалити практичні навички спілкування. Акцентовано увагу на різних аспектах організації онлайн-викладання, запропоновано огляд низки VR платформ, актуальних для використання у процесі викладання і вивчення іноземної мови. Підкреслено думку, що невідкладний розвиток системи вищої освіти, трансформації, яких вона зазнала через Covid-19 та військові дії агресора на території нашої країни, потребує включення до навчальних планів, програм ВНЗ новітніх цифрових технологій, які протягом останніх років довели свою результативність у багатьох країнах світу і мають бути застосовані в Україні з метою підвищення якості викладання та навчальної мотивації студентів.

У підсумках зазначається, що навчання багатьох предметів і зокрема іноземних мов у віртуальній реальності в усьому світі набуває стрімких темпів розвитку. IVR технології активно застосовуються у навчанні майбутніх лікарів, технологів, педагогів. На ринку вивчення англійської мови постійно з'являються нові програмні продукти з використанням IVR технологій, які орієнтовані як на викладачів, так і на тих, хто опановує мовленнєві навички самостійно. Сьогодні є всі підстави вважати, що навчання в різних формах віртуальної реальності в найближчій перспективі стане загальнодоступною і поширеною дидактичною технологією.

Ключові слова: віртуальна реальність, VR платформа, IVR-технологія, імерсійна технологія, візуалізація, дидактична технологія, навчання іноземних мов, екосистемний підхід.

Andrii ULISHCHENKO,*orcid.org/0000-0003-0539-7249**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and International Communication**National University of Food Technologies**(Kyiv, Ukraine) ulish@ukr.net***Violetta ULISHCHENKO,***orcid.org/0000-0002-1072-7735**Doctor of Pedagogical Sciences,**Professor**Training and Research Center for Lifelong Professional Education of Bogomolets**National Medical University,**(Kyiv, Ukraine) ulish_violetta@ukr.net*

PECULIARITIES OF IMMERSION EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN HIGHER SCHOOL

The article considers the features of virtual reality, which is the basis for the development and use of IVR-technologies in the education of students of higher educational institutions, in particular in the study of a foreign language. It is also

shown that the use of 360° visualization, offered on various Internet resources, allows to create the effect of immersion in the communicative environment of a foreign language and helps to acquire and improve practical communication skills. Emphasis is placed on various aspects of the organization of online teaching, an overview of a number of VR platforms relevant for use in the teaching and learning of a foreign language. It is emphasized that the continuous development of the higher education system, the transformations it has undergone because of Covid-19 and the military actions of the aggressor in our country, requires the inclusion in the curricula, programs of universities of digital technologies that have proven effectiveness in recent years in many countries around the world and should be used in Ukraine in order to improve the quality of teaching and strengthening of learning motivation of students.

It is noted in the conclusions that the teaching of many subjects and in particular foreign languages using the means of virtual reality is gaining momentum around the world. IVR technologies are actively used in the training of future doctors, technologists, teachers. New software products using IVR technologies are constantly appearing on the English language market, which are aimed at both teachers and those who master speaking skills on their own. Today there is every reason to believe that learning in various forms of virtual reality soon will become a widely available and widespread didactic technology.

Key words: virtual reality, VR platform, immersion technology, IVR-technology, visualization, didactic technology, foreign language teaching, ecosystem approach.

Постановка проблеми. Система освіти невинно розвивається, трансформується, і навчальні заклади мають інтегруватися у цифрову епоху, використовуючи новітні технології, що дають можливість підвищити якість як викладання, так і навчання. Своєрідним каталізатором процесів модернізації і реформування української системи освіти стала глобальна пандемія Covid-19, що дала поштовх до пошуку інноваційних підходів у педагогічних науках, передусім нових форм дистанційної взаємодії шляхом он-лайн комунікації. Ми всі пережили невідворотний футурошок (*future shock*), про який задовго до цього попереджав американський футуролог і публіцист Е. Тоффлер: «Футурошок характеризується раптовою, приголомшливою втратою почуття реальності, уміння орієнтуватися в житті, викликаною страхом перед близьким майбутнім» (Toffler, 1970). Саме таку специфічну психологічну реакцію суспільства на радикальні зміни зазнала спочатку вся цивілізація через Covid-19, а пізніше – Україна через розв’язану війну.

Життя в новій для людства реальності спричинило прискорення темпів технологічного і соціального прогресу, позначилося на нових векторах розвитку освіти майбутнього – використанні у навчальних заняттях віртуальної реальності з ефектом занурення (Immersive Virtual Reality – IVR).

Віртуальна реальність є прикладом тієї системи, що відкриває цілком інноваційні навчальні можливості мультимедіа – уже на якісно іншому рівні. Окуляри віртуальної реальності, порівняно з дисплеєм комп’ютера, залучають різні канали сенсорного сприймання (візуальне, тактильне) і дають відчуття присутності в реальних комунікативних ситуаціях.

Традиційне середовище, у якому відбувалося навчання іноземної мови, раніше обмежувалося класною кімнатою або аудиторією, аудіальними та текстовими матеріалами і не відкривало про-

стору для інтуїтивного опанування іноземної мови. З погляду сучасності цього вже недостатньо для повноцінної, високоєфективної роботи.

Мета статті – акцентувати увагу на актуальних питаннях впровадження VR у освіту, зокрема в процес викладання і вивчення іноземної мови, подати огляд наявних платформ віртуальної реальності, зосередивши увагу на їх актуальності в контексті викладання і вивчення іноземної мови.

Методи дослідження ґрунтуються на системних і загальнонаукових підходах, що орієнтовані на вивчення термінології, специфіки функціонування, когнітивних (пізнавальних) ракурсів проблеми. У роботі використано теоретичні (аналіз джерельної бази, узагальнення публікацій та опцій програмного забезпечення) та емпіричні (спостереження за роботою студентської аудиторії) методи дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мультимедійні презентації вже порівняно давно стали невід’ємною складовою навчання в сучасному світі. Прихильники використання мультимедіа з навчальною метою стверджують, що люди значно краще засвоюють навчальний матеріал, коли поєднується і вербальні, і візуальні засоби (Mayer, 2014).

Широкі перспективи Immersive Virtual Reality (IVR) як нової освітньої технології дослідники помітили ще на початку дев’яностих років (Hedberg, 1994), однак останнім часом зацікавленість у наукових колах новими підходами до взаємодії у навчальному середовищі що далі, то більше зростає і за кордоном (Radianti, 2020: 147), (Petersen, 2022), (Makransky, 2021), і в Україні (Климнюк, 2018), (Матроскіна, 2020), (Мельник, 2021).

Протягом останніх років з’явилися опубліковані зарубіжними дослідниками роботи, що стосуються процесу навчання з VR, зокрема психологічних чинників підвищення ефективності навчання шляхом занурення (Lee, 2010), рівнів

ефекту присутності у змодельованому середовищі VR і їхньої співвіднесеності з рівнями ефективності навчання (Makransky, 2017).

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує спроба запропонувати теоретичне підґрунтя навчання шляхом занурення – розробка когнітивно-афективної моделі навчання шляхом занурення (Makransky, 2021). Г. Макранські та Г. Петерсен вважають, що створення обґрунтованої наукової теорії може стати основою і для подальших досліджень, і для розробки прикладних програм віртуальної реальності – CAMIL (Cognitive Affective Model of Immersive Learning).

CAMIL описує процес навчання із використанням віртуальної реальності та спирається на попередні дослідження такого процесу навчання, а також на визнані у науковому співтоваристві психологічні концепції – теорію самодетермінації (Deci, 2015: 68), теорію когнітивного навантаження (Sweller, 2011), когнітивну теорію мультимедійного навчання (Mayer, 2014) та теорію втіленого пізнання (embodied cognition) (відповідно до цієї теорії особливості когнітивної активності залежать від рівня перцептивно-моторної взаємодії з навколишнім середовищем) (Wilson, 2002).

Запропонована вченими когнітивно-афективна модель CAMIL надає теоретичну базу для визначення особливостей навчання із застосуванням технологій віртуальної реальності і акцентує увагу на певних важливих чинниках, які доцільно враховувати під час використання технологій психологічної імерсії у змодельованій комп'ютером світ.

Учені визначили VR як складну медіа-систему, що являє собою специфічний технологічний комплекс, створений для сенсорного занурення, а також засіб подання контенту, здатний конструювати віртуальні імітаційні моделі реального та уявного світів. Автори теорії CAMIL підкреслюють, що унікальні можливості середовища віртуальної реальності розкриватимуться якнайповніше тільки за умови розробки відповідних ефективних методів, прийомів навчання. На думку вчених, важливо також брати до уваги шість афективних і когнітивних факторів, які визначають результативність навчання на основі IVR – зацікавленість, внутрішню мотивацію, самоефективність, інтегрування (embodiment), когнітивне навантаження та саморегуляцію. Відчуття задоволення, отриманого внаслідок внутрішньо вмотивованої діяльності, позитивно впливає на процес здобуття знань завдяки використанню гнучких, творчих стратегій навчання. (Makransky, 2021).

Проведені експерименти дають підстави для висновку, що навчання в процесі певної рухової

активності, жестикуляції активує більше нервових шляхів, що призводить до зростання ефективності навчання, покращення пам'яті. Такий спосіб пізнавальної активності допомагає імпліцитним знанням ставати експліцитними, тобто чітко усвідомлюваними, такими, що перебувають у фокусі пізнавального процесу (Broaders, 2007).

Експеримент учених з університету Меріленда був орієнтований на дослідження впливу VR-середовища на навчання студентів та дітей. Одна група працювала за традиційними технологіями, інша – за імерсійними технологіями віртуальної реальності. Результати показали, що люди краще запам'ятовують інформацію, якщо вона представлена їм у просторі віртуального середовища, оскільки активується просторова пам'ять (Krokos, 2019).

Перенесення знань і навичок у нові, нестандартні ситуації відбувається в тому разі, коли навчання, організоване в одному контексті, впливає на результативність в іншому (Perkins, 1992). Такому перенесенню здобутого досвіду на реальні ситуації суттєво допомагає технологія IVR. Віртуальне моделювання сприяє актуалізації в контексті конкретної діяльності і засвоєних алгоритмів дій (наприклад, під час реальної пожежі навичок, отриманих при навчанні пожежної безпеки), і знань (наприклад, віртуальний «тур» у мозку людини засобами IVR сприяє продуктивному засвоєнню анатомії мозку) (Makransky, 2021).

Технологія віртуальної реальності, що застосовує тривимірне моделювання, суттєво допомагає здобувати не тільки навички практичного використання мови у різноманітних обставинах. Вона руйнує традиційні рамки навчального процесу, створюючи умови для високоефективного навчального середовища, для навчання шляхом занурення.

Використовуючи інтерактивні інструменти віртуальної реальності для вивчення китайської мови, педагоги дійшли висновку, що віртуальний простір створює для учнів, студентів не тільки відчуття присутності, він також заохочує їх дізнаватися щось цікаве про культуру носіїв мови, мотивує до міжкультурного спілкування. (Cai, 2021).

IVR допомагає також подолати мовну тривожність (language anxiety). У віртуальній реальності, коли навчання відбувається у змодельованих ситуаціях, тривожність нівелюється, ефект присутності у певному просторі разом з носіями мови викликає позитивні емоції. Практичні навички володіння іноземною мовою формуються у психологічно комфортному середовищі, яке дуже схоже на реальне. Упевненість, відсутність

тривожності, відчуття занурення у змодельоване середовище створює надійне підґрунтя для майбутнього використання іноземної мови у комунікації (York, 2021).

Упродовж останніх років у науковій літературі досить активно обговорюється, аналізується екосистемний підхід, який є актуальним для всіх сфер суспільства, у тому числі і для освіти (Hrynevych, 2021), (Verma, 2021). Він може бути одним із рішень проблеми формування практичних навичок, яких бракувало випускникам, що навчалися за традиційною моделлю. Порівняно нове поняття, яке співвідноситься з навчанням упродовж життя, означає зокрема гармонійні взаємозв'язки викладачів, учнів, студентів, усіх складових системи освіти. Цей підхід, як припускають учені, створить сприятливі умови для розробки нових способів навчання, мислення, навчить жити по-новому і співробітничати, відкриє простір для вдосконалення мережевих моделей навчання і розвитку (віртуальних шкіл та лабораторій, мережевих курсів).

Виклад основного матеріалу. Immersive Virtual Reality роблять освітній простір практично безмежним, різноманітним, дають основу для створення якісно нових педагогічних ситуацій. Сучасні ефективні платформи електронного імерсійного навчання дають можливість відстежувати зміну положення голови і внаслідок цього відображати різне зображення для кожного ока, створюючи візуальні сигнали для сприйняття глибини зображення, а також, порівняно із звичайним монітором, суттєво збільшують розмір поля зору. Ці фактори є дуже важливими для створення новітніх освітніх проєктів, для розробки цікавого і змістовного навчального контенту.

Іншим визначальним фактором навчання з використанням IVR порівняно з традиційними мультимедійними засобами – відео, PowerPoint – є високий рівень інтерактивної взаємодії, оскільки технічною особливістю навчального середовища IVR є миттєвий зворотний зв'язок між реальними рухами і відповідним візуальним ефектом, а також значно більші можливості контролювати процес навчання, скеровуючи його у бажаному напрямі.

У віртуальній реальності ми беремо безпосередню участь у найрізноманітніших життєвих ситуаціях і таким чином вивчаємо іноземну мову шляхом занурення. Це один із найшвидших і найбільш ефективних способів навчання іноземної мови, який після появи VR став набагато доступнішим для багатьох людей в усьому світі. Не виходячи з дому або з навчальної аудиторії, можливо вивчати мову, спілкуючись з людьми у різних

локаціях. Такий спосіб взаємодії значно прискорює засвоєння мовного матеріалу, а самі заняття стають набагато цікавішими.

Під час роботи у віртуальному середовищі внутрішня мотивація позитивно впливає на навчання, спонукаючи людину, яка, здобуває освіту, бути наполегливою, виявляти допитливість. Задоволення, отримане в процесі такої діяльності з використанням гнучких, творчих стратегій, сприяє активізації пізнавальних процесів, мотивує і веде до прогнозованої ситуації успіху.

Однак зараз ми перебуваємо лише на початку шляху до цілісного вивчення можливостей, методології та методики системного впровадження IVR в освіту, що дасть підстави для визначення рівня їх ефективності як для вчителів, викладачів, так і для тих, хто навчається.

IVR можна розглядати як «мозаїку технологій, які підтримують створення синтетичних, високоінтерактивних тривимірних (3D) просторових середовищ, які моделюють реальні чи нереальні ситуації» (Mikropoulos, 2011: 769). Здатність миттєво перевтілюватися і досліджувати різноманітні світи, які є втіленням уяви людини, упродовж тривалого часу була однією з тем науково-фантастичних творів. Однак завдяки швидкому прогресу у сфері інформаційних технологій, а також поширенню як платних, так і безкоштовних програм, сьогодні будь-хто може отримати досвід занурення у віртуальну реальність, досвід, який буде незабутнім і захоплюючим. Такі можливості відкривають і для освіти нові перспективи, пов'язані із запровадженням методів, технологічних підходів, що відповідають потребам суспільства двадцять першого століття.

Платформи електронного навчання як складова освітньої екосистеми забезпечують загальне управління онлайн-викладанням, наприклад, викладання онлайн-курсів за допомогою аудіо-відео комунікації, створення цифрового контенту та публікації курсів, цифрову співпрацю між викладачами та студентами. Вони також підтримують створення текстового та відеоконтенту, обмін інформацією між вчителем-викладачем, учителем-викладачем та між самими учнями. Це формує цифрові екосистеми, для роботи в яких необхідні лише базові знання технології, оскільки багато платформ досить зрозумілі інтуїтивно.

Зауважимо, що платформи електронного навчання для доповнення очного викладання та для полегшення обміну контентом провідні університети світу використовують уже не одне десятиліття для створення гібридних або онлайн-навчальних середовищ, надання інструментарію

для проведення онлайн-курсів в різних галузях, починаючи від математики і закінчуючи іноземними мовами. Такі іноваційні освітні екосистеми мають власний унікальний набір функцій, релевантних для певної академічної галузі.

VR платформи являють собою новий етап розвитку цифрових екосистем, вони відкривають шлях до організації віртуальних лекцій, віртуальних практикумів з іноземної мови, до спілкування у VR середовищі.

Творчо використовувати у процесі викладання і вивчення іноземних мов доцільно, наприклад, такі VR платформи, як **EngageVR, Vspatial, High Fidelity, Bigscreen, Virtual Speech, Mindshow, AltSpaceVR, Ovation, ImmerseMe, Venues, Spatial, Vtime, ClassVR, Beyond VR** (для окулярів віртуальної реальності «Google Cardboard»).

Вони надають інструменти для проведення у віртуальному просторі зборів, зустрічей, конференцій тощо. Зупинимося оглядово на деяких із них.

Bigscreen – перегляд відеоконтенту у віртуальних кінотеатрах, спілкування з людьми у віртуальних фойє кінотеатрів.

Ефективні засоби для опанування ділової англійської мови подає VR платформа **Virtual Speech**. Перегляд зображень, відео 360° створюють умови для занурення не тільки в мовний, але й культурний контекст багатьох країн світу. Візуальні асоціації, що виникають під час перебування у 3D вимірі, полегшують запам'ятовування іноземних слів, виразів. Корисна також для вивчення правил ділового етикету, мистецтва підготовки презентацій, проведення рольової гри.

Розробники VR платформи **Spatial**, де можуть зустрічатися люди з різних країн відповідно до своїх вподобань, захоплень, надають користувачеві також інструментарій для створення власних віртуальних просторів (кімнат), до яких можуть «приходити» інші люди для спілкування іноземною мовою. Один із просторів цієї платформи створений викладачем Андре Райтом. Він запрошує до розмови однодумців, які хотіли б приєднатися до його проекту, пов'язаного із запровадженням навчання у віртуальній реальності.

Компанія Immersive VR Education створила безкоштовну освітню платформу під назвою **Engage**, яку можна творчо використовувати для проведення групових та індивідуальних уроків іноземної мови, зустрічей та презентацій у віртуальному просторі, розрахованому на багатьох користувачів. Ця платформа має також багато інших захоплюючих можливостей для розвитку мовних навичок, для організації навчання на

якісно іншому рівні. Наприклад, підключившись до **Titanic VR**, ви зможете досліджувати судно, що затонуло, і «шукати» скарби. **Apollo 11 VR** перенесе вас на Місяць: ви будете перебувати в космічному кораблі, слухати автентичні аудіозаписи реальних історичних переговорів астронавтів.

Venues (Oculus Quest Platform) -- платформа для знайомства і спілкування у віртуальній реальності. Вона надає можливість разом з іншими учасниками на різних віртуальних майданчиках (просторах) переглядати пізнавальне відео, спільно його обговорювати, брати участь у шоу, іграх тощо. Просторовий ефект відтворення звуку створює відчуття присутності і цілковитого занурення у спілкування з іншими людьми.

Платформа **ImmerseMe** розроблена цілеспрямовано для системного вивчення іноземних мов у вищій школі шляхом занурення (Immersive Language Learning). Навчальна технологія, розроблена авторами цієї платформи, мотивує до навчання, надихає на нові успіхи. Надає можливості не тільки спілкуватися з носіями іноземної мови і вдосконалювати вміння вільно висловлювати свої думки, занурюючись у різні життєві ситуації, долати психологічні бар'єри (language anxiety), пов'язані зі стресом, відчуттям сором'язливості, побоюванням помилитися. Розробники надали інструментарій системного вивчення мови, створивши логічно і струнко вибудовану методичну систему формування і вдосконалення мовних компетентностей, передбачивши зворотний зв'язок, корекцію помилок, наповнили контентом, розрахованим на користувачів з різним базовим рівнем володіння мовою. Цікавим і корисним інструментом на цій платформі є зокрема змодельована у віртуальній реальності комунікативна ситуація публічного виступу. Цей елемент навчальної технології допомагає подолати психологічні бар'єри, стати впевненішим і отримати прогнозовану ситуацію успіху в реальному житті.

AltSpace, Vtime також дають широкий вибір різних інструментів. На наш погляд, вони є одними із найкомфортніших соціальних платформ VR для спілкування англійською мовою.

VR платформи **VirtualSpeech, Ovation** пропонують різноманітні імітаційні моделі, орієнтовані на різні рівні володіння іноземною мовою, – публічний виступ, активне слухання, презентації, імпровізовані діалоги. Вони розвивають уміння виступати впевнено перед аудиторією. Здобувши певний досвід у віртуальному середовищі, студент почуватиметься значно впевненіше у реальній життєвій ситуації виступу перед аудиторією.

Курси мають дуже високий рівень інтерактивності, цікаві та змістовні завдання, зворотний зв'язок в середовищі віртуальної реальності передбачає увагу до невербального мовлення – інтонації, жестикуляції, міміки.

Наприклад, на Virtual Speech, крім віртуальних відео, є навчальні курси, розроблені спеціально для різних робочих ситуацій (наприклад, «Продаж», «Говори як лідер»). Технології голосового аналізу допомагають покращити вимову, виробити правильний темп мовлення та позбутися слів-паразитів та незручних пауз.

ClassVR – навчальна VR-платформа, що пропонує навчальний контент, присвячений англійській мові та культурі. Містить уроки англійської мови на різні теми, тісно пов'язані з повсякденним життям: покупки, навчання в школі, весілля і багато іншого. За допомогою окулярів віртуальної реальності є можливість переглядати відео 360° – наприклад, побувати в Олімпійському парку Лондона чи зустріти Різдво у Канаді.

Ноу-хау VR платформи **Mindshow** полягає передусім у тому, що розробники не обмежилися створенням готової анімації у віртуальній реальності, а надали також можливість будь-кому, хто цього бажає, творчо втілити свої фантазії у створеному власноруч сюжеті з персонажами у віртуальному просторі. Ця програма дає технічний інструментарій для перевтілення в анімаційні персонажі (обираючи аватар із запропонованого досить великого переліку), створення своїх анімаційних шоу і озвучення їх персонажів. Формуванню практичних комунікаційних навичок сприяє розігрування діалогів у найрізноманітніших ситуаціях, відчуття цілковитого занурення у віртуальний світ, у контекст іноземної мови. Зауважимо, що цей ефект занурення значно посилюється завдяки можливості долучатися до рухової активності, оскільки аватар відтворює рухи його, так би мовити, власника (можна, наприклад, граючи у волейбол віртуальним м'ячем, спілкуватися з перевтіленою в аватар англомовною людиною, яка перебуває в іншій країні). У бібліотеці Mindshow є багато життєвих сцен, ситуаційних діалогів, інших корисних матеріалів, що доцільно використовувати як під час самостійної роботи, так і для організації навчальних занять з англійської мови.

Зауважимо, що, добираючи імерсійні засоби навчання іноземної мови, не слід обмежуватися тільки платформами віртуальної реальності. Освітній VR-контент можна знайти в різноманітних джерелах, наприклад, на YouTube є чимало англомовних пізнавальних ресурсів форматі 360°

та адаптовані під VR- відеоролики, які стають популярнішими з кожним днем

Вивчення мови є досить складним процесом, головна мета якого – сформувати практичні комунікаційні навички, необхідних для різних життєвих ситуацій в англомовному середовищі. Тому особлива увага в цьому процесі вивчення приділяється розвитку навичок спілкуватися. Слід урахувати, що когнітивна активність є значно ефективнішою, якщо відбувається у певному контексті, пов'язаному з використанням іноземної мови. Наприклад, лінгвіст Д. Аткинсон вважає, що соціальна особливість мови відображається передусім у практичній доцільності використання (Atkinson, 2002). Мовлення людини передає надзвичайно широкий спектр найрізноманітнішої інформації, пов'язаної з конкретним соціальним оточенням – думки, особливості поведінки, психологічні стани. Саме контекст допомагає вивчати мову, оскільки сприяє усвідомленню, осмисленню як вербальних, так і невербальних чинників (Krashen, 1982), (Яблоков, 2018). Віртуальні технології імерсійного навчання іноземної мови чи не найкраще сприяють створенню контексту, реалістичного у сприйнятті людини, поза переміщенням у просторі.

Слід звернути увагу на той факт, що в галузі освітніх технологій спостерігається тенденція зосереджуватися більше на факторі новизни та технологічних можливостях, а не на процесах навчання. Недостатня увага до психологічних особливостей тієї ролі, що її відіграє людина, яка навчається, у технологічному середовищі, може спричинити перешкоди на шляху досягнення цілей навчання (Chandler, 2009). Дослідники висловлюють також занепокоєння, що надмірне захоплення новітніми інформаційними технологіями, зокрема технологією віртуальної реальності, може мати і негативні наслідки. Зручні сучасні цифрові девайси, що відкривають можливості навчатися в будь-якому місці у будь-який час, можуть призводити до певної психологічної залежності і від самих пристроїв, і від соціальних медіа. Тому використання технологій віртуального навчання має бути все ж таки лімітованим. Так, Дж. Макранскі, досліджуючи вплив VR на емоційну сферу людини, дійшов висновку, що, поряд із численними перевагами, слід враховувати і ймовірні негативні наслідки – перевтому, дезорієнтацію, запаморочення, симптоми кінетозу (морської хвороби). Окрім того, потребують подальшого дослідження особливості впливу середовища VR на людей, які можуть варіюватися залежно від віку, статі, певних психологічних характеристик (Makransky, 2018).

Висновки. Система освіти невпинно розвивається, трансформується, і навчальні заклади мають інтегруватися у цифрову епоху, використовуючи новітні технології, що дають можливість модернізувати педагогічне середовище.

Технології віртуальної реальності відкривають широкі перспективи використання новітніх досягнень комп'ютерних технологій, надають учням, студентам, викладачам зручні інструменти для навчання і викладання іноземних мов, для формування практичних комунікаційних навичок. Комунікативний досвід, здобутий у віртуальному світі, значно ефективніше (порівняно з досвідом, здобутим у процесі навчання за традиційними технологіями) актуалізується в контексті реального спілкування із носіями іноземної мови.

Навчання англійської у віртуальній реальності сьогодні розвивається стрімкими темпами. На

ринку з'являються нові ресурси для викладачів і тих, хто вивчає англійську самостійно. Як уже зазначалося, технології VR тільки починають упроваджуватися в системі освіти, але, вважаємо, є всі підстави вважати, що навчання в різних формах віртуальної реальності стане загальнодоступною і поширеною дидактичною технологією.

Технічний прогрес невпинно рухається вперед, уже розвивається голографічна віртуальна реальність, де ефект присутності досягає навіть ще більш високого рівня. Цей напрям розвитку технологій віртуальної реальності має винятково широкі перспективи. Тому в майбутньому поряд із подальшою розробкою IVR навчальних технологій з'явиться також необхідність дослідження алгоритмів, психологічних умов використання у сфері педагогіки голограм, зокрема в контексті вивчення іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-determination theory. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of Educational Psychology*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Toffler Alvin (1970). *A Future Shock*. URL: <https://paraknig.me/reader/166489> (дата звернення: 20.04.2022).
- Mayer, R. E. (2014). The Cambridge handbook of multimedia learning, second edition. In *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, Second Edition (Vol. 1, Issue 3)*. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369>
- Hedberg, J., & Alexander, S. (1994). Virtual reality in education: Defining researchable issues. *Educational Media International*, 31(4), 214 – 220. DOI: <https://doi.org/10.1080/0952398940310402>
- Petersen, GBL, Petkakis, G & Makransky, G. A study of how immersion and interactivity drive VR learning *Computers & Education* 179 (2022) DOI:10.1016/j.compedu.2021.104429
- Makransky G. A., Petersen GBL. (2021) The Cognitive Affective Model : A Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality *Educational Psychology Review* 33(1) DOI:10.1007/s10648-020-09586-2
- Makransky, G., Lilleholt, L., & Aaby, A. (2017). Development and validation of the multimodal presence scale for virtual reality environments: A confirmatory factor analysis and item response theory approach. *Computers in Human Behavior*, 72, 276–285. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.066>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education* : 147.
- Lee, E. A.-L., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers and Education*, 55(4), 1424–1442. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.001>
- Климнюк В. Є. (2018) Віртуальна реальність в освітньому процесі. Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил. No 2. С. 207–212.
- Матроскіна К. (2020) Віртуальна реальність замість звичних підручників. URL: <http://vido.com.ua/article/21907/virtualna-realist-zamist-zvichnikh-pidruchnikiv> (дата звернення: 20.04.2022).
- Мельник І., Задерей Н., Нефьодова Г. (2018). Доповнена та віртуальна реальність як ресурс навчальної діяльності студентів. URL: <http://itcm.comp-sc.if.ua/2018/melnuk.pdf> (дата звернення: 20.04.2022).
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011) Cognitive load theory. *International Conference on Artificial Intelligence in Education AIED: Artificial Intelligence in Education* pp. 5–6 - DOI:10.1007/978-3-642-21869-9_3
- Mayer, R. E., & Pilegard, C. (2014). Principles for managing essential processing in multimedia learning: Segmenting, pre-training, and modality principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* - pp. 316–344.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9(4), 625–636. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03196322>.
- Broaders, S. C., Cook, S. W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(4), 539–550. DOI: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.4.539>
- Krokos E., Plaisant C., Varshney A. (2019). Virtual memory palaces: immersion aids recall *Virtual Reality* volume 23, p. 1–15.
- Perkins, D.N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education (2nd ed., pp. 425-441)*.
- Cai, J.-Y.; Wang, R.-F.; Wang, C.-Y.; Ye, X.-D.; Lee, X.-Z. (2021). The Influence of Learners' Cognitive Style and Testing Environment Supported by Virtual Reality on English-Speaking Learning Achievement. DOI: <https://doi.org/10.3390/su132111751>

20. York, J; Shibata, K; Nakayama, H. (2021) Effect of SCMC on foreign language anxiety and learning experience: A comparison of voice, video, and VR-based oral interaction. Cambridge University Press, RECALL 33 (1), pp. 49-70
21. Hrynevych, LM; Morze, NV; Boiko, MA. (2021) The role of digital technologies in the development of the stem education ecosystem 2021 Information Technologies and Learning Tools 83 (3), pp.1-25.
22. Verma, A; Singh, A; (2021); Abualsaud, K. Multilayered-quality education ecosystem (MQEE): an intelligent educationmodal for sustainable quality education. Journal of Computing in Higher Education 33 (3) , pp. 551-579.
23. Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). Computers & Education, 56(3), 769–780. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
24. Atkinson, D. Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. Mod. Lang. J. 2002, 86, 525-545.
25. Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition; University of Southern California: Los Angeles, CA, USA - https://www.academia.edu/38333082/Principle_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition_pdf
26. Яблоков С.В. (2018) Системний підхід до викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Директор школи, лицею, гімназії No 6. Кн.2. Том IV (82). – Київ: Гнозис. – 384–396.
27. Chandler, P. (2009) Dynamic visualisations and hypermedia: Beyond the "Wow" factor. Computers in Human Behavior, 25(2), 389–392. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.018>
28. Makransky, G and Lilleholt, L (2018) structural equation modeling investigation of the emotional value of immersivevirtual reality in education ETR&D-Educational Technology Research and Development 66 (5) Oct, pp.1141-1164.

REFERENCES

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-determination theory. In J. D. Wright (Ed.), International Encyclopedia American Psychologist, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
2. Toffler Alvin (1970). A Future Shock. URL: <https://paraknig.me/reader/166489> (дата звернення: 20.04.2022).
3. Mayer, R. E. (2014). The Cambridge handbook of multimedia learning, second edition. In The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, Second Edition (Vol. 1, Issue 3). DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369>
4. Hedberg, J., & Alexander, S. (1994). Virtual reality in education: Defining researchable issues. Educational Media International, 31(4), 214 – 220. DOI: <https://doi.org/10.1080/0952398940310402>
5. Petersen, GBL, Petkakakis, G & Makransky, G. A study of how immersion and interactivity drive VR learning Computers & Education 179 (2022) DOI:10.1016/j.compedu.2021.104429
6. Makransky G. A., Petersen GBL. (2021) The Cognitive Affective Model : A Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality Educational Psychology Review 33(1) DOI:10.1007/s10648-020-09586-2
7. Makransky, G., Lilleholt, L., & Aaby, A. (2017). Development and validation of the multimodal presence scale for virtual reality environments: A confirmatory factor analysis and item response theory approach. Computers in Human Behavior, 72, 276–285. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.066>
8. Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. Computers & Education : 147.
9. Lee, E. A.-L., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. Computers and Education, 55(4), 1424–1442. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
10. Klymniuk V. Ye. (2018) Virtualna realnist v osvitnomu protsesi. [Virtual reality in the educational process]. Collection of scientific works of Kharkiv National University of the Air Force. No 2. S. 207–212 [in Ukrainian].
11. Matroskina K. (2020) Virtualna realnist zamist zvychnykh pidruchnykiv. [Virtual reality instead of the usual textbooks]. URL:<https://vido.com.ua/article/21907/virtualna-realnist-zamist-zvichnykh-pidruchnykiv> [in Ukrainian].
12. Melnyk I., Zaderei N., Nefodova H. (2018) Dopovnena ta virtualna realnist yak resurs navchalnoi diialnosti studentiv [Augmented and virtual reality as a resource for students' learning activities]. URL: <http://itcm.comp-sc.if.ua/2018/melnuk.pdf> [in Ukrainian].
13. Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011) Cognitive load theory. International Conference on Artificial Intelligence in Education AIED: Artificial Intelligence in Education pp 5–6 - DOI: 10.1007/978-3-642-21869-9_3
14. Mayer, R. E., & Pilegard, C. (2014). Principles for managing essential processing in multimedia learning: Segmenting, pre-training, and modality principles. In R. E. Mayer (Ed.), The Cambridge Handbook of Multimedia Learning - pp. 316–344.
15. Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. Psychonomic Bulletin and Review, 9(4), 625–636. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03196322>.
16. Broaders, S. C., Cook, S. W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. Journal of Experimental Psychology: General, 136(4), 539–550. DOI: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.4.539>.
17. Krokos E., Plaisant C., Varshney A. (2019). Virtual memory palaces: immersion aids recall Virtual Reality volume 23, p. 1–15.
18. Perkins, D.N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (2nd ed., pp. 425-441).
19. Cai, J.-Y.; Wang, R.-F.; Wang, C.-Y.; Ye, X.-D.; Lee, X.-Z. (2021). The Influence of Learners' Cognitive Style and Testing Environment Supported by Virtual Reality on English-Speaking Learning Achievement. DOI: <https://doi.org/10.3390/su132111751>
20. York, J; Shibata, K; Nakayama, H. (2021) Effect of SCMC on foreign language anxiety and learning experience: A comparison of voice, video, and VR-based oral interaction. Cambridge University Press, RECALL 33 (1), pp. 49-70
21. Hrynevych, LM; Morze, NV; Boiko, MA. (2021) The role of digital technologies in the development of the stem education ecosystem 2021 Information Technologies and Learning Tools 83 (3), pp.1-25.

-
22. Verma, A; Singh, A; (2021); Abualsaud, K. Multilayered-quality education ecosystem (MQEE): an intelligent education modal for sustainable quality education. *Journal of Computing in Higher Education* 33 (3) , pp. 551-579.
 23. Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56(3), 769–780. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>, p. 769
 24. Atkinson, D. Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *Mod. Lang. J.* 2002, 86, 525-545.
 25. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*; University of Southern California: Los Angeles, CA, USA - https://www.academia.edu/38333082/Principle_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition_pdf
 26. Yablokov S.V. (2018) Systemnyi pidkhd do vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam. [A systematic approach to teaching English in a professional field]. Director of school, lyceum, gymnasium No 6. Book.2. Volume (82). - Kyiv: Gnosis. – 384–396 [in Ukrainian].
 27. Chandler, P. (2009) Dynamic visualisations and hypermedia: Beyond the "Wow" factor. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 389–392. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.018>.
 28. Makransky, G and Lilleholt, L. (2018) structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education *ETR&D-Educational Technology Research and Development* 66 (5), pp.1141-1164.

Галина ЦИГУРА,

orcid.org/0000-0002-2998-7537

*кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
(Чернігів, Україна) zygura.g@ukr.net*

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Статтю присвячено особливостям підготовки фахівців фізичної культури і спорту до професійної діяльності у зв'язку з реформою освіти в Україні. Метою статті є визначення специфіки основних організаційно-педагогічних умов, які впливають на підготовку фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку суспільства.

У статті акцентовано увагу на тому, що актуальність підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності в інтересах сталого розвитку є наслідком євроінтеграційного курсу України та реформи освіти, які призвели до змін в освітньому законодавстві й нормативній документації. Зокрема, навчальні програми з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти, освітні програми підготовки фахівців фізичної культури і спорту, стандарт вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» вимагають підготовки фахівця, здатного до освітньої діяльності в інтересах сталого розвитку. У статті проаналізовано сучасну педагогічну літературу з питань підготовки фахівців, здатних реалізовувати ідеї сталого розвитку у своїй професійній діяльності. Враховуючи досвід колег-науковців та спираючись на власні дослідження для підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку нами визначено такі організаційно-педагогічні умови: підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників, які забезпечують освітні програми підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, з питань освітньої діяльності в інтересах сталого розвитку; розширення змісту підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ідеями сталого розвитку; формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до здійснення освітньої діяльності для сталого розвитку суспільства; розробка навчально-методичного забезпечення для формування у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту готовності до освітньої діяльності для сталого розвитку; активізація освітньої діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту з питань сталого розвитку.

Ключові слова: *сталий розвиток, фахівці фізичної культури і спорту, організаційно-педагогічні умови, освітня діяльність.*

Halyna TSYHURA,

orcid.org/0000-0002-2998-7537

*PhD in Agricultural Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Physical Education
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"
(Chernihiv, Ukraine) zygura.g@ukr.net*

SPECIFICITY OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article is devoted to the peculiarities of specialists in physical culture and sports training for professional activities in connection with the reform of education in Ukraine. The purpose of the article is to determine the specifics of the main organizational and pedagogical conditions that affect the training of specialists in physical culture and sports for educational activities for sustainable development of society.

The article emphasizes that the relevance of future specialists in physical culture and sports training for educational activities in the interests of sustainable development is a consequence of Ukraine's European integration course and educational reform, which led to changes in educational legislation and regulations. In particular, curricula in physical culture for secondary education, educational programs for physical culture and sports, the standard of higher education in specialty 017 "Physical Culture and Sports" require the training of a specialist capable of educational activities

in the interests of sustainable development. The article analyses the modern pedagogical literature on the training of professionals capable to implement the ideas of sustainable development in their professional activities. Taking into account the experience of fellow scientists and based on our own research of future specialists in physical culture and sports training for educational activities for sustainable development, the following organizational and pedagogical conditions have been identified: increasing of professional competence of scientific and academic staff that realise education programs in future specialists in physical culture and sports training, with the tasks of educational activities in the interests of sustainable development; expanding the content of future specialists in physical culture and sports training with ideas of sustainable development; formation of positive motivation of future specialists in physical culture and sports to carry out educational activities for sustainable development of society; development of educational and methodological support for the formation of future specialists in physical culture and sports readiness for educational activities for sustainable development; intensification of educational activities of future specialists in physical culture and sports on sustainable development.

Key words: sustainable development, specialists in physical education and sports, organizational and pedagogical conditions, educational activities.

Постановка проблеми. Підтримання Україною шляху сталого розвитку та євроінтеграційного курсу (Угода про Асоціацію, 2014) призвело до цілої низки реформ, зокрема, в галузі освіти.

У 2017 році було прийнято новий закон «Про освіту», де метою визначено «... підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору». У цьому ж році оновлені навчальні програми з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти, згідно з якими учитель фізичної культури повинен формувати в учнів цілий перелік ключових компетентностей, серед яких: «основні компетентності у природничих науках і технологіях», «соціальна та громадянська компетентності», «екологічна грамотність і здорове життя» – вони передбачають формування активного та відповідального громадянина, який готовий брати участь у вирішенні питань збереження довкілля та усвідомлює важливість сталого розвитку суспільства (МОН. Навчальна програма, 2017).

У 2019 році затверджено стандарт вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, яким серед загальних компетентностей фахівця фізичної культури і спорту визначено «здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку ...» (МОН. Стандарт, 2017).

Тому актуальною є підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку. Про це свідчать також активна участь представників спортивної галузі Канади, США, Великої Британії, Франції, Німеччини, Фінляндії, Норвегії, Японії та багатьох інших країн світу в досягненні найрізноманітніших цілей сталого розвитку (Game Changer, 2012; Madeleine Orr, 2021) та наші попередні дослідження (Цигура, 2021: 294).

Наразі постає питання визначення організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку.

Аналіз досліджень. Аналіз сучасної педагогічної літератури вказує на зростання зацікавленості у підготовці фахівців, здатних реалізовувати ідеї сталого розвитку у своїй професійній діяльності. Підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп у своїх працях розглядає Н. Д. Кабусь. Серед педагогічних умов вона обґрунтовує такі, як: інтеграція ідеї сталого розвитку зі змістом вищої соціально-педагогічної освіти протягом всього періоду навчання; формування й підтримка у студентів стійкої позитивної мотивації до діяльності зі сталого розвитку соціальних груп; створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища у вищому навчальному закладі; посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх соціальних педагогів; поступове просування студентів на рівень самоорганізації і самоуправління власною діяльністю (Кабусь, 2016: 52).

Н. М. Миськова вивчала впровадження технології підготовки майбутніх вихователів до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, і визначила такі педагогічні умови: оптимізація педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти за принципами педагогіки емпauerменту; забезпечення взаємозв'язку мети, змісту, форм, методів навчання в системі підготовки майбутніх вихователів до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток; надання пріоритету у змісті дисциплін загальної професійної підготовки формуванню ціннісних орієнтацій у контексті освіти для сталого розвитку; насичення процесу викладання спецкурсу інтерактивними методами для забезпечення готовності майбутніх вихователів до формування у дітей старшого дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток (Миськова, 2018: 10).

І. М. Коренева розглядала підготовку майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку і її мету визначила як формування у студентів спеціальної компетентності – здатності у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізовувати стратегію сталого розвитку людства засобами навчального предмета «Біологія». Серед головних педагогічних умов вона визначила: оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології, використання широкого діапазону активних методів навчання та сучасних освітніх технологій, створення екоорієнтованого навчального середовища в педагогічних університетах (Коренева, 2018: 151).

Г. Б. Чайковською визначено такі організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку як: єдність формальної, неформальної та інформальної освіти; міжпредметний характер освіти для сталого розвитку, використання інтерактивних технологій та принципів емпайермент-педагогіки в підготовці майбутніх учителів початкової школи (Чайковська, 2020: 140).

Питання підготовки фахівців фізичної культури і спорту завжди цікавило багатьох дослідників, серед яких Л. П. Сущенко, Б. М. Шиян, О. Я. Кругляк, В. Соловійов, О. О. Безкопильний, М. В. Данилевич, М. В. Карченкова та ін., але аспект сталого розвитку залишався поза увагою. В наш час глобальних змін, високого темпу життя, великої кількості небезпек, збільшення інформаційної та цифрової напруженості в суспільстві, дедалі вищої конкурентності на ринку праці та переходу на шлях сталого розвитку підготовка фахівця будь-якої сфери вимагає вдосконалення. Не винятком є й професійна підготовка фахівців фізичної культури і спорту, на нову модель якої вказують Н. І. Степанченко, Ю. А. Бріскін, Т. Ф. Матвійчук. Зокрема, в моделі системи професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти вони описують такі психолого-педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту: цілеспрямована мотивація студентів до навчання та педагогічної діяльності; поглиблення змісту навчання з педагогічних дисциплін; комплексне проектування професійної підготовки; інноваційні технології, що спрямовані на розвиток педагогічної майстерності (Степанченко та ін., 2018).

Н. А. Башавець визначає такі організаційно-педагогічні умови модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з фізич-

ного виховання: зміщення акцентів викладання дисциплін психолого-педагогічного та професійно зорієнтованого напряму аудиторної роботи з інформувальних на мотивувальні цілі шляхом підвищення проблемності та мобільності навчання; розширення технологічного інструментарію викладання професійних дисциплін засобами мережевого інформаційно-комунікаційного середовища; стимулювання розумової діяльності в процесі науково-дослідної та пошукової роботи; системне відтворення суттєвих ознак уроку фізичної культури в усіх видах навчально-професійних педагогічних практик; поступова адаптація до специфічних умов педагогічної діяльності вчителя фізичного виховання через системне запровадження спеціальних вправ артистичної, риторичної та кінестетичної спрямованості (Башавець, 2017: 49-50).

Освітня діяльність для сталого розвитку має на увазі саморозвиток фахівця впродовж всієї його професійної діяльності. Для професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури Ю. А. Курнишев визначає такі педагогічні умови: успішна адаптація студентів до умов навчання; створення освітньо-розвивального середовища, в якому на рівні викладачів і студентів приділяється особлива увага вирішенню проблем саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури; конструювання індивідуальної інтегрованої саморозвивальної програми майбутніх учителів фізичної культури, в якій поєднуються саморозвиток спортсмена і педагога; науково-методичне забезпечення навчання і виховання (навчальні плани і програми, методики і технології професійної підготовки), організація ефективної самоосвітньої роботи студентів; позитивне ставлення до спортивної і педагогічної діяльності, опанування способів професійного саморозвитку і самовдосконалення; самомотивації професійного саморозвитку; реалізація механізмів педагогічної рефлексії й самоспостереження, акцентуація рефлексивності у спілкуванні суб'єктів навчально-виховного процесу, оптимізація взаємодії з метою професійного становлення і саморозвитку майбутніх вчителів (Курнишев, 2017).

Для здійснення освітньої діяльності в інтересах сталого розвитку майбутній учитель фізичної культури та тренер повинен бути готовий до того, щоб формувати в учнів таку модель поведінки, яка відповідає концепції сталого розвитку – встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, включаючи їх потребу в безпечному і здоровому довкіллі. Для цього потрібно нео-

дноразово наголошувати на взаємозв'язку соціального добробуту, економічного розвитку і збереження довкілля, вмінні роз'яснити учням зміст основних понять сталого розвитку та показати їх взаємозв'язок; показати цінності людини та відповідність їх цілям сталого розвитку, мотивувати учнів до набуття знань і вмінь з питань сталого розвитку та формувати сталі навички використовуючи різні методи навчання, і в першу чергу, активні, які є традиційними на уроках фізичної культури. Щоб успішно підготувати майбутнього фахівця фізичної культури і спорту до такої діяльності, важливо визначити організаційно-педагогічні умови такої підготовки.

Мета статті – визначити специфіку основних організаційно-педагогічних умов, які впливають на підготовку фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Однією з організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку є, перш за все, підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників, які забезпечують освітні програми підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, з питань освітньої діяльності в інтересах сталого розвитку. Оскільки введення контенту сталого розвитку в українську освіту здійснюється дуже повільно і тільки на альтруїстичних позиціях, за нашими спостереженнями більшість викладачів, які займаються підготовкою фахівців фізичної культури і спорту, недостатньо обізнані в питаннях сталого розвитку та можливості їх впровадження у навчальні дисципліни. Розв'язувати це питання пропонуємо шляхом підготовки відповідних рекомендацій для науково-педагогічних працівників галузі фізичної культури і спорту та проведення методичних семінарів і курсів підвищення кваліфікації, залучивши інформацію з досвіду реалізації цілей сталого розвитку закордонними та вітчизняними колегами спортивної та освітньої галузей (Game Changer, 2012; Освіта для сталого розвитку, 2011).

Наступною організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку є розширення змісту підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ідеями сталого розвитку. Ця умова обґрунтовується, по-перше – необхідністю їх підготовки згідно зі стандартом вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, який було затверджено у 2019 році. Цим стандартом серед загаль-

них компетентностей фахівця фізичної культури і спорту визначено «Здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку ...»;

по-друге – вимогами оновлених у 2017 році навчальних програм з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти, згідно з якими учитель фізичної культури повинен формувати в учнів цілий перелік ключових компетентностей, зокрема: «основні компетентності у природничих науках і технологіях», «соціальна та громадянська компетентності», «екологічна грамотність і здорове життя». Згідно змістових ліній, це передбачає «формування активного та відповідального громадянина, який здатний/на дотримуватися здорового способу життя і формувати безпечне життєве середовище», «відповідального члена громади і суспільства, що розуміє принципи і механізми функціонування суспільства», «готовий брати участь у вирішенні питань збереження довкілля та усвідомлює важливість сталого розвитку суспільства» тощо (МОН. Навчальна програма, 2017). Забезпечення цієї умови вбачаємо у: розширенні блоків навчальних дисциплін освітньої програми, інтегруючи освітню інформацію з питань активної участі галузі фізичної культури і спорту в реалізації цілей сталого розвитку; введенні в освітню програму підготовки фахівців вибіркового компонента «Сталий розвиток у фізичній культурі і спорті».

Процес підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку не може бути повноцінним, якщо знехтувати такою організаційно-педагогічною умовою як формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до здійснення освітньої діяльності для сталого розвитку суспільства.

Це передбачає усвідомлення важливості та значущості будь-яких дій особистості в напрямі досягнення сталого розвитку, а особливо, дій викладача, вчителя, тренера. Адже для значної кількості контингенту, який займається фізичною культурою і спортом, саме тренер, учитель, спортивний наставник є взірцем та авторитетом. Реалізація цієї організаційно-педагогічної умови передбачає підготовку, яка характеризується розумінням сутності сталого розвитку та переоцінкою цінностей, а для цього повинне бути чітке розуміння самого терміну «сталий розвиток» та його наповнення.

Як правило, більшість студентів, з якими ми працювали, початково не ототожнювали себе і свою майбутню професійну діяльність з поняттям «сталого розвитку». Однією з причин було

незнання цього поняття, незважаючи на те, що в українській освіті воно фігурує вже давно (Освіта для сталого розвитку, 2011). Після пояснення суті поняття «сталий розвиток» студенти могли ототожнювати себе з цим поняттям у більшості випадків тільки з позиції особистої причетності і не проводили жодних паралелей між сталим розвитком і діяльністю в галузі фізичної культури і спорту. Аналогічну ситуацію спостерігали наші колеги за кордоном (Chernushenko, 1994).

Тому для вдалого забезпечення цієї педагогічної умови необхідно:

1) ознайомити студентів з нормативно-правовою базою, якою у своїй діяльності керується учитель фізичної культури, звертаючи увагу на положення щодо сталого розвитку в Законі України «Про освіту»; Стандарті вищої освіти України за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; навчальних програмах з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти);

2) показати студентам зв'язок спортивної галузі з основними напрямками сталого розвитку (екологічна цілісність, соціальний добробут, економічна стабільність) та цілями сталого розвитку;

3) ознайомити студентів з 17-ма цілями сталого розвитку та показати їх прямиий зв'язок з цінностями кожної людини (конкретно по кожному зі складових сталого розвитку – економічному, екологічному та соціальному), чим сприяти корекції цінностей студентів на даному етапі життя, їх переоцінці відповідно до цілей сталого розвитку.

Саме таке розкриття цілей сталого розвитку та бачення в їх основі головних цінностей людини сприятиме в подальшому формуванню активної життєвої позиції щодо освіти для сталого розвитку та мотивуватиме майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до активних дій в цьому напрямі.

Черговою організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку є розробка навчально-методичного забезпечення для формування у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту готовності до освітньої діяльності для сталого розвитку. Для цього нами розроблено силабус, навчальну й робочу програми дисципліни «Сталий розвиток у фізичній культурі і спорті» та навчальний посібник «Спорт для сталого розвитку», де зібрано досвід діяльності міжнародних спортивних організацій та великої кількості спортивних організацій багатьох країн світу з питань сталого розвитку суспільства.

Така організаційно-педагогічна умова як активізація освітньої діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, успішно може бути здійснена завдяки оптимальному поєднанню традиційних та інноваційних методів навчання, а також організації освітнього середовища, яке підтримує принципи сталого розвитку.

Висновки. Для професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку нами визначено такі організаційно-педагогічні умови: підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників, які забезпечують освітні програми підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, з питань освітньої діяльності в інтересах сталого розвитку; розширення змісту підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ідеями сталого розвитку; формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до здійснення освітньої діяльності для сталого розвитку суспільства; розробка навчально-методичного забезпечення для формування у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту готовності до освітньої діяльності для сталого розвитку; активізація освітньої діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту з питань сталого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. David Chernushenko. Greening our Games. Centurion Publishing & Marketing Ottawa, Ontario, Canada, 1994. 282 с.
2. Game Changer: How the Sports Industry Is Saving the Environment. September, 2012 NRDC. URL: <https://www.nrdc.org/sites/default/files/Game-Changer-report.pdf> (дата звернення 03.04.2022).
3. Madeleine Orr. Olympic sport sustainability review (Part One). The Sustainability Report. July 15, 2021. URL: <https://sustainabilityreport.com/2021/07/15/olympic-sport-sustainability-review-part-one/> (дата звернення 03.04.2022).
4. Башавець Н. А. Постановка проблеми модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання: суперечності та перспективи вирішення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2017. Випуск 3 К (84). С. 47-50.
5. Кабусь Н. Д. Педагогічні умови як чинник ефективності підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп. Педагогізація соціального середовища в роботі з різними соціальними об'єктами. Матеріали науково-практичної конференції 22 листопада 2016 р., Харків, 2016. С. 52-54.
6. Коренева І. М. Концепція підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки*, 2018. Том 2, Вип. LXXXII. С. 148-153.
7. Курнишев Ю. А. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури: дис... канд. пед. наук: Київ, 2017. 249 с.

8. Миськова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток: автореф. дис... канд. пед. наук: Хмельницький, 2018. 23 с.
9. Міністерство освіти і науки України. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 9 класи. Затверджена наказом МОН від 23.10.2017 № 1407.
10. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 017 Фізичне виховання та спорт, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення 03.04.2022).
11. Освіта для сталого розвитку. *Освітні коментарі*, 2011. № 7-8-9. URL: https://rmkdubrovick.ucoz.ru/_ld/1/184_mm0.pdf (дата звернення 03.04.2022).
12. Степанченко Н. І., Бріскін Ю. А., Матвійчук Т. Ф. Модель системи професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти. *Вісник*, 2018. Том II, № 154. С. 74-79.
13. Угода про Асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text (дата звернення 03.04.2022).
14. Цигура Г. Потреба студентів факультету фізичного виховання в обізнаності з питань сталого розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). 579 с.
15. Чайковська Г. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2020. Випуск 1(46). С. 138-141.

REFERENCES

1. David Chernushenko. Greening our Games. Centurion Publishing & Marketing Ottawa, Ontario, Canada, 1994. 282 с.
2. Game Changer: How the Sports Industry Is Saving the Environment. September, 2012 NRDC. URL: <https://www.nrdc.org/sites/default/files/Game-Changer-report.pdf>
3. Madeleine Orr. Olympic sport sustainability review (Part One). The Sustainability Report. July 15, 2021. URL: <https://sustainabilityreport.com/2021/07/15/olympic-sport-sustainability-review-part-one/>
4. Bashavets N. A. Postanovka problemy modernizatsii profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnix fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia: superechnosti ta perspektyvy vyrishennia [Statement of the problem of modernization of professional and pedagogical training of future specialists in physical education: contradictions and prospects for solution]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 2017. Vol. 3 K (84). pp. 47-50 [in Ukrainian].
5. Kabus N. D. Pedahohichni umovy yak chynnyk efektyvnosti pidhotovky maibutnix fakhivtsiv sotsialnoi sfery do staloho rozvytku sotsialnykh hru [Pedagogical conditions as a factor in the effectiveness of training future social workers for sustainable development of social groups]. «*Pedahohizatsiia sotsialnoho seredovyshcha v roboti z riznymy sotsialnymy ob'ektamy*»: materialy nauk.-prakt. konf. 22 lystopada 2016. Kharkiv, 2016. pp. 52-54 [in Ukrainian].
6. Koreneva I. M. Kontsepsiia pidhotovky maibutnix vchyteliv biolohii do realizatsii funktsii osvity dlia staloho rozvytku [The concept of training future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development]. *Pedahohichni nauky*, 2018. Vol. 2, Iss. LXXXII. pp. 148-153 [in Ukrainian].
7. Kurnyshev Yu. A. Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury [Pedagogical conditions of professional self-development of future teachers of physical culture]: dys... kand. ped. nauk: Kyiv, 2017. 249 p. [in Ukrainian].
8. Myskova N. M. Pidhotovka maibutnix vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do formuvannia u starshykh doshkilnykh navychok, oriientovanykh na stalyi rozvytok [Preparation of future educators of preschool education institutions for the formation of skills aimed at sustainable development in senior preschoolers]: avtoref. dys... kand. ped. nauk: Khmelnytskyi, 2018. 23 p. [in Ukrainian].
9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Navchalna prohrama z fizychnoi kultury dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv. 5–9 klasy [Ministry of Education and Science of Ukraine. Physical education curriculum for secondary schools. Grades 5-9]. Zatverdzhena nakazom MON vid 23.10.2017 № 1407. [in Ukrainian].
10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoi osvity, haluz znan 01 Osvita / Pedahohika, spetsialnist 017 Fizychno vykhovannia ta sport [Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoi osvity, haluz znan 01 Osvita / Pedahohika, spetsialnist 017 Fizychno vykhovannia ta sport], 2019. URL: <https://mon.gov.ua/>
11. Osvita dlia staloho rozvytku [Education for sustainable development]. *Osvitni komentari*, 2011. № 7-8-9. URL: https://rmkdubrovick.ucoz.ru/_ld/1/184_mm0.pdf
12. Stepanchenko N. I., Briskin Yu. A., Matviichuk T. F. Model systemy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v zakladakh vyshchoi osvity [Model of the system of professional training of specialists in physical culture and sports in higher education institutions]. *Visnyk*, 2018. Vol. II, № 154. pp. 74-79. [in Ukrainian].
13. Uhoda pro Asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniiei storony, ta Yevropeiskym Soiuzom, Yevropeiskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnimi 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]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text
14. Tsyhura H. Potreba studentiv fakultetu fizychnoho vykhovannia v obiznanosti z pytan staloho rozvytku [The needs of Physical Education Faculty students in awareness of sustainable development]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*: nauk. zhurnal / holov. red. A. A. Sbruieva. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2021. № 3 (107). pp. 294-307. [in Ukrainian].
15. Chaikovska H. B. Profesiina pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovoii shkoly na zasadakh staloho rozvytku [Professional training of future primary school teachers on the basis of sustainable development]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota», 2020. Iss. 1(46). pp. 138-141. [in Ukrainian].

УДК 378.145

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-110>

Наталя ЧЕРНИШОВА,

orcid.org/0000-0002-1907-4136

старший викладач кафедри англійської мови

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(Харків, Україна) *n.v.chernyshova@karazin.ua*

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ CLIL ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасний світ вимагає нових підходів до організації навчального процесу у закладах вищої освіти, що пов'язано із процесами глобалізації та зміцнення міжнародних відносин. Це вимагає перегляду підходів до викладання іноземної мови у тому числі і студентів немовних факультетів. Однією із ефективних методик, яка дозволяє поєднати вивчення іноземної мови та вдосконалити знання за фахом є методика CLIL. Метою публікації є узагальнення теоретичних доробок з цієї методики та висвітлення власного досвіду роботи з використанням цієї методики. Представлено погляди науковців на визначення сутності CLIL (інструмент викладання, який дозволяє пов'язати зміст навчання та мову у формі проекту або кейсу, який не вимагає використання іношої мови під час постановки завдання; методичний підхід, в основу якого покладено спеціальні професійні знання, тощо). Визначено її основні характеристики (вивчення навчальних тем за принципом «від простого до складного»; використання наочних засобів навчання та презентацій під час організації освітнього процесу; організація постійного зворотного зв'язку зі студентами, що надає можливість розуміти ступень засвоєння навчального матеріалу та складності, які виникають у здобувачів освіти). Визначено три основні моделі методики (предметна тема/програма, адаптована для навчання іноземною мовою, щоб досліджувати предмет з іншої точки зору, одночасно вдосконалюючи навички іноземної мови (наприклад викладання математики або фізики англійською мовою); міжпредметний проект, який передбачає взаємодію викладача з фахової дисципліни та викладача англійської мови; участь у глобальних проектах). Установлено, що працюючи зі студентами немовних спеціальностей, найефективнішим способом є використання CLIL на базі відповідних завдань.

Ключові слова: CLIL, студенти немовних факультетів, зміст навчання.

Natalia CHERNYSHOVA,

orcid.org/0000-0002-1907-4136

Senior Lecturer at the English Language Department

V.N. Karazin Kharkiv National University

(Kharkiv, Ukraine) *n.v.chernyshova@karazin.ua*

INTRODUCTION OF CLIL ELEMENTS WHEN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS

The modern world requires new approaches to the organization of the educational process in higher education institutions, which is associated with the processes of globalization and strengthening of international relations. It requires a review of approaches to foreign language teaching, including for students of non-language departments. One of the effective methods that allows combining the study of a foreign language and improving professional knowledge is the CLIL method. The purpose of the publication is to summarize the theoretical ground of this technique and highlight our own experience how to use this method. Researchers' views on the definition of the main points of CLIL are presented (a teaching tool that allows linking learning content and language in the form of a project or case that does not require the use of another language when setting a task; methodological approach based on special professional knowledge, etc.). Its main characteristics are given (study of educational topics on the principle of "simple to complex"); the use of visual aids and presentations during the educational process; the organization of constant feedback with students, which provides an opportunity to understand the problems students face with). There are three main models of methodology (subject/program adapted for teaching a foreign language to study the subject from another point of view, while improving foreign language skills (teaching Mathematics or Physics in English), interdisciplinary project and English teacher; participation in global projects). It was found that the most effective way when working with students of non-language specialties is to use the CLIL methodology based on relevant tasks.

Key words: CLIL, students of non-language departments, learning content.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві до спеціалістів висувається все більше вимог. Наразі, для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці необхідно не тільки мати ґрунтовні знаннями за фахом, але й вільно володіти іноземною мовою. Особливого значення іноземна мова набуває для фахівців технічних спеціальностей, адже більшість передових розробок та публікацій виходять англійською мовою. Англійська мова також є робочою мовою майже усіх міжнародних конференцій, під час яких молоді та талановиті фахівці можуть набути нових контактів та отримати необхідні знання для проведення подальших наукових розробок.

З іншого боку, відповідно до навчальних планів на вивчення англійської мови на більшості немовних факультетів відводиться недостатнього годин для вільного володіння предметом. До того ж, необхідно зазначити, що викладання англійської мови на немовних факультетах має на меті не тільки поглиблення знань з граматики та опанування новими лексичними одиницями загального вжитку, але уміння усно та письмово спілкуватися на теми, які пов'язані із майбутньою професійною діяльністю. Вирішенню цієї проблеми значною мірою сприяє використання методики CLIL, яка дозволяє поєднати вивчення іноземної мови та вдосконалити знання за фахом.

Аналіз наукових досліджень та публікацій засвідчив, що науковці неодноразово зверталися до розробки цієї теми. Зокрема, теоретичні аспекти CLIL розглядаються в працях Д. Койла, П. Болла, Д. Ліндсі, Д. Марша (історія становлення цієї педагогічної проблеми, її педагогічне значення та визначення); гл. Далтон-Паффер і Д. Марш (Дискурс у класах інтегрованого навчання за змістом та мовою); М. Лонг (Фокус на формі: конструктивна особливість в методиці викладання мови); Т. Нікула (Термінологічні міркування щодо змістового та мовного інтегрованого навчання), Аткинсон Д. (Соціокогнітивний підхід до оволодіння другою мовою) та ін.

Високо цінуючи внесок науковців у розвиток педагогічної думки, вважаємо, що впровадження елементів методики CLIL у навчальний процес здобувачів освіти немовних спеціальностей недостатньо висвітлено у науковій літературі.

Отже, метою публікації є узагальнення теоретичних доробок з методики CLIL та висвітлення власного досвіду роботи з використанням цієї методики.

Для розкриття теми дослідження вважаємо за необхідне вирішити такі завдання:

- на основі аналізу наукової літератури розкрити підходи до визначення методики CLIL;

- визначити основні характеристики CLIL;
- визначити основні групи завдань методики CLIL;
- висвітлити власний досвід впровадження CLIL під час викладання англійської мови студентам немовних факультетів.

Методи дослідження включають аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення, синтез та формулювання висновків. Було опрацьовано достатню кількість матеріалів для розуміння теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для розкриття теми дослідження перш за все вважаємо за необхідне визначити сутність CLIL. Необхідно зазначити, що ця методика з'явилася ще у 60-х рр. минулого століття. Її засновник Девід Марш почав впроваджувати цю методику під час викладання французької мови в Канаді та Північній Америці. Аббревіатуру CLIL (Content and Language Integrated Learning) українською мовою можна перекласти як предметно-мовне інтегроване навчання. У доповіді Європейської комісії зазначається, що CLIL – це засіб вивчення іноземної мови, який охоплює зміст навчання (content), спілкування (communication), пізнання (cognition) та культуру (culture) (Report, 2006 : 8-10).

Так, відповідно до загальних принципів цієї методики в основу процесу навчання покладено вдосконалення знань за фахом. Спілкування іноземною мовою розглядається як засіб набуття спеціальних знань, умінь та навичок. Спілкування виходить за межі граматичної системи та сприяє залученню студентів до вільного спілкування

Для того, щоб CLIL був ефективним освітнім діяльністю студентів має спрямовуватися на активізацію мовленнєвих процесів, а передача знань відбувається не від експерта початківцю, а на рівні обговорення усіх учасників педагогічної діяльності. CLIL спрямовано на активізацію мисленнєвих процесів не залежно від віку осіб, що навчаються. Метою компонента «культура» є виховання толерантності та розуміння. А навчання через іноземну мову сприяє міжнародному порозумінню. Відмінності від інших народів та культур є життєво важливою концепцією, яка дозволяє краще пізнати себе (Coyle, 2005 : 10).

У науковій літературі CLIL визначають також як:

- інструмент викладання, який дозволяє пов'язати зміст навчання та мову у формі проекту або кейсу, який не вимагає використання іншої мови під час постановки завдання (Coyle, 2010);
- методичний підхід, в основу якого покладено спеціальні професійні знання (Lorenzo, 2007 : 504);

- спеціальні академічні прийоми, які спрямовані на поєднання вивчення фахових знань та іноземної мови під час семінарів та практичних занять для більш ефективного вивчення іноземної мови (Ball, 2010 : 166);

- методику вивчення іноземної мови, яка поєднує зміст навчання, спілкування, пізнання та культуру (Мовні компетенції для працевлаштування, мобільності та зростання (Cendoya, 2012 : 12).

Отже, на основі узагальнення поглядів науковців на визначення сутності CLIL будемо розглядати цей педагогічний феномен як гнучкий метод викладання іноземної мови, який дозволяє поєднати здобуття нових знань за майбутнім фахом та вивчення іноземної мови.

До безперечних переваг цієї методики також можна віднести стимулювання здобувачів освіти до активного спілкування англійською мовою під час аудиторних занять, формування позитивної мотивації до вивчення навчальної дисципліни, що пов'язано із переміщенням акцентів під час навчання з форми висловлювання на зміст, що дозволяє студентам вивчати іноземну мову не тільки і не стільки шляхом виконання вправ та роботи із текстами за фахом, а під час живого спілкування з одногрупниками та викладачем (Lightbown, 1997 : 15).

За твердженням П. Лайтбоуна до характерних рис методики CLIL можна віднести:

- вивчення навчальних тем за принципом «від простого до складного»;
- використання наочних засобів навчання та презентацій під час організації освітнього процесу;
- організація постійного зворотного зв'язку зі студентами, що надає можливість розуміти ступень засвоєння навчального матеріалу та складності, які виникають у здобувачів освіти;
- можливість одночасно отримувати знання за фахом та з іноземної мови (Lightbown : 17).

Як підкреслено Д. Койлем, CLIL є гнучкою методикою викладання, тому існує багато різних моделей залежно від ряду контекстуальних факторів. До основних моделей можна віднести:

- предметну тему/програму, адаптовану для навчання іноземною мовою, щоб досліджувати предмет з іншої точки зору, одночасно вдосконалюючи навички іноземної мови (наприклад викладання математики або фізики англійською мовою);
- міжпредметний проект, який передбачає взаємодію викладача з фахової дисципліни та викладача англійської мови;
- участь у глобальних проектах, які зорганізовано міжнародними організаціями та спрямо-

вано на вирішення глобальних проблем (наприклад, глобальне потепління, поновлювані джерела енергії, безпека дорожнього руху) (Coyle, 2005; Coyle, 2010).

Щодо впровадження елементів CLIL зі студентами немовних факультетів Харківського національного В. Н. Каразіна здебільше ми використовуємо дві перші моделі в залежності від рівня знань студентів та особливості політики факультетів, на яких викладається дисципліна.

Плануючи проведення завдання з використанням методики CLIL перш за все ми маємо визначити зміст навчального матеріалу, основні лексичні одиниці, які можуть стати у пригоді під час обговорення цієї теми та засоби стимулювання мислення студентів. Для цього науковці радять знайти відповіді на такі питання:

1. Для визначення змісту навчання:
 - Чому саме ми будемо навчати студентів?
 - Які нові знання вони отримають?
 - Які мають бути результати навчання?
2. Для організації комунікації:
 - Які саме спеціальні лексичні одиниці необхідні для організації спілкування?
 - У якій формі буде організоване спілкування (дискусія, доповідь, діалог тощо)?
 - Чи необхідно буде здійснювати перевірку граматичних знань?
 - Які вправи або інші комунікативні види діяльності можна провести зі студентами академічної групи?
3. Для стимулювання мисленнєвої діяльності:
 - які питання можна поставити для розкриття теми дослідження;
 - які завдання мають бути впроваджені у навчальний процес для стимулювання активного мислення студентів;
 - на яких самих процесах необхідно зосередити увагу під час навчального процесу (Coyle, 2010; Meyer, 2010 : 299).

Ми солідарні з науковцями, які вважають, що методика CLIL здебільше базується на виконанні відповідних завдань. Причому наголошується на триетапній моделі, яка включає підготовку до виконання завдання, безпосередньо виконання завдання і забезпечення зворотного зв'язку та оцінювання після виконання завдання.

Так, на першому етапі студенти отримують інструкції щодо виконання завдання та ознайомлюються з критеріями оцінювання. На цьому ж етапі обговорюється чи будуть студенти потребувати якое додаткове обладнання (наприклад проектор та ноутбук). У тому разі, якщо попередня самостійна підготовка студентів до виконання

завдань не потрібна, перший етап може містити одне або декілька із завдань, наведених нижче:

- повторення матеріалу, що вивчався до цього;
- опис/порівняння/встановлення зв'язків між візуальними елементами;
- ознайомлення (повторення) з лексичними одиницями, які можуть використовуватися під час виконання завдання;
- мозковий штурм;
- встановлення зв'язків у реальному світі/спільноті;
- проведення розрахунків;
- встановлення/обговорення критеріїв оцінки.

Ці види роботи дозволяють студентам налаштуватися на робочий лад та підготуватися до виконання основного завдання. Узагальнюючи погляди науковців до завдань, які базуються на застосуванні методики CLIL можна віднести наступні:

- проведення експериментів і зведення даних;
- проведення дебатів, інтерв'ю, презентації;
- розв'язання задач і представлення рішень;
- реконструкція текстів тощо, наприклад, спільні читання з головоломки;
- творча робота зі спеціальними текстами (наприклад, командне jigsaw readings, порівняння інформації з однієї теми, яку надано у різних текстах);
- синтез та узагальнення інформації з теми, що вивчається;
- оформлення наочних матеріалів плакатів, виставок, веб-сторінок;
- коучинг (Cendoya, 2012; Long, 1991; Lorenzo, 2007).

Після виконання завдання доцільним є проводити види робіт на закріплення навчального матеріалу. До найбільш розповсюджених можна віднести закріплення навчального матеріалу під час обговорення основних моментів в академічній групі, виконання вправ на закріплення матеріалу, проведення вікторин, аналіз тексту тощо.

Для ефективної організації навчання необхідно правильно добирати завдання. Вони мають бути досить складними, але посильними для виконання. Під час планування завдання необхідно враховувати як когнітивні, так і лінгвістичні вимоги, які висувуються до студентів.

Наприклад, якщо завдання пов'язано із вивченням основних законів термодинаміки, то на першому етапі роботи з цією темою необхідно обговорити основні терміни, які є необхідними для вивчення цієї теми. Разом із тим, основним завданням вбачається не вивчення цих лексичних одиниць, а розуміння безпосередньо законів електродинаміки.

Плануючи заняття за методикою CLIL, перш за все необхідно концентрувати увагу на змісті навчання, визначенні мети викладання та результату навчання. Так, наприклад, вивчаючи зі студентами факультету математики і інформатики тему «Принципи роботи та склад комп'ютера» метою викладання є розуміння принципів роботи комп'ютерів та взаємозв'язок його основних компонентів. Після заняття студенти мають розуміти принципову схему комп'ютера та функції, які виконує кожен окремий компонент (центральний процесор, пристрої введення/виведення, природний порядок виконання програм і команди переходу, обговорення елементарних-блок-схем тощо).

Необхідно зазначити, що для більш ефективного засвоєння тем у рамках методики CLIL на заняттях з англійської мови вони вивчаються паралельно з заняттями за фахом. Це дозволяє студентам краще зрозуміти навчальний матеріал, повторити його та зрозуміти окремі елементи теми. Так, На першому етапі роботи над темою «Принципи роботи та склад комп'ютера» ми пропонуємо студентам визначити основні складові частини комп'ютера та їх основні функції, записуючи основні лексичні одиниці на дошці. У рамках мозкового штурму пропонуємо пригадати основні принципи роботи комп'ютерів та визначити подальші шляхи розвитку комп'ютерної науки.

Як правило, під час роботи над цією темою ми використовуємо такі види роботи як командне jigsaw readings та робота у малих групах над створенням презентацій з теми, що вивчається. Студентам надаються окремі частини тексту, які вони мають вибудувати в логічний текст та представити його іншій групі студентів. Після цього відбувається заздалегідь підготовлені презентації із теми, що вивчається, з їх подальшим обговоренням. Наприкінці заняття студенти підсумовують та узагальнюють матеріал, який було представлено під час заняття.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи, можна зазначити, що методика CLIL є ефективною для роботи зі студентами немовних спеціальностей, адже вона дозволяє закріпити знання за фахом, які студенти отримали під час профільних занять, та вдосконалити знання іноземної мови з іншого боку. До того ж, заняття у цього форматі готують студентів до здійснення професійної діяльності англійською мовою, що є актуальним та необхідним на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

У подальшому плануємо висвітлити шляхи впровадження методики CLIL за допомогою інформаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ball, P., Lindsay, D. Teacher Training for CLIL in the Basque Country: The Case of the Ikastolas –An Expediency Model. *An Expediency Model*. 2010. P. 162-188
2. Cendoya, A.M., Adibin V. A CLIL experience based on the use of tasks and different genre types. *LACLIL*. 2012. №. 1. P. 11–17
3. CLIL. Planning Tools for teachers. University of Nottingham. 2005. 17 p.
4. Content and Language Integrated Learning in Europe/ Report of European Commition, 2006. – 82 p
5. Coyle, D. 2005. CLIL: planning tools for teachers. Internet document. URL: http://clilrb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf
6. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. *Content and Language Integrated Learning*. 2010. NY: Cambridge Univ. Press. URL https://formacion.intef.es/pluginfile.php/214299/mod_imscp/content/1/2013000000658.pdf
7. Lightbown P.M., Spada. Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*. 1997. N. 53. P. 315–355.
8. Long M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. P. 39–52.
9. Lorenzo F., Moore L. An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: the European dimension. *Language and Education* 21. 2007. № 6. P. 502–514
10. Meyer, O. Introducing the CLIL-pyramid: key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Summer, 2010. 295–313.

REFERENCES

1. Ball, P., Lindsay, D. Teacher Training for CLIL in the Basque Country: The Case of the Ikastolas –An Expediency Model. *An Expediency Model*. 2010. P. 162-188
2. Cendoya, A.M., Adibin V. A CLIL experience based on the use of tasks and different genre types. *LACLIL*. 2012. №. 1. P. 11–17
3. CLIL. Planning Tools for teachers. University of Nottingham. 2005. 17 p.
4. Content and Language Integrated Learning in Europe/ Report of European Commition, 2006. – 82 p
5. Coyle, D. 2005. CLIL: planning tools for teachers. Internet document. URL: http://clilrb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf
6. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. *Content and Language Integrated Learning*. 2010. NY: Cambridge Univ. Press. URL https://formacion.intef.es/pluginfile.php/214299/mod_imscp/content/1/2013000000658.pdf [in English].
7. Lightbown P.M., Spada. Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*. 1997. N. 53. P. 315–355.
8. Long M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. P. 39–52
9. Lorenzo F., Moore L. An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: the European dimension. *Language and Education* 21. 2007. № 6. P. 502–514
10. Meyer, O. Introducing the CLIL-pyramid: key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Summer, 2010. 295–313

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-111>**Ольга ЧЕРНОВОЛ,***orcid.org/0000-0002-4638-0534**викладач Центру підготовки іноземних громадян
Запорізького державного медичного університету
(Запоріжжя, Україна) chernovololga86@gmail.com*

МІЖНАРОДНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена удосконаленню національної практики підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей закладів вищої освіти України до професійного спілкування з урахуванням міжнародного досвіду в умовах дистанційного навчання. Актуальність проведеного дослідження зумовлена необхідністю удосконалення рівня підготовки здобувачів вищої медичної освіти українських ЗВО з розвитком міжнародної співпраці у медичній галузі.

Мета статті – розроблення напрямів вирішення проблем дистанційної підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування на основі аналізу зарубіжного та національного досвіду. Для досягнення мети було визначено поняття професійне спілкування, його мета та функції, проаналізовано, як здійснюється підготовка іноземних студентів-медиків в провідних ЗВО світу. Також визначені основні проблеми цього процесу в українських медичних закладах вищої освіти. Під час проведення дослідження використовувалися загальнонаукові методи – аналіз, синтез, індукція та дедукція.

Вперше запропоновані шляхи вирішення проблем підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування за дистанційною формою навчання в Україні.

За результатами дослідження наукової літератури визначена суть професійного спілкування, його мета та функції. Встановлено, що під час дистанційної підготовки іноземних студентів до професійного спілкування виникають проблеми, які потребують негайного вирішення. Це недостатній рівень використання нових технологій; відсутність ефективних прийомів та методів онлайн-навчання; низька мотивація студентів; відсутність необхідної інфраструктури. Основні шляхи їх вирішення: використання нових технологій; розробка онлайн-спекурсів; підвищення мотивації студентів; створення необхідної інфраструктури, проходження тренувальних курсів; використання змішаного формату навчання.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використовувати запропоновані шляхи удосконалення розвитку професійного спілкування в медичних закладах вищої освіти України.

Ключові слова: професійне спілкування, дистанційна форма навчання, міжнародний досвід, комунікація, інноваційне середовище.

Olga CHERNOVOL,*orcid.org/0000-0002-4638-0534**Teacher at the Foreign Citizens Training Center
Zaporizhzhia State Medical University
(Zaporizhzhya, Ukraine) chernovololga86@gmail.com*

INTERNATIONAL AND NATIONAL EXPERIENCE OF PREPARING FOREIGN MEDICAL STUDENTS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A DISTANCE LEARNING

The article is devoted to the improvement of national practice in training foreign students of medical specialties of Ukrainian higher educational institutions for professional communication taking into account international experience in terms of distance learning. The topicality of the conducted research is conditioned by the necessity of improvement of the training level of applicants of higher medical education of Ukrainian HEAs with the development of international cooperation in the medical industry.

The aim of the article is to develop the directions of solving the problems of distance training for foreign medical students in professional communication on the basis of the analysis of foreign and national experience. In order to achieve the goal, the definition of professional communication, its purpose and functions were defined, the ways of training foreign medical students in the leading HEAs of the world were analyzed. The main problems of this process in medical institutions of higher education were also identified. General scientific methods - analysis, synthesis, induction and deduction - were used during the study.

For the first time the ways of solving the problems of preparing foreign students of medical specialties for professional communication by distance learning in Ukraine were proposed.

The essence of professional communication, its goals and functions are defined according to the results of scientific literature research. It was found that in the distance training of foreign students for professional communication there are problems that require immediate solutions: insufficient use of new technologies; lack of effective techniques and methods of online learning; low motivation of students; lack of the required infrastructure. The main ways to solve them: the use of new technologies; development of online special courses; increasing student motivation; creating the necessary infrastructure, taking training courses; using a blended learning format.

The practical value of the study lays in the possibility to use the proposed ways to improve the development of professional communication in medical institutions of higher education in Ukraine.

Key words: professional communication, distance learning, international experience, communication, innovative environment.

Постановка проблеми. Потреба вдосконалення вищої освіти, активізація пошуку шляхів підвищення підготовки іноземних спеціалістів для медичної галузі зумовлена стрімким розвитком світового суспільства, інтеграцією України у міжнародне співтовариство, поширенням економічного, культурного й освітнього-наукового співробітництва між країнами.

Традиційною формою освіти в медичних закладах вищої освіти у всі часи, починаючи з відкриття перших європейських університетів у середні віки, є стаціонарний формат навчання. З розвитком освітньої системи та впровадженням інноваційних технологій поступово розширювалося застосування дистанційного формату.

Пандемія COVID-19 дуже вплинула на освітній процес у всьому світі, тому навчальні заклади, у тому числі й медичні, були змушені перейти на дистанційний чи змішаний формат навчання. Це відносно новий і, найголовніше, актуальний спосіб отримання нових знань та умінь, необхідних для високопрофесійної роботи у медицині. На сьогоднішній день він активно застосовується зарубіжними та вітчизняними закладами вищої освіти в підготовці іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування, яке поряд із необхідними знаннями, навичками та вміннями, є запорукою успішної професійної діяльності.

Питання поліпшення якості дистанційної підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування потребують підвищеної уваги. Це пов'язано зі зростанням вимог до фахівців-медиків, невідповідністю вітчизняної системи їх підготовки міжнародним стандартам, а також складністю підготовки майбутніх іноземних медиків до професійного спілкування за дистанційною формою навчання, в якому провідне місце належить інтерактивним технологіям та сучасним інноваційним засобам. Вирішення цього питання неможливе без аналізу міжнародного та національного досвіду підготовки іноземних студентів

медичних спеціальностей до професійного спілкування.

Аналіз досліджень. Підготовці іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування присвячується велика кількість наукових робіт. Зокрема, це питання висвітлюється в працях Поплавської С.Д. (2009), Леонтєва А.А. (1974), Гончарової М.В. (2005), Рагіної Ж.М. (2017), Brown R.F. (2008), Craddock D. (1998) та ін. Однак недостатньо уваги приділяється вивченню міжнародного та національного досвіду такої підготовки за дистанційною формою навчання.

Мета статті – розроблення напрямів вирішення проблем дистанційної підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування на основі аналізу зарубіжного та національного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Головне завдання медичних закладів вищої освіти – професійна підготовка спеціалістів, в тому числі, іноземних, з високим рівнем освіченості, професіоналізму та професійної культури. Під професійною підготовкою необхідно розуміти процес оволодіння знаннями, навичками та вміннями, що дозволяють успішно працювати за обраною професією (Кремень, 2008: 1040). Професійна підготовка майбутніх медиків включає в себе формування комунікативних якостей, які мають ключове значення для їх професії.

Відповідно до класифікації Є. Клімова, професія медика відноситься до професій типу «людина-людина». Це свідчить про залежність професіоналізму фахівця від його комунікативних якостей, стилю спілкування та сили впливу на інших людей (Поплавська, 2009: 22).

Професійна діяльність медиків передбачає взаємодію її виконавців між собою, контакт з суміжними професіями та з об'єктом діяльності. Цей процес неможливий без спілкування, яке входить в структуру професійної діяльності спеціаліста.

Спілкування є базовою категорією такої науки, як психологія. Відповідно до психологічного

словника, воно є складним і багатоплановим процесом встановлення й розвитку контактів між людьми, потреба в яких зумовлена спільною діяльністю. Концептуальні засади спілкування викладені в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, його інформаційний аспект підкреслений в роботі С. Рубінштейна (Рубінштейн, 2005: 713). О. Леонтьєв вважає, що спілкування є формою соціальної взаємодії, під час якої відбувається обмін ідеями, інтересами та уявленнями (Леонтьєв, 1974: 368). М. Гончарова вважає, що спілкування є інтерактивною діяльністю (Гончарова, 2005: 255).

У лінгвістиці цей термін трактується як взаємодія його учасників. Проте така взаємодія має важливу особливість. Воно здійснюється у процесі пізнавально-трудова діяльності. Також вважається, що спілкування є двостороннім обміном думками (Насонова, 2008: 209). Проаналізувавши наведені дефініції, можна прийти до висновку, що основними функціями спілкування є інформаційно-комунікативна, інтерактивна та перцептивна. Вони відображають специфіку професійного спілкування, яке є одним із видів професійної мовленнєвої діяльності, в процесі якої двоє або більше людей обмінюється репліками в певному професійному середовищі. Їх значення наведено в Табл. 1.

Таким чином, метою професійного спілкування є обмін інформацією, ефективна взаємодія та розуміння співрозмовника (Рагіна, 2017: 23). Це необхідно для того, щоб якісно обслуговувати людей та задовольняти їх життєво важливі потреби. Саме тому підготовка іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування за дистанційною формою навчання, яка є пріоритетною на сьогоднішній день, є важливим завданням закладу освіти. Проаналізувавши зарубіжний та національний досвід, який був напрацьований в цьому напрямі, можна буде говорити про ситуацію в Україні та можливість її покращення шляхом впровадження нових методів дистанційної підготовки до професійного спілкування.

Комунікація займає важливе місце в системі професійної підготовки майбутніх спеціалістів-медиків. Про це свідчить включення в програми навчання багатьох медичних закладів вищої освіти (ЗВО) США та Європи курсів з підготовки професійного спілкування. Проблема компенсаторного навчання рідної мови вже давно обговорюється англійськими, німецькими та американськими вченими. Це сприяє більш адекватному усвідомленню важливої ролі мови в соціальному житті як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Більша увага почала приділятися викладанню мови іноземним студентам вищих навчальних закладів медичного профілю. Це зумовлено важливістю відносин між лікарем та пацієнтом, від яких багато в чому залежить ефективність лікування. Ці відносини не можна збудувати без повноцінного спілкування. Без необхідних комунікативних навичок та вмій неможливо покращити якість медичної допомоги, використовувати новітні технології, злагоджено працювати в команді.

На сьогоднішній день медичні університети багатьох країн світу проводять підготовку майбутніх спеціалістів до професійного спілкування. В зв'язку зі специфікою цієї сфери діяльності, робити це повністю в дистанційному форматі проблематично, тому більшість вищих навчальних закладів світу практикують змішане навчання, яке поєднує онлайн та офлайн підготовку.

Значимість підготовки іноземних студентів до професійного спілкування підтверджує проведення різноманітних експериментальних досліджень в межах проекту «Language Learning for European Citizenship» у ряді країн Європи. Підвищена увага мовній підготовці майбутніх медиків приділяється і в Сполучених штатах Америки. Зокрема, починаючи з 1998 року медичні заклади вищої освіти в обов'язковому порядку оцінюють комунікативні навички своїх випускників ще до того, як вони розпочнуть свою професійну діяльність. Більше того, в переліку обов'язкових компетенцій, якими повинен володіти медик, три навички пов'язані з професійним спілкуванням. Це

Таблиця 1

Основні функції спілкування

Функція	Значення
Інформаційно-комунікативна	Знання всіх аспектів, що потрібні для обміну інформацією. Це предмет, тема тощо. Необхідність таких знань зумовлена предметною орієнтованістю професійного спілкування.
Інтерактивна	Здатність стратегічно вірної взаємодії з партнером як в кооперації, так і в конкуренції.
Перцептивна	Розуміння людини на основі ідентифікації, тобто уподібнення до себе.

Примітка: складено автором

базове міжособистісне спілкування, спілкування, яке відбувається під час лікування хворого, та спілкування на конференціях на форумах (Brown et al., 2008: 37-44).

На сьогоднішній день професійна підготовка іноземних студентів – медиків в американських та європейських ЗВО складається з трьох циклів. Це підготовчий, основний та післядипломний цикл. На підготовчому циклі іноземний студент проходить мовні курси, які є обов'язковими. Необхідно зазначити, що вони тривають від 1 до 3 років. Це зумовлено важливістю знання мови, яка вважається невідомою складовою професійної компетентності. В період пандемії мовні курси, як і основне навчання, в більшості медичних закладів вищої освіти проходило в дистанційному форматі.

Кожен університет виробив свою стратегію підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування. Наприклад, в Манчестері всі медичні університети впровадили курси з професійної комунікації. Вони передбачають як дистанційний, так і стаціонарний формат навчання. Для його проведення використовуються різноманітні методи – експериментальне навчання, онлайн та офлайн-лекції, рольові ігри та ін. (Craddock et al., 1998: 320).

В Італії іноземна мова за професійним спрямуванням стала обов'язковим компонентом навчальної програми в 2003 році. Саме тоді у медичних

університетах цієї країни були започатковані спецкурси та лінгвістичні тренінги. Спочатку вони проводилися в аудиторіях, але з освоєнням дистанційних технологій, яке активізувалося в період пандемії, перевелися переважно в онлайн-формат. В останні роки основною вимогою підготовки до професійного спілкування іноземних студентів-медиків в італійських ЗВО стало поєднання традиційної та дистанційної форми навчання з використанням сучасних інтерактивних технологій. Вони розвивають критичне мислення, підвищують мотивацію до саморозвитку та самовдосконалення (Calabrese et al., 2008: 32-53).

Сучасна західна теорія підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування виокремлює декілька основних напрямів, які поширюються як на стаціонарне, так і на дистанційне навчання. Вони наведені в Табл. 2.

Розглянемо технології, які застосовуються провідними світовими медичними університетами при підготовці іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування за дистанційною та змішаною формою навчання. Вони наведені в Табл. 3.

Проаналізувавши зарубіжний досвід підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування, можна зробити висновок про різноманітність та розвиненість напрямів та технологій, які застосовуються провідними медич-

Таблиця 2

Основні напрями підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування в сучасній західній теорії

Напрями	Практичне рішення
Традиційний	Відповідно до цього напрямку, підготовка іноземного студента-медика за своїм змістом пов'язана з профільними дисциплінами медичного ЗВО. Вона включає вивчення лексичного та граматичного матеріалу, який відноситься до професійної сфери. Перевірка отриманих знань проводиться шляхом виконання контрольних, практичних та домашніх завдань. Цей напрям підготовки спрямований на навчання системи мови. Разом з тим здатність до спілкування в іноземних студентів практично не розвивається.
Концепція «занурення» в іноземну мову	Цей напрям виник в Німеччині. Згодом він почав застосовуватися в інших країнах світу. Сьогодні його активно використовують в медичних університетах Великої Британії, де він вважається одним з найбільш ефективніших. Метод занурення передбачає творчу, взаємозалежну, грамотну діяльність викладача та студентів, спрямовану на поглиблене вивчення навчального предмета та формування інтересу до нього. Спілкуючись зі студентами, викладач використовує різні типи діалогів. Таким чином, процес спілкування максимально наближений до реального. Як групова, так і індивідуальна чи фронтальна робота зі студентами-іноземцями, може бути організована в дистанційному форматі.
Усвідомлення мови	Вперше цей напрям виник у Великій Британії, а згодом почав використовуватися медичними ЗВО інших західноєвропейських країн. Цей напрям вважається найбільш дієвим, тому що він враховує всі сучасні вимоги до навчання. Відповідно до цього напрямку, мова вивчається як окремий предмет з подальшою інтеграцією в систему професійної підготовки медиків.

Примітка: систематизовано автором (Hoff Eva et al., 2012: 33-43; Радченко, 1999: 180-188)

**Технології підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей
до професійного спілкування**

Технології	Значення
«Перевернуте заняття»	В основі цієї технології лежить концепція американських педагогів під назвою «Flip-the-classroom». Вона передбачає оволодіння навичками професійного спілкування, яке відбувається поетапно. Його основна умова – це застосування інформаційно-комунікативних засобів. Його суть полягає в самостійній обробці матеріалу, яке відбувається дистанційно. Це можливо завдяки тому, що викладач створює відеозапис теоретичної частини заняття та викладає його до глобальної мережі. Після самостійного опрацювання матеріалу студенти готові до заняття, на якому відпрацьовуються та закріплюються отримані знання та навички. Заняття також можуть проводитися дистанційно та в аудиторії з використанням таких методів, як дискусії, рольові ігри та ін.
Творчі критичні моменти	Ця технологія запозичена зі Швеції. В ній вдало поєднуються психологічні методики та дидактичні принципи. Суть технології в тому, що викладач створює професійно орієнтоване середовище, що сприяло б виникненню певної критичної ситуації. Ця ситуація дає імпульс студентам шукати шляхи її розв'язання. Для реалізації технології під час дистанційного чи змішаного навчання використовується творчий, інноваційний та цілісний підхід. Технологія творчих критичних моментів вдосконалює навчальну діяльність студентів, формує навички спілкування, вчить виконувати роботу самостійно та мислити критично.
Створення інноваційного середовища навчання	Застосування цієї технології спрямоване на формування вмінь та навичок, які необхідні для підвищення успішності здобувачів освіти та їх успішної майбутньої діяльності. Вона передбачає спільне моделювання випадків, які можуть траплятися в реальному житті.
Інтегроване оволодіння мовою	Мова стає засобом, за допомогою якої іноземний студент-медик може оволодіти майбутньою спеціальністю. Також він може вивчати та розкривати зміст профільних дисциплін. Суть технології в тому, що в її основі є низка принципів – врахування рідної мови, комунікативна спрямованість навчання, інтеграція та диференціація. Ця технологія вважається дуже ефективною, тому що розвиває дискурсивні особливості та вміння, а також практичну спрямованість навчання.

Примітка: систематизовано автором (Сухомлинська, 2003: 68)

ними ЗВО за дистанційною формою навчання. Так само успішно вони використовуються при змішаному навчанні.

На відміну від країн Європи та США, Україна не має такого багатого досвіду в підготовці іноземних студентів. Однак в останні роки професійна підготовка іноземних студентів медичних спеціальностей в закладах вищої освіти стає все більш актуальною. Для її вдосконалення розроблено низку нормативно-правових актів, які спрямовані на регулювання процесу навчання іноземних громадян на території нашої країни. Серед них необхідно відзначити ЗУ № 19-20 «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» від 2012 р. (Про правовий статус іноземців, 2012), Постанову КМУ «Про навчання іноземних громадян в Україні» № 136 від 26.02.1993 р. (Про навчання іноземних громадян, 1993), Постанову КМУ «Про затвердження деяких питань набору для навчання іноземців та осіб без громадянства» № 684 від 11.06.2013 р. (Про затвердження деяких питань, 1993) тощо.

Особливої актуальності набуває питання підготовки до професійного спілкування іноземних студентів медичних спеціальностей за дистанційною формою навчання. Дистанційне навчання отримало широке поширення в зв'язку з пандемією COVID-19 та війною з РФ. Це переважаюча або навіть єдино можлива формою навчання в більшості університетів, в тому числі, й тих, які займають підготовкою медиків.

На сьогоднішній день вже є деякі напрацювання в цьому напрямі. Професійна підготовка іноземних студентів в українських медичних ЗВО розпочинається саме з вивчення мови на підготовчому факультеті. В умовах, які сьогодні склалися, навчання відбувається переважно в дистанційній та змішаній формі у синхронному та асинхронному форматі (Crow et al., 2020: 165-178).

Прикладом синхронного формату є читання лекцій з використанням програм для проведення телеконференцій (наприклад, Zoom, Teams та ін), що дозволяє викладачу та студентам спілкуватися у режимі реального часу. Іншим варіантом є про-

Основні проблеми дистанційної підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування та шляхи їх вирішення

Проблеми	Напрями вирішення
Недостатній рівень використання нових технологій	Для підготовки до професійного спілкування за дистанційною формою навчання рекомендується використовувати технології, які вже давно застосовуються в країнах Європи та США. Це «перевернуте заняття», творчі критичні моменти, створення інноваційного середовища навчання, інтегроване оволодіння мовою та змістом навчання.
Відсутність ефективних прийомів та методів онлайн-навчання	Вирішити цю проблему можна шляхом розробки навчально-методичного забезпечення онлайн-спецкурсів та їх впровадження в навчальний процес. Така форма роботи з матеріалом дасть можливість мовленнєві навички не тільки в аудиторії, а й вдома.
Низька мотивація до оволодіння мовою іноземних студентів	Підготовка до професійного спілкування іноземних студентів-медиків в Україні має свої особливості. Чим вищий рівень знання мови, якою ведеться навчання, тим краща успішність на спеціалізованих кафедрах. Відповідно, оволодіння мовою впливає на мотивацію. Для її підвищення необхідно пов'язувати мовний матеріал з матеріалом, який пропонується студентам на профільних кафедрах. Мотивація падає і в зв'язку з бар'єрами психологічного характеру, в результаті чого навчальна програма не засвоюється у необхідному обсязі. Саме тому викладачу важливо донести до іноземного студента необхідність освоїти мову. Для цього потрібно систематично проводити онлайн-бесіди, більше спілкуватися зі студентами.
Обмежені фінансові ресурси та відсутність необхідної інфраструктури	Організація дистанційного навчання, в тому числі, підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування, вимагає фінансових вкладень та організаційних зусиль для створення необхідної інфраструктури на початковому етапі. Необхідне придбання комп'ютерної техніки, програмного забезпечення, виділення приміщень для сервера, комп'ютерних лабораторій та організація служби технічної підтримки. Викладачі та студенти повинні проходити тренувальні курси щодо використання комп'ютерних програм в освітньому процесі.
Неможливість впровадження дистанційного навчання щодо всіх елементів освітньої програми	Дистанційне навчання через свою специфіку не може бути використане щодо всіх елементів освітньої програми, наприклад, для набуття медичних практичних навичок чи навичок комунікації з пацієнтом. Саме тому варто використовувати змішаний формат навчання, тобто комбінацію онлайн та офлайн навчання.

Примітка: систематизовано автором

ведення індивідуальних консультацій у рамках веб-чату, наприклад у програмі Skype. Перевагою синхронного формату навчання є можливість безпосереднього спілкування та візуального контакту через веб-камеру, що створює відчуття соціальної причетності до навчального процесу. Відеофайл лекції завантажується в онлайн-систему і може бути переглянутий повторно.

Асинхронний формат навчання включає обговорення навчальних питань на онлайн-форумі, обмін повідомленнями та файлами по e-mail та текстовим месенджером (WhatsApp), листування у соціальних мережах (Facebook) тощо.

Крім цього, у розпорядженні студента є веб-сторінка, що містить освітні ресурси різного характеру: тексти, презентації PowerPoint, відео-окліпи, комп'ютерні анімації, інтерактивні програми, які використовуються для самостійної роботи.

Не дивлячись на низку напрацювань, досягнутих в напрямі підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування за дистанційною формою навчання в Україні, його рівень є недостатнім. Це зумовлено проблемами, без вирішення яких неможливо досягти того рівня, який демонструють провідні американські та європейські медичні ЗВО. Основні проблеми дистанційної підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування та шляхи їх вирішення наведені в Табл. 4.

Висновки. В результаті проведеного дослідження літератури визначено поняття «професійне спілкування» як один із видів професійної мовленнєвої діяльності, в процесі якого двоє або більше людей обмінюється репліками в певному професійному середовищі. Основними функціями професійного спілкування є інформаційно-комунікативна, інтерактивна та перцептивна.

За результатами міжнародного досвіду підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування встановлено, що в зв'язку зі специфікою сфери діяльності, робити це повністю в дистанційному форматі проблематично. В зв'язку з цим, більшість медичних закладів вищої освіти практикують змішане навчання, яке поєднує онлайн та офлайн підготовку. Для підготовки іноземних студентів до професійного спілкування в провідних західних університетах використовуються такі напрями: традиційний, «занурення» в іноземну мову та усвідомлення мови. При цьому застосовуються сучасні технології – «перевернуте заняття», творчі критичні моменти, створення інноваційного середовища навчання, інтегроване оволодіння мовою. Можна зробити висновок про різноманітність та розвиненість напрямів та технологій, які використовуються іноземними медичними ЗВО за дистанційною формою навчання.

На відміну від країн Європи на США, рівень підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування за дистанційною формою навчання в Україні є недостатнім. Це зумовлено наступними проблемами:

- низький рівень використання нових технологій;

- відсутність ефективних прийомів та методів онлайн-навчання;
- низька мотивація до оволодіння мовою іноземних студентів;
- обмежені фінансові ресурси та відсутність необхідної інфраструктури;
- неможливість впровадження дистанційного навчання щодо всіх елементів освітньої програми.

Основними шляхами їх вирішення є використання технологій, які вже давно застосовуються в країнах Європи та США («перевернуте заняття», творчі критичні моменти, створення інноваційного середовища навчання, інтегроване оволодіння мовою); розробка навчально-методичного забезпечення онлайн-спецкурсів та їх впровадження в навчальний процес; підвищення мотивації шляхом проведення онлайн-бесід, регулярного спілкування зі студентами; створення необхідної інфраструктури, проходження тренувальних курсів щодо використання комп'ютерних програм; використання змішаного формату навчання.

Отримані результати можуть використовуватися медичними закладами вищої освіти України, які працюють за дистанційною чи за змішаною формою навчання для успішної підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарова М.В. Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению: дис. канд. пед. наук. Московский гос.ун-т им. М.В. Ломоносова. Москва, 2005. 255 с.
2. Кремень В.Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. Москва: Наука, 1974. 368 с.
4. Насонова Е.А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата: дисс. канд. пед. наук. Волгоградский гос. ун-т. Волгоград, 2008. 209 с.
5. Підкасистий П.И. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.
6. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: автореф. Житомир: держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 22 с.
7. Про затвердження деяких питань набору для навчання іноземців та осіб без громадянства: Постанова від 11.06.2013 р. № 684/ Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/684-2013-%D0%BF#Text>
8. Про навчання іноземних громадян в Україні: Постанова від 26.02.1993 р. № 136/ Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/136-93-%D0%BF#Text>
9. Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства: Закон України від 2012 р. № 19-20/ Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17#Text>
10. Рагіна Ж.М. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. канд. пед. наук. Запорізький нац. ун-т. Запоріжжя, 2017. 23 с.
11. Радченко С.Г. Готовність до професійної діяльності як проблема педагогіки. Гуманітарні науки і сучасність. Київ: КДПУ, 1999. С. 180-188.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 713 с.
13. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: АНП, 2003. 68 с.
14. Brown R.F., Bylund C.L. Communication skills training: describing a new conceptual model. Academic medicine, 2008. №83 (1). P. 37-44.
15. Calabrese R., Dawes B. Early language learning and teacher training: a foreign language syllabus for primary school teacher. Studi di Glottadidattica, 2008. №1. P. 32-53.
16. Craddock D., Burton G. More Than Words: An Introduction to Communication. N.Y., 1998. 320 p
17. Crow J., Murray J.A. Online distance learning in biomedical sciences: community, belonging and presence. Adv. Exp. Biol. Med, 2020. P. 165–178.

18. Hoff Eva V., Carlsson I. Critical Creative Moments in Swedish Classrooms. Creative engagements with children: International perspectives and contexts. Oxford: Inter-disciplinary Press, 2012. P. 33-43.

REFERENCES

1. Goncharova M.V. Metodika analiza situatsiy v obuchenii studentov inoyazychnomu professional'no-oriyentirovannomu obshcheniyu [Methods of situation analysis in teaching students foreign language professionally oriented communication]. Dis. kand. ped. Nauk, Moskovskiy gos.un-t im. M.V. Lomonosova. Moscow, 2005. 255 p. [In Russian].
2. Kremen V.H. Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 p. [in Ukrainian].
3. Leontyev A.A. Osnovy teorii rechevoy deyatel'nosti [Fundamentals of the theory of speech activity]. Moscow: Nauka, 1974. 368 p. [In Russian].
4. Nasonova Ye.A. Obucheniye professional'no-oriyentirovannomu dialogicheskomu obshcheniyu studentov v usloviyakh uchebnoy avtonomki sredstvami Internet-chata [Teaching professionally-oriented dialogical communication of students in the conditions of educational autonomy by means of Internet chat]. Diss. kand. ped. nauk. Volgogradskiy gos. un-t. Volgograd, 2008. 209 p. [In Russian].
5. Pidkastyy P.I. Psikhologo-pedagogicheskyy slovar dlya uchiteley i rukovoditeley obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Psychological and pedagogical dictionary for teachers and heads of educational institutions]. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. 544 p. [In Russian].
6. Poplavskaya S.D. Formuvannya hotovnosti studentiv medychnykh koledzhiv do komunikatyvnoyi vzayemodiyi u profesiyniy diyal'nosti [Formation of readiness of students of medical colleges for communicative interaction in professional activity]. Avtoref. Zhytomyr: derzh. un-t im. I. Franka, 2009. 22 p. [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennya deyakykh pytan' naboru dlya navchannya inozemtsiv ta osib bez hromadyanstva [On approval of some issues of recruitment for training of foreigners and stateless persons]. Postanova vid 11.06.2013 r. № 684/ Kabinet Ministriv Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/684-2013-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
8. Pro navchannya inozemnykh hromadyan v Ukrayini [On the education of foreign citizens in Ukraine]. Postanova vid 26.02.1993 r. № 136/ Kabinet Ministriv Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/136-93-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
9. Pro pravovyy status inozemtsiv ta osib bez hromadyanstva [On the legal status of foreigners and stateless persons]. Zakon Ukrayiny vid 2012 r. № 19-20/ Verkhovna Rada Ukrayiny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17#Text>. [in Ukrainian].
10. Rahrina ZH.M. Pidhotovka maybutnykh inozemnykh spetsialistiv-medykiv do profesiynoho spilkuvannya [Preparation of future foreign medical specialists for professional communication]. Dys. kand. ped. nauk. Zaporiz'kyy nats. un-t. Zaporizhzhya, 2017. 23 p. [in Ukrainian].
11. Radchenko S.H. Hotovnist' do profesiynoyi diyal'nosti yak problema pedahohiky [Readiness for professional activity as a problem of pedagogy]. Humanitarni nauky i suchasnist'. Kyiv: KDPU, 1999. pp. 180-188. [in Ukrainian].
12. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 2005. 713 p. [In Russian].
13. Sukhomlynska O.V. Istoryko-pedahohichnyy protses: novi pidkhody do zahal'nykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]. Kyiv: ANP, 2003. 68 p. [in Ukrainian].
14. Brown R.F., Bylund C.L. Communication skills training: describing a new conceptual model. Academic medicine, 2008. 83 (1). pp. 37-44.
15. Calabrese R., Dawes B. Early language learning and teacher training: a foreign language syllabus for primary school teacher. Studi di Glottadidattica, 2008. 1. pp. 32-53.
16. Craddock D., Burton G. More Than Words: An Introduction to Communication. N.Y., 1998. 320 p.
17. Crow J., Murray J.A. Online distance learning in biomedical sciences: community, belonging and presence. Adv. Exp. Biol. Med, 2020. pp. 165-178.
18. Hoff Eva V., Carlsson I. Critical Creative Moments in Swedish Classrooms. Creative engagements with children: International perspectives and contexts. Oxford: Inter-disciplinary Press, 2012. pp. 33-43.

UDC 372.881.111.1(043.5)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-112>**Olena CHEKHRATOVA,**
orcid.org/0000-0002-7022-2042

PhD (Pedagogy),

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) elena.chekhratova@gmail.com***Tetiana POHORELOVA,**
orcid.org/0000-0002-0743-8414

PhD (Pedagogy),

*Associate Professor at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) tatipogorelova@gmail.com*

DEVELOPING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE BY CREATING A FAVORABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A favorable educational environment in the context of a higher educational institution contributes to the efficient training of future specialists and the development of their professional competence. It is a set of specially created circumstances, tools, and activities in the educational process, which enhance students' motivation and contribute to their academic achievements.

The paper analyzes and substantiates the efficiency of a favorable educational environment in the educational process and its influence on developing the professional competence of future specialists, namely future foreign language teachers as in modern society, an individual needs to be able to acquire new means and methods of teaching and learning from various internal and external sources.

The scientific research conducted in this paper allowed us to identify the following prerequisites for the formation of a favorable educational environment: organization of a motivating educational environment; organization of students' reflective activity on the process and the results of their individual and group work as; the use of interactive teaching methods that stimulate the development of independence, critical thinking, teamwork skills; the use of ICT for increasing students' engagement in the educational process.

Creating a favorable educational environment is a key element in student-centered learning providing the teachers and lecturers with the opportunity to vary the work, diversify the materials and tools for teaching and learning and make the monitoring process easier and more efficient.

In the paper, it is proved that for future teachers, especially foreign language teachers, developing professional competence during the study is vital as they will have an opportunity to gain the necessary experience to start their future career being already equipped with the skills and methods, strategies and tools for developing their students' communicative competence.

Key words: *learner autonomy, responsibility, educational environment, study motivation, reflection.*

Олена ЧЕХРАТОВА,
orcid.org/0000-0002-7022-2042

PhD (Освітні, педагогічні науки),

*старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) elena.chekhratova@gmail.com***Тетяна ПОГОРЕЛОВА,**
orcid.org/0000-0002-0743-8414

PhD (Освітні, педагогічні науки),

*доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) tatipogorelova@gmail.com*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ШЛЯХОМ СТВОРЕННЯ СПРЯТЛИВОГО ОСВІТНОГО СЕРЕДОВИЩА

Сприятливе освітнє середовище в умовах вищого навчального закладу сприяє ефективній підготовці майбутніх спеціалістів та розвитку їхніх професійних компетентностей. Таке середовище – це сукупність спеціально

створених обставин, засобів і заходів в освітньому процесі, які підвищують мотивацію студентів і допомагають покращити академічні досягнення.

У статті проаналізовано та обґрунтовано ефективність сприятливого освітнього середовища в освітньому процесі та його вплив на розвиток професійної компетентності майбутніх спеціалістів, а саме майбутніх учителів іноземної мови, оскільки в сучасному суспільстві особистість повинна вміти використовувати нові засоби та методи навчання, які отримано із різних внутрішніх та зовнішніх джерел.

Наукові дослідження, наведені у роботі, дозволили виділити такі передумови формування сприятливого освітнього середовища як організація мотивуючого освітнього середовища; організація рефлексивної діяльності студентів щодо процесу та результатів їхньої індивідуальної та групової роботи; використання інтерактивних методів навчання, що стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення, навичок командної роботи, використання ІКТ для підвищення залученості студентів до освітнього процесу.

Створення сприятливого освітнього середовища є ключовим елементом студентоорієнтованого навчання, що надає вчителям і викладачам можливість урізноманітнити роботу, матеріали та інструменти викладання та навчання, зробити процес моніторингу і контролю за освітнім процесом легшим та ефективнішим.

У роботі доведено, що для майбутніх вчителів, особливо вчителів іноземних мов, розвиток професійної компетентності під час навчання є необхідним, оскільки вони матимуть можливість отримати необхідний досвід для початку своєї майбутньої кар'єри, вже володіючи навичками та методами, стратегіями та інструменти розвитку комунікативної компетентності учнів.

Ключові слова: навчальна автономія, відповідальність, навчальне середовище, навчальна мотивація, рефлексія.

Introduction. The development of future specialists' professional competence is vital in the system of modern education. Lecturers and scholars implement various new methods and forms of teaching, and apply innovative technologies in order to draw more attention to students' learner autonomy and responsibility while studying in a higher educational institution. Obtaining a degree is no longer the endpoint of studying, as a specialist in any sphere has to be able to constantly work on self-development and self-improvement. The priority of sustainable development is to optimize all the processes of human life as globalization and modernization create a diverse and interconnected world. To adapt and function in modern society, an individual needs to master new technologies and process a significant amount of information (Ved, 2021). In the educational process, special attention is paid to a certain set of skills and knowledge that enable a learner to develop professional competence in a particular field and contribute to their personal development.

Another important question in ensuring an efficient educational process is developing students' foreign language communicative competence. Modern realia have shown that it is vital for a specialist in any sphere to acquire at least one foreign language while studying.

All these factors are the components of a favorable educational environment in the context of a higher educational institution, which contribute to the efficient training of future specialists and develop their professional competencies.

Analysis of recent studies and publications.

The question of creating favorable educational environment by fostering learner autonomy is

discussed in various contemporary works (Dmitrenko et al., 2020; Tuchina et al., 2020; Zadorochna, 2015; Karaieva, 2011; Lavrysh, 2020). In connection with learner autonomy it is vital to take into account the issues of responsibility (Mitchell & Ream, 2015; Pohorielova, 2020; Ponomarev & Chebotarev, 2012), study motivation (Nikolaeva & Zadorozhna, 2020; Maslova, 2019), and reflection (Krapivnyk et al., 2021; Bondarenko, 2021). Prominent scholars also research the topics of language learning via ICT, the problem of Internet-based assessment, and the problems connected with ICT technologies in the educational process (Bigich, 2009; Borysko, 2019; Gurevych & Kademiya, 2016).

It is necessary to create an innovative educational environment that corresponds to the content of education, as well as the forms and methods of its implementation. The effectiveness of university training depends on the conditions in which a certain educational process is implemented.

It is generally established that the effectiveness of training of future specialists is influenced by external circumstances (the context of disciplines, readiness of teachers to manage the process of responsibility enhancement, the optimal ratio of freedom of choice and accountability of students, constant feedback on the educational process and internal beliefs of the individuals (values of the individual, self-reflection, self-correction), which are prerequisites for the formation of their professional competences.

In this regard, modern researchers argue that a favorable educational environment in the context of a higher educational institution is a set of specially created circumstances, tools, and activities in the educational process, which contribute to students' motivation and conversely ensure effective training

of future specialists and enhance their professional competence.

The purpose of the article is to analyze and substantiate the efficiency of a favorable educational environment in the educational process and its influence on developing the professional competence of future specialists, namely future foreign language teachers. By increasing students' study motivation; focusing the educational process on professional activities; implementing personal educational pathways; increasing the role of reflection in the educational activities and using ICT in classes.

Results and discussion. In order to ensure the formation of professional competence of a future specialist, and increase the efficiency of the educational process, it is necessary to create a favorable educational environment.

A favorable educational environment in higher education institutions is the conditions and circumstances which enable students to gain theoretical knowledge and practical experience as well as form professional skills and competencies. Studying under such conditions will work for the students' self-development and self-improvement, a better understanding of their learning needs, increased study motivation, and cognitive activity, and improving reflection.

The essence of a favorable educational environment is reflected in the professional competence of a foreign language teacher. It comprises communicative, informational, linguistic, and social competence; it is connected with the ability and desire for self-development, self-education, creativity, and communication using a target language, selecting norms of linguistic structures, and behaving properly while organizing different educational activities. A teacher with a developed professional competence is always ready to carry out foreign-language interpersonal and intercultural communication. Possessing all of the above-mentioned skills and qualities makes a specialist highly competitive in the labour market.

The scientific research conducted in this paper allowed us to identify the following prerequisites for the formation of a favorable educational environment, which is inherently motivating and catalytic.

The first prerequisite is the organization of a motivating educational environment. If students possess intrinsic motivation, they master the educational materials easily, pay more attention to planning and analyzing, and are interested in the collaborative work with the lecturer and other students. They are willing to diversify the educational process, choose innovative forms and methods of

learning, participate in various types of assessment, and can accept any, even negative results of their studying in order to conduct self-correction. Thus, providing a favorable learning atmosphere is the key to ensuring students' positive motivation.

Promoting students' cognitive interest in learning involves them in constant search, offering difficult but feasible tasks, thus linking new material with the previously learned one and providing control and feedback. What is more, such activities help in fostering future teachers' professional competence as they get acquainted with the way of constructing the tasks, adapting, and checking them (Dmitrenko et al., 2020).

In a favorable educational environment, a lecturer gives the right to choose the way of working with the material, plan the lessons and research certain topics: to set the goals and set the deadlines, determine the criterion for assessing the work and control the educational process. Doing all the tasks collaboratively means that the students may analyze the professional competence of their lecturer, thus becoming more early engaged in the teaching and learning process.

In such conditions, the participants of the educational process can positively and more effectively use the acquired knowledge and experience for personal and professional development. The student is not only involved in active cooperation in the classroom but also realizes the importance of improving their skills and abilities in extracurricular time.

It can be noted that study motivation is a driving force of the education process, especially if we consider mastering foreign languages. This is an extremely difficult and tiring process that may cause a lot of misunderstanding. The structures of a language, new vocabulary, and cultural peculiarities – all of these may work against positive results unless a student possesses study motivation. Only this may help the student seek the result, work hard, be able to overcome difficulties, and, in the end, achieve academic and personal success (Chekhratova, 2018).

It is challenging to keep and increase intrinsic motivation: there are many factors that not only affect a person (positively or negatively) but also gradually change goals and priorities. While studying, learners experience a wide range of emotions (from pride for completing a task to the desire to gain authority among the groupmates; from a wish to explore a new adult life to a wish to be useful in a group).

Since it is the motivation that affects labor productivity, one of the lecturer's tasks is to make sure that the student has sufficient motivation to complete the course. Moreover, if the teacher helps the student to increase motivation, academic achievements will be

better, because language learning is always an active process that requires concentration and involvement in the educational process, and opens up many opportunities for creativity and personal expression.

In creating a favorable educational environment, the teacher helps students to realize that learning is not a mechanical and monotonous following of instructions, learning is the choice and understanding of the purpose of the task, a certain perspective, and result, further evaluation, and correction. The lecturer has to give students the opportunity to prove themselves, and their intellectual skills; pay attention to their interests and choose an interesting topic; discuss the proposed tasks, and make decisions on their implementation together, but do not limit your wards to a certain framework.

There are three main conditions for increasing motivation in the classroom: lecturer's behavior, friendly atmosphere, and permanent work (Okazaki, 2011: 156 – 157). If a student is not afraid of condemnation from the teacher for the wrong answer, familiar with the criteria for evaluating certain educational activities, and understands that it is necessary to make mistakes in order to correct and no longer repeat his own mistakes, since they will not affect the semester assessment on the subject, then the teacher effectively performs his functions. In addition, acting as a mentor and assistant, the teacher should be open not only to suggestions from students but also to adequate criticism, as well as to find time to help students overcome educational difficulties. To make learning interesting and stimulating, to present tasks in an interesting way, to increase students' confidence in their own abilities, to help in gaining positive experience, to increase cooperation in the group, to use self-motivated strategies, and to create conditions for the development of learner autonomy – all these are the teacher's tools for achieving the best results of students (Okazaki, 2011: 160). It is impossible to simplify the task (an adequate degree of complexity will be an incentive for further study of the subject) or completely exclude the elements of control (students must have certain guidelines in learning), but in an effort to achieve motivation and learner autonomy, first of all, it is necessary to abandon the remnants of total control of the teacher over the educational process. Students need a successful experience. Therefore, the educational process should be adapted to their needs, balancing feasible exercises and those that require additional efforts, and control tasks should consist of what students can perform, and not vice versa (Okazaki, 2011: 160).

More difficult is the issue of providing a friendly atmosphere in the classroom, since it is associated

with a group of people and the teacher does not know in advance who will come the next time. There may be conflicts that will affect the psychological atmosphere in the group and the academic performance of students, but again the teacher becomes an assistant in solving problematic issues, should feel the mood of the group, and, if necessary, interfere in the relationship of the team, not allow negative statements about the team members, hold meetings and events for the rapprochement of the team.

Another crucial issue to consider when creating a favorable educational environment is the organization of students' reflective activity on the process and the results of their individual and group work.

It is generally acknowledged that the key to ensuring consistency in class is to determine the plan and purpose of the course in general and separately by topics and classes. The definition of goals is associated with previous educational experience, and human capabilities. Without conducting a detailed analysis of their own learning experience, the student may incorrectly set a learning goal that will reduce performance and internal motivation.

Therefore, the process of self-development and self-improvement is impossible without reflection, without which a person loses faith in their own strength. In this case, the intrinsic motivation almost completely disappears, giving way to external conditions for the development of the individual, the influence of the environment, and social restrictions.

In order to master the skills of reflection, systematic work and practice are required, which is an important component of any training. The teacher himself should set an example of how the views, assumptions, expectations, and specific actions and actions are systematically checked and evaluated, that is, to constantly simulate the practice of reflection in the classroom and abroad (Elliot-Johns, 2014).

Reflection is the joint work of a teacher and a student aimed at mutual understanding in the educational process. Understanding the educational process, the student understands how and why he chooses different methods and strategies, learns to evaluate his achievements and the achievements of peers, and increases his own motivation. Such a process can cause both positive and negative feelings in students (Çakici, 2015: 4).

Teaching students of pedagogical universities to reflect from the very beginning of their studies, teachers equip them with lifelong learning skills: reflections on the own experience of a former student and university student, on the experience of school teachers and university teachers, critical listening to lectures and critical reading of professional scientific

literature. Thus, instead of being guided by the authority of others or their own whims or their own experience, not supported by reflexive analysis, future teachers learn to constantly analyze and evaluate the practical experience and theoretical achievements, their own successes and failures.

The habit of critical pedagogical reflection helps students in the process of mastering the profession during their studies at the university and will be useful in improving their own pedagogical activities after its completion. Applying reflection during the tasks, the student uses a variety of resources and strategies, can attract different principles, and justify his own opinion in the process of implementing his own ideas (Lavrysh, 2020: 325).

It is believed that reflection must necessarily be written, since, describing our own experience, we immediately receive materials for comprehension and evaluation, it is easier for the student to express their own thoughts, and not the teacher's ideas, writing them down, and it is much easier for the teacher to help pupils with problems if they were presented in writing. When students, having received certain support materials, cards, and tables, can analyze their own activities or the work of colleagues, moving according to a clear plan and discussing their own ideas.

The process of reflection is quite complicated and requires concentration and attention. In addition, a person should be motivated to study analysis and understand the importance of forming such a skill. The ability of reflection should be formed gradually, simulating this process, and developing its various types. When students are accustomed to such tasks, you can change the format from oral to written work, suggesting that they continue to use support materials for analysis, and give answers to closed-form questions in order to accumulate experience after performing certain exercises and tasks. And only then proceed to issues with open forms, to individual written reflection, to analysis during the task.

So, with the help, but not under the strict guidance of the teacher, the student learns to independently develop communication skills for successful cooperation, control his own learning, teach others, make presentations, form continuous learning skills, and improve the ability to evaluate himself, others and even the teacher.

Continuing to study the subject, the student must respond to changes in the curriculum, methods, and tools used in classes and in extracurricular time. And only constant motivated analysis and reflection can help to prioritize and monitor their own progress.

Such skills will help to establish the process of cooperation in a team with the teacher and other

students, especially if there are certain difficulties in the team. Students who have a habit of analysis and reflection will be able to objectively assess the situation, and find the causes of the conflict and ways to resolve it. In addition, even negative experience in the group can be used as a professionally-oriented educational situation, since future teachers will often face different types of conflicts in their work, which means that the sooner they understand how to get out of a difficult situation, the easier it will be for them to adapt to work in a secondary education institution.

Students do not come to study at higher education institutions with clear ideas about reflection, the need to constantly use it as an instrument of professional and personal growth, and the best ways to implement it. Therefore, students need help in the process of transitioning from thinking as a student to thinking as a teacher, it is necessary to manage their pedagogical reflection through special tasks that accompany traditional exercises and tasks that students perform in class and at home, that is, the systematic introduction of a reflective component to the process of studying at the university.

Finally, it is very important to use of interactive teaching methods that stimulate the development of independence, critical thinking, teamwork skills, etc, namely the use of information and communication technology when creating a favorable educational environment.

The use of ICT contributes to the development of students' creative potential (Borova et al., 2021). The use of ICT increases the chances of professional growth and creative organization of the educational process since technology is used not only to solve problems related to communication, and collaborative work but also to manage information, its creation, and dissemination, the formation of knowledge, and the creation of effective, independent, reflective courses (Ferrari, 2012).

The introduction of ICT technologies into the educational process affects the development of the student's competencies, NA skills, understanding of certain aspects of the future profession, as well as the ability to follow modern world trends. The use of ICT makes it easy to move from task to task, find a more convenient way to do work, and work effectively with all modern technologies (Borova et al., 2021).

This service allows the teacher to structure the course by sections, determine their topics, create a calendar plan, and specify the timing of the study of relevant material, as well as the timing of educational tasks. An important advantage of the service is productive and fast communication between the subjects of the educational process, which is the key to productive feedback. In a specially designed

classroom, teachers have the opportunity to publish learning assignments for specific academic groups, send out announcements, and initiate discussions. Students have the opportunity to exchange teaching materials, design an individual learning pathway, monitor their own academic progress and the progress of the academic group, and add comments. By choosing the sequence of tasks, students plan their studies, set goals, and achieve them, as well as reflect on the process and the result.

The teacher encounters a number of problems and shortcomings, since, firstly, it is necessary to carry out preparatory work, adapt and load tasks, and choose an adequate verification option (automatic or manual). Secondly, it is necessary to develop a system in which students will not repeat the task more than a certain number of times in order to obtain higher results. Since in such circumstances, the student may not

know the correct answers at all, but only remember the sequence of tasks or the correct answers. In this case, they do not even need to have certain knowledge; they can simply remember the answers after the fifth attempt to get the best result.

Conclusions and prospects for further research.

Taking into consideration the information in the research, we believe that creating and maintaining a favorable educational environment increases students' study motivation, increases the efficiency of the educational process, creates a positive atmosphere for mastering a foreign language and acquiring communicative competence, and become the basis for developing professional competence of future teachers.

We see the prospects for further investigation in the researching the influence of a favorable educational environment in training specialist of different spheres.

BIBLIOGRAPHY

1. Borova T., Chekhratova O., Marchuk A., Pohorielova T., Zakharova A. Fostering Students' Responsibility and Learner Autonomy by Using Google Educational Tools. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13, No. 3. P. 73-94. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/441>
2. Çakici D. Autonomy in Language Teaching and Learning Process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015. Vol. 16, No. 1. P. 31-42.
3. Dmitrenko N., Nikolaeva S., Melnyk L., Voloshyna O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 86-104. <https://doi.org/10.18662/rrem/201>
4. Elliot-Johns S. E. Working Towards Meaningful Reflection in Teacher Education as Professional Learning : Learning Landscapes. *Learning Landscapes*. 2014. Vol. 1, № 8. P. 105-122.
5. Ferrari A. Digital Competence in Practice : An Analysis of Frameworks: Publication office of the EU. Luxembourg, 2012. 95 p.
6. Krapivnyk G., Tuchyna N., Bashkir O., Borysov V., Gonchar O., Plakhtyeyeva V. Modelling the Process of Reflection with Pre-Service Student Teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13, No. 3. P. 116–133. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443>
7. Mitchell, D. E., Ream, R. K. *Professional Responsibility: The Fundamental Issue in Education and Health Care Reform*. Springer International Publishing. 2015. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02603-9>
8. Nikolaeva S., Zadorozhna I., Datskiv O. Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Vol. 11, No. 2. P. 222-239. <https://doi.org/10.18662/rrem/126>
9. Okazaki M. An Investigation into the Relationship Between Learner Autonomy Support and Student Motivation in the Japanese University Setting. Birmingham : The University of Birmingham, 2011. 402 p.
10. Tuchina N., Borysov V., Podhurska I., Kupina I., Borysenko N. Developing Learner Autonomy via Choosing a Person's Educational Pathway. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 209-225. <https://doi.org/10.18662/rrem/210>
11. Бігич, О. Б. Інформаційно-комунікаційний портфель як засіб професійної автономії викладача. *Věda a Vznik – 2009/2010”: Materiály Y Mezinárodní Vědecko-Praktická Konference. – Díl 16. Pedagogika. Tělovýchova a Sport. Praga: Publishing House “Education and Science”. 2009. С. 42–44.*
12. Бондаренко, Л. Рефлексивне навчання професійному саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. С. 258–263. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-40>
13. Бориско Н. Ф. Веб-сайт ученика по иностранным языкам: роль, особенности и требования. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 2 (70). С. 180–193. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2355>.
14. Ведей, Т. М. Теоретичні засади формування трансверсальних компетентностей на сучасному етапі розвитку суспільства. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2021. №93. С. 64–69. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-9>
15. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю. Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. НТУ ‘ХПІ’*. 2016 . №4. С. 71–78.
16. Задорожна І. П. Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фаховий дисциплін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 131. С. 60-64.

17. Караєва Т. В. Автономія навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. № 3-4. С. 126-131.
18. Лавриш Ю. Е. Дидактична система індивідуалізації навчання іноземної мови студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах : дис. ... д. пед. наук. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2020. 489 с.
19. Маслова К. І. Мотивація студентів до самостійної роботи як один із важливих чинників у навчальному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Т. 2, № 64. С. 34-36.
20. Погорелова Т.Ю. Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі : дис. ... доктора філософії, 011 - Освітні, педагогічні науки. Харків : Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, 2020. 254 с.
21. Пономарьов О. С., Чеботарьов М. К., Середа Н. В. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Харків, 2014. № 4. С. 75-86.
22. Чехратова О. А. Мотивація студентів до оволодіння іноземною мовою в умовах навчальної автономії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Збірник наукових праць*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Т.2, № 65. С. 111-117.

REFERENCES

1. Borova T., Chekhratova O., Marchuk A., Pohorielova T., Zakharova A. Fostering Students' Responsibility and Learner Autonomy by Using Google Educational Tools. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13, No. 3. P. 73-94. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/441>
2. Çakici D. Autonomy in Language Teaching and Learning Process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015. Vol. 16, No. 1. P. 31-42.
3. Dmitrenko N., Nikolaeva S., Melnyk L., Voloshyna O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 86-104. <https://doi.org/10.18662/rrem/201>
4. Elliot-Johns S. E. Working Towards Meaningful Reflection in Teacher Education as Professional Learning : Learning Landscapes. *Learning Landscapes*. 2014. Vol. 1, № 8. P. 105-122.
5. Ferrari A. Digital Competence in Practice : An Analysis of Frameworks: Publication office of the EU. Luxembourg, 2012. 95 p.
6. Krapivnyk G., Tuchyna N., Bashkir O., Borysov V., Gonchar O., Plakhtyeyeva V. Modelling the Process of Reflection with Pre-Service Student Teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13, No. 3. P. 116–133. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443>
7. Mitchell, D. E., Ream, R. K. *Professional Responsibility: The Fundamental Issue in Education and Health Care Reform*. Springer International Publishing. 2015. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02603-9>
8. Nikolaeva S., Zadorozhna I., Datskiv O. Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Vol. 11, No. 2. P. 222-239. <https://doi.org/10.18662/rrem/126>
9. Okazaki M. An Investigation into the Relationship Between Learner Autonomy Support and Student Motivation in the Japanese University Setting. Birmingham : The University of Birmingham, 2011. 402 p.
10. Tuchina N., Borysov V., Podhurska I., Kupina I., Borysenko N. Developing Learner Autonomy via Choosing a Person's Educational Pathway. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 209-225. <https://doi.org/10.18662/rrem/210>
11. Bigich, O. Informatsiino-komunikatsiinyi portfel yak zasib profesiinoy avtonomii vykladacha [Lecturer's information and communication portfolio as the means of his professional autonomy]. *Věda a Vznik – 2009/2010*: *Materiály YMezinárodní Vědecko-Praktická Konference. – Díl 16. Pedagogika. Tělovýchova a Sport. Praga: Publishing House "Education and Science"*. 2009. P. 42–44. [in Ukrainian].
12. Bondarenko, L. Refleksyvne navchannia profesiinomu samorozvytku maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Reflective training in the professional self-development of the future teacher of music art]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2021. P. 258–263. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-40> [in Ukrainian].
13. Borysko N. Veb-sayt uchenika po inostrannym yazykam: rol, osobennosti i trebovaniya [Foreign language coursebook website: its role, peculiarities and requirements]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 2019. № 2 (70). P. 180–193. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2355>. [in Russian].
14. Ved, T. Teoretychni zasady formuvannia transversalnykh kompetentnostei na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Theoretical basis of transversal competences formation in modern level of society development]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*. 2021. №93. P. 64–69. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-9> [in Ukrainian].
15. Gurevych, R., Kademiya M. Smart-osvita – nova paradyhma suchasnoy osvity [Smart-education – a new paradigm of modern education system]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnykh systemamy: filozofii, psykhologii, pedahohika, sotsiologii*. NTU 'KhPI. 2016. №4. P. 71–78. [in Ukrainian].
16. Zadorozhna I. Rozvytok avtonomii studentiv movnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Developing autonomy of students specializing in linguistics In the process of studying required courses]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*. 2015. № 131. P. 60-64. [in Ukrainian].

17. Karaieva T. Avtonomiia navchalnoi diialnosti studentiv [Autonomy of students' learning activities]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho: zb. nauk. prats.* Odesa : PNPUI im. K. D. Ushynskoho 2011. № 3-4. P. 126-131. [in Ukrainian].

18. Lavrysh Y. Dydaktychna systema indyvidualizatsii navchannia inozemnoi movy studentiv inzhenernykh spetsialnostei u tekhnichnykh universytetakh [Didactic system of foreign language personalization for students majoring in engineering at technical universities]: dys. ... d. ped. nauk. Poltava : Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V.H. Korolenka, 2020. 489 p. [in Ukrainian].

19. Maslova K. Motyvatsiia studentiv do samostiinoi roboty yak odyin iz vazhlyvykh chynnykiv u navchalnomu protsesi [Motivation of students for independent work as one of the important factors in educational process] *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoostvitnii shkolakh.* 2019. T. 2, № 64. P. 34-36. [in Ukrainian].

20. Pohorielova T. Upravlinnia protsesom formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnykh menedzheriv ekonomichnoi haluzi [Management of the Process of Future Managers' Professional Responsibility Development in the Field of Economics]: dys. ... doktora filosofii, 011 - Osvitni, pedahohichni nauky. Kharkiv : Kharkivskiy natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Semena Kuznetsia, 2020. 254 p. [in Ukrainian].

21. Ponomarev O., Chebotarev M., Sereda N. Vidpovidalnist u Systemi Katehorii Pedahohiky Vyshchoi Shkoly [Responsibility in the System of Categories in Higher Education Pedagogy]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity.* Kharkiv, 2014. № 4. P. 75-86. [in Ukrainian].

22. Chekhratova O. Motyvatsiia studentiv do ovolodinnia inozemnoiu movoiu v umovakh navchalnoi avtonomii [Students' motivation in mastering a foreign language in learner autonomy] *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Zbirnyk naukovykh prats. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy.* 2018. T.2, № 65. P. 111-117. [in Ukrainian].

УДК 372.881

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-113>**Тетяна ШВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-5798-7630*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) *chvetstatiana@gmail.com***Наталія ШВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-2928-5164,*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) *nathalie.chvets@gmail.com***Олександр ШВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-6588-5159,*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) *olexandershvets@gmail.com*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті відображено результати дослідження, присвяченого методиці формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти.

Проведений аналіз наукового доробку вітчизняних (Л. Г. Антонова, Ю. І. Веклич, І. В. Грищенко, Д. К. Миронець, О. С. Мицько) і зарубіжних (E. Deschênes, S. Manseau, O. Dezutter) дослідників виявив недостатній ступінь розробки зазначеної проблеми, що обґрунтовує її актуальність. Найбільш нагальною вважаємо необхідність формування лінгвокраїнознавчої компетенції саме майбутніх учителів іноземних мов, які у процесі власної педагогічної діяльності транслюватимуть свої знання учням.

Установлено, що єдине визначення лінгвокраїнознавчої компетенції наразі відсутнє. Систематизація існуючих дефініцій поняття «лінгвокраїнознавча компетенція» уможливила вироблення робочого визначення для цієї розвідки.

У ході дослідження окреслено структуру лінгвокраїнознавчої компетенції. На позначення її елементів мови послуговуються лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики, а саме – національними реаліями, конотативною та фоновою лексикою.

Детально представлено методику опрацювання лексики з національно-культурним компонентом семантики у процесі лекційних і практичних занять із «Практичного курсу англійської / німецької / французької мови», «Країнознавство Англії / Німеччини / Франції» та «Лінгвокраїнознавство Англії / Німеччини / Франції».

Акцентовано увагу на використанні у ході роботи текстів лінгвокраїнознавчого характеру, аудіо- та відеоматеріалів, навчальних віртуальних турів, що відповідають певній розмовній темі. Описано етапи роботи над лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики та організації навчального віртуального туру. Застосування названих вище матеріалів сприяє активізації навчальної та пізнавальної активності майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: майбутній учитель іноземних мов, професійна підготовка, міжкультурна комунікація, лінгвокраїнознавча компетенція, заклад загальної середньої освіти.

Tetiana SHVETS,

orcid.org/0000-0002-5798-7630

Ph.D. in Pedagogy,

*Associative Professor at the Foreign Languages, Translation and Teaching Methods Department
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) chvetstatiana@gmail.com*

Nataliia SHVETS,

orcid.org/0000-0002-2928-5164,

Ph.D. in Philology,

*Associative Professor at the Foreign Languages, Translation and Teaching Methods Department
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) nathalie.chvets@gmail.com*

Olexander SHVETS,

orcid.org/0000-0002-6588-5159,

Ph.D. in Philology,

*Associative Professor at the Foreign Languages, Translation and Teaching Methods Department
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) olexandershvets@gmail.com*

METHODICS OF FORMING COUNTRY-SPECIFIC COMPETENCE FOR FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS AT SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS (LINGUISTIC ASPECT)

In the paper the authors demonstrate the results of a research dedicated to the methodics of forming country-specific competence for future foreign languages teachers at secondary education establishments.

Performed analysis of a scientific works by native (L. H. Antonova, YU. I. Veklych, I. V. Hryshchenko, D. K. Myronets', O. S. Myts'ko) and foreign (É. Deschênes, S. Manseau, O. Dezutter) researchers showed that the mentioned problem is not worked on enough, which causes its topicality. The most urgent to our mind is the necessity of forming country-specific competence for the future foreign languages teachers, who will transmit their knowledge to their students while working on pedagogical activities.

It was established that the only definition of country-specific competence does not exist nowadays. The systematization of existing definitions of the notion "country-specific competence" enabled to formulate work definition for this research.

During the research process the authors defined the structure of country-specific competence. To mark its elements, the languages use the lexical units with national and cultural parts of semantics, that is national realia, connotative and background lexical units.

The authors demonstrated in details the methodics of working on the words with national and cultural components of semantics during the lectures and seminars on "Practical course of English / German / French", "Country-specific studies of England / Germany / France" and "Linguo country-specific studies of England / Germany / France".

It was emphasized on the use of the country-specific texts during the work, of audio and video materials, study virtual tours that correspond to some topics. The authors described the stages of work on the lexical units with national and cultural element of semantics and the organization of study virtual tours. The use of mentioned materials promotes the activation of study and mental activities of the future foreign languages teachers at secondary education establishments.

Key words: *future foreign languages teacher, professional training, cross-cultural communication, country-specific competence, secondary education establishment.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку світової спільноти характеризується створенням єдиного освітнього простору, зростанням професійної мобільності фахівців різних галузей виробництва, розширенням партнерських контактів із представниками інших націй і народів, активізацією процесу міжкультурної комунікації. З огляду на викладене, бажання ефективно організувати процес міжкультурної комунікації та досягти поставленої комунікативної мети у ході міжкультурної взаємодії сприяє збільшенню заці-

кавленості різноманітним мов і культур жителів Європейського континенту і всього світу, зростанню значимості вивчення іноземних мов та оволодіння ними як засобом комунікації.

Зазначене потребує такої професійної підготовки фахівців, яка б уможливила їх безперешкодно комунікацію з представниками інших культур у різних сферах людської діяльності з позицій толерантності й усвідомлення національної специфіки, звичаїв і традицій народів інших країн. Саме тому питання формування лінгво-

країнознавчої компетенції є актуальним. Особливо актуальним воно є для студентів педагогічних закладів вищої освіти, оскільки образ учителя, який вільно володіє іноземними мовами, знає та розуміє соціально-етичні цінності й особливості членів іншомовного суспільства, є одним із факторів виховання підростаючого покоління, здатного ефективно працювати в умовах сучасного світу.

Виходячи зі сказаного вище, основним завданням навчання іноземних мов у закладах загальної середньої та вищої освіти постає оволодіння ними як реальним і повноцінним засобом міжкультурного контактування. Ось чому процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов повинен бути орієнтований на формування їх лінгвокраїнознавчої компетенції з тим, щоб вони могли передати свої знання учням і підготувати їх до активної участі у процесі міжкультурної комунікації.

Аналіз досліджень. Проблема формування лінгвокраїнознавчої компетенції є об'єктом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, які у своїх наукових розвідках висвітлюють різноманітні аспекти цього процесу. Вивчення лінгвокраїнознавчої компетенції у сучасному її розумінні започатковане у другій половині XIX століття зарубіжними дослідниками. Так, канадські науковці називають цю компетенцію культурною або міжкультурною, розуміючи її як здатність одного індивіда адаптуватися до іноземця або при звичаїтися до інших іноземних різноманітних культур, завдяки виробленню різного роду навичок, умінь та знань (Deschênes, 2018). Автори «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» вважають лінгвокраїнознавчу компетенцію складником соціокультурної (Загальні рекомендації, 2003: 153). Науковий доробок українських дослідників В. І. Зевако (Зевако, 2020) та І. В. Грищенко (Грищенко, 2018) присвячений виявленню специфіки формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів під час оволодіння ними українською мовою як іноземною, Ю. І. Веклич і Д. К. Миронець – формуванню лінгвокраїнознавчої компетенції учителів іноземних мов початкової школи у процесі їх професійної підготовки (Веклич, Миронець, 2012), О. С. Мицько – лінгвокраїнознавчому аспекту вивчення української мови дошкільниками (Мицько, 2018).

Вивчення наукових праць із досліджуваної проблеми виявило недостатній стан розробки проблеми методики формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти, що й увиразнює актуальність цієї розвідки.

Мета статті – представити методику формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов особливо гостро постала у кінці XX – початку XXI століть, глобалізаційні процеси яких перетворили світ на гігантський комунікативний простір, що відчуває потребу у реалізації ефективної міжкультурної комунікації. Було виявлено, що самого лише знання іноземних мов без розуміння ролі культури народу у відображенні специфіки його світосприйняття недостатньо для здійснення плідної міжкультурної взаємодії.

Культурні процеси, що мають місце у певному соціумі, впливають на мову, а мова – на культуру, що підтверджує гіпотезу про існування тісного взаємозв'язку між мовою та культурою. Будь-яка культура народів світу розвивається у взаємозв'язку з іншими культурами, а встановлення міжнаціональних контактів зумовлює культурний обмін між народами світу у різних галузях діяльності. У зв'язку з цим, нагальним є формування лінгвокраїнознавчої компетенції як знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, та вміння організувати свою мовленнєву поведінку відповідно до них.

Результати проведеного вивчення досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців засвідчують, що лінгвокраїнознавча компетенція – багатошаровий термін, що не має єдиного визначення. Представники різних наукових шкіл дають специфічні дефініції цього терміну, який розуміють як:

– сформованість цілісної системи уявлень про національні культурні особливості країни, що дає змогу асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії мови, і досягти в такий спосіб повної комунікації (Веклич, Миронець, 2012: 118);

– знання національних звичаїв, традицій, реалій країни, мова якої вивчається, а також здатність видобувати з мовних одиниць країнознавчу інформацію і користуватися нею, досягаючи повноцінної комунікації (Швець, 2014: 257);

– цілісну систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається (Антонова, 2017: 225);

– цілісну систему уявлень про національно-культурні особливості певної країни, володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у процесі життєдіяльності, комунікації (Грищенко, 2018: 67);

– здатність індивіда до адаптації до інших іноземних різноманітних культур, завдяки виробленню різного роду навичок, умінь та знань (Deschênes, 2018).

У цих визначеннях акцентується увага на цілісності системи знань, що складають лінгвокраїнознавчу компетенцію, специфічності та комплексному характері її компонентів, оволодіння якими уможливує повноцінну взаємодію учасників міжкультурної комунікації та досягнення ними комунікативної мети.

З урахуванням викладеного вище, у межах нашого дослідження лінгвокраїнознавчу компетенцію розуміємо як систему знань національної специфіки світосприйняття народу-носія мови, його звичаїв, традицій і реалій, а також уміння використання цих знань як у процесі міжкультурної комунікації з метою досягнення поставленого комунікативного наміру, так і у ході навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти.

Як видно з наведених дефініцій лінгвокраїнознавчої компетенції, до її складу входять, перш за все, знання про систему світосприйняття, звичаїв, традицій і вірувань народів-носіїв певної мови. На їх позначення у мові використовуються лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики, тобто такі, що відображають культурні надбання країни, мова якої вивчається. У масиві лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики вирізняють:

– національні реалії – елементи національної системи понять, що існують у рамках явищ та об'єктів народу-творця і знайшли своє відображення у мові: географічні назви (англ. *Windsor*; нім. *die Hallig*; фр. *le Pas-de-Calais*), особливо ті, що мають культурно-історичні асоціації, назви художніх творів (англ. *Hamlet*; нім. *Faust*; фр. *Colas Breugnon*), витворів мистецтва (англ. *Statue of Liberty*; нім. *Beethoven-Haydn-Mozart-Denkmal*; фр. *Impression soleil levant*), історичні факти та події у житті народу, мова якого вивчається (англ. *Independence Day*; нім. *Tag der Republik*; фр. *le 14 Juillet*), назви державних органів та установ тощо (англ. *White House*; нім. *Reichstag*; фр. *le Palais de l'Élysée*).

– конотативну лексику, тобто слова у змісті яких наявні додаткові значення, здатні викликати у свідомості носія мови певні культурно-історичні асоціації (англ. *Great Depression*; нім. *die Zerstörung der Berliner Mauer*; фр. *le Massacre de la Saint-Barthélemy*);

– фонову лексику, тобто ті лексичні одиниці, які несуть поряд із міжнаціональною інфор-

мацією інформацію національного характеру (антропоніми – імена видатних осіб, суспільних діячів, науковців, письменників, діячів мистецтва, видатних спортсменів, дійових осіб художніх творів та фольклору) – англ. *Churchill*; нім. *Merkel*; фр. *Charles de Gaulle*.

Для оволодіння лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики, конотативною та фоною лексикою нами розроблено комплексну методику її опрацювання на заняттях із «Практичного курсу англійської / німецької / французької мови», а також у ході лекційних і практичних занять із курсів «Країнознавство Англії / Німеччини / Франції» та «Лінгвокраїнознавство Англії / Німеччини / Франції».

Засобами формування лінгвокраїнознавчої компетенції на заняттях із «Практичного курсу англійської / німецької / французької мови» виступають тексти лінгвокраїнознавчого характеру. Це особливий вид навчального тексту, з притаманними лише йому змістовим планом, композиційними особливостями та структурною організацією, які використовуємо у процесі оволодіння майбутніми учителями іноземних мов розмовними темами «Географічна ситуація країни, мова якої вивчається», «Економіка країни, мова якої вивчається», «Система освіти», «Свята і традиції народу», «Культура народу, мова якого вивчається» тощо.

Важливим елементом методики формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти є використання у ході практичних занять аудіо- та відеоматеріалів, що відповідають темі заняття. Особливе місце серед цих матеріалів посідають навчальні віртуальні тури, в основі яких лежать дидактичні принципи наочності, доступності та науковості. Звернення до навчальних віртуальних турів представляє процес оволодіння іноземною мовою як осягнення іншомовної реальності з притаманними їй специфічними рисами. Використанню навчального віртуального туру передують підготовчий етап, у ході якого відбувається попереднє ознайомлення майбутніх учителів іноземних мов з лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики та їх первинна автоматизація. Під час презентації лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики доречно спроектувати на екран їх зображення у супроводі пояснення значення лексичної одиниці іноземною мовою, що вивчається.

У процесі навчального віртуального туру майбутні учителі іноземних мов можуть виступати

його учасниками, доповнюючи матеріали, що демонструються, інформацією запозиченою з інших джерел. На завершення віртуального туру відбувається бесіда, у ході якої узагальнюється та систематизується опрацьований матеріал.

Завдяки застосуванню таких матеріалів майбутні учителі іноземних мов мають можливість кращого розуміння та міцного засвоєння лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, їх вживання у власному мовленні.

Використання навчальних віртуальних турів у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов уможливує не лише високий рівень оволодіння іноземною мовою, а й сприяє підвищенню інтелектуального рівня з огляду на опрацювання ними автентичних аудіо- та відеоматеріалів. Матеріали навчальних віртуальних турів долучають майбутніх учителів іноземних мов до надбань народів, мова яких вивчається, шляхом можливості ознайомлення зі специфікою їх історичного, економічного та культурного життя.

На лекційних заняттях з курсу «Країнознавство Англії / Німеччини / Франції» майбутні учителі іноземних мов оволодівають відомостями про національну символіку країн, мову яких вони вивчають, їх державний устрій, особливості історичного та економічного розвитку, систему освіти, культурні цінності та традиції народу-носія мови. Одержані знання відпрацьовуються у ході практичних занять, де майбутні учителі іноземних мов демонструють ступінь засвоєння лекційних матеріалів і власні напрацювання за певною темою.

Лекційні заняття з курсу «Лінгвокраїнознавство Англії / Німеччини / Франції» присвячені одержанню майбутніми учителями іноземних мов інформації про регіональні особливості англійської / німецької / французької мови й особливості формування державних мов під впливом античних та інших європейських мов, специфічні особливості варіантів англійської / німецької / французької мови, що є у житку жителів інших країн і континентів, своєрідність менталітету цих народів, рис національного характеру тощо.

Як бачимо, формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти передбачає використання різноманітних форм навчальної діяльності – аудиторні заняття (лекції та практичні заняття), перегляд навчальних фільмів і відеоматеріалів мовою, що вивчається, використання автентичних аудіоматеріалів за темами, передбаченими навчальним планом, тощо. У зв'язку з тим, що основним джерелом лінгвокраїнознавчої

інформації є підручники, доцільним вважаємо використання текстів лінгвокраїнознавчого характеру, що містять відомості про реальні країни, мова якої вивчається, її географію, систему освіти, культурні надбання тощо.

Лінгвокраїнознавчі прийоми роботи над лексичними одиницями відбуваються у три етапи: презентація, закріплення й активізація. У ході презентації лексичних одиниць із національно-культурним компонентом семантики варто вдатися до використання як зорової, так і слухової наочності, тобто продемонструвати зображення предмета, що позначається певною лексичною одиницею, а також включити цю лексичну одиницю у іншомовний текст, що звучить, для навчання майбутніх учителів іноземних мов її правильній вимові.

З метою закріплення вимови і значення лексичної одиниці можна виконати такі післятекстові справи:

- дати відповіді на запитання викладача / членів академічної групи за змістом тексту;
- відшукати у тексті лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики, тобто такі, значення яких не можна вивести з контексту;
- перекласти українською мовою словосполучення / речення, що містять вищеназвані лексичні одиниці;
- дати іншомовні відповідники лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, виявлених у опрацьованому тексті;
- заповнити пропуски у поданих реченнях лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики, запозиченими з опрацьованого тексту;
- скласти речення з лексичними одиницями, що вивчаються;
- пояснити іноземною мовою значення лексичних одиниць з національно-культурною семантикою.

На етапі активізації засвоєних лексичних одиниць доцільним буде складання майбутніми учителями іноземних мов власних розповідей, що містять вивчені за темою слова з національно-культурним компонентом семантики.

Формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов відбувається у тісному взаємозв'язку з комплексом знань, умінь і навичок лінгвокраїнознавчого характеру, отриманих ними у період навчання у закладах загальної середньої освіти, що уможливує встановлення зв'язку між новими та раніше одержаними знаннями, усунення розриву між теоретичним матеріалом і його практичним використанням, забезпечення послідовності навчального процесу.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що:

- проблема формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти є актуальною і такою, що відповідає сучасним запитам підготовки конкурентоспроможного фахівця;
- участь у процесі міжкультурної комунікації потребує сформованої лінгвокраїнознавчої компетенції як передумови до безперешкодної реалізації процесу міжкультурної взаємодії;
- питання формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти є важливим компонентом їх професійної підготовки;
- лінгвокраїнознавча компетенція є системою знань національної специфіки світосприйняття народу-носія мови, його традицій, звичаїв і реалій

включно з умінням застосовувати ці знання у процесі міжкультурних взаємин;

- формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов повинне відбуватися комплексно у ході оволодіння дисциплінами професійного спрямування;
- у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти вважаємо доцільним дотримання принципу застосування набутих теоретичних знань у практичній мовленнєвій діяльності.

Перспективи подальших пошуків полягають у можливості проведення дослідження зі специфіки формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти у процесі позааудиторної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Л. Г. Лінгвокраєзнавчий аспект вивчення іноземних мов у старшій школі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 164–69.
2. Веклич Ю., Миронець Д. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2012. № 3. С. 118–121.
3. Грищенко І. В. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі вивчення української мови як іноземної. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Філологія*. Ужгород : Вид-во УНУ, 2018. Випуск 1 (39). С. 67–69.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Зевако В. І. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції на заняттях з української мови як іноземної (навчально-методичні матеріали). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 75. С. 90–94.
6. Мицько О. С. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання української мови як іноземної дітей дошкільного віку (на матеріалі курсу «Святкуємо разом!»). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острого : Вид-во НУОА, 2018. Вип. 1(69), ч. 2, березень. С. 29–31.
7. Швець Т. А. Методика навчання іноземних мов у вищій школі: підручник для студ. ВНЗ. Переяслав-Хмельницький : Видавництво «КСВ» 2014. 296 с.
8. Deschênes É. Apprentissage autochtone, Enseignement, Programmes: Développer la compétence culturelle chez les enseignants: mission impossible? *Réseau ÉdCan*. Canada : Ontario, 2018.

REFERENCES

1. Antonova L. H. Lihvokrayeznavchyy aspekt vyvchennya inozemnykh mov u starshiy shkoli. [Linguistic country-specific aspect of studying foreign languages in high school] *Tavriys'kyu visnyk osvity*. 2017. № 1. S. 164–69. [in Ukrainian].
2. Veklych YU., Myronets' D. Formuvannya lnhvokrayinoznavechoyi kompetentsiyi u protsesi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy. [Formation of linguistic competence in the process of professional training of future foreign language teachers] *Molod' i rynek*. 2012. № 3. S. 118–121. [in Ukrainian].
3. Hryshchenko I. V. Formuvannya lnhvokrayinoznavechoyi kompetentsiyi u protsesi vyvchennya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi. [Formation of linguistic competence in the process of studying Ukrainian as a foreign language] *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya : Filolohiya*. Uzhhorod : Vyd-vo UNU, 2018. Vypusk 1 (39). S. 67–69. [in Ukrainian].
4. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [Pan-European Recommendations for Language Education: Study, Teaching, Assessment] / nauk. red. ukr. vyd. S.YU. Nikolayeva. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 s. [in Ukrainian].
5. Zevako V. I. Formuvannya lnhvokrayinoznavechoyi kompetentsiyi na zanyattakh z ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi (navchal'no-metodychni materialy). [Formation of the linguistic scientific competence at the classes of Ukrainian as a foreign language (educational and methodical materials)]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5 : Pedagogichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2020. Vyp. 75. [in Ukrainian].
6. Myts'ko O. S. Lihvokrayinoznavechyy aspekt navchannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi ditey doshkil'noho viku (na materialy kursu «Svyatkuyemo razom!»). [Linguistic aspect of teaching the Ukrainian language as a foreign language to preschool children (on the material of the course "Celebrate together!")] *Naukovi zapysky Natsional'noho*

.....
universytetu «Ostroz'ka akademiya»: seriya «Filolohiya». Ostroh : Vyd-vo NUOA, 2018. Vyp. 1(69), ch. 2, berezen'. S. 29–31. [in Ukrainian].

7. Shvets' T. A. *Metodyka navchannya inozemnykh mov u vysheiy shkoli: pidruchnyk dlya stud. VNZ*. [Methods of teaching foreign languages in high school: a textbook for students] Pereyaslav-Khmel'nyts'kyi : Vydavnytstvo «KSV» 2014. 296 s. [in Ukrainian].

8. Deschênes É. *Apprentissage autochtone, Enseignement, Programmes: Développer la compétence culturelle chez les enseignants: mission impossible? Réseau ÉdCan*. Canada : Ontario, 2018.

УДК 371.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-114>

Ганна ШЕВЧУК,

orcid.org/0000-0002-9688-2305

кандидат історичних наук,

доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *gannanulp@gmail.com*

УКРАЇНЬСКА ОСВІТА В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ЧАСУ

Для всієї системи української освіти, як і для інших сфер життя суспільства, війна є періодом найскладніших випробувань. Внаслідок повномасштабного вторгнення російських військ на територію України в тимчасовій окупації опинилася низка населених пунктів, частина з яких стала місцем активних бойових дій. Неминучими є кардинальні зміни в організації освітнього процесу, передусім задля збереження здоров'я і життя всіх учасників освітнього процесу, а також з метою створення безпечного освітнього середовища й належних умов для навчання, саморозвитку та педагогічної діяльності в нових реаліях.

У статті розглянуто основні виклики для української освіти в період війни. Зокрема, проаналізовано статистичну інформацію щодо організації навчання на різних щаблях освіти, кількість вимушено переміщених учасників освітнього процесу (як в Україні, так і за кордоном), особливості вступної кампанії у 2022 році, стан освітньої інфраструктури тощо.

Пандемія COVID-19 зумовила активний розвиток дистанційного навчання в Україні, стрімке вдосконалення цифрових компетентностей педагогічних працівників і онлайн-комунікації зі здобувачами освіти. Безумовно, цей досвід дозволив функціонувати системі освіти й у воєнний період. Однак відбувається трансформація форм, методів, змісту освіти, змінюються терміни навчання, місце розташування закладів освіти. У зв'язку з цим, перед освітянами постає чимало завдань: як безпечно та якісно продовжувати навчання, як здобувати освіту вимушено переміщеним особам, коли завершувати навчальний рік, якою буде вступна кампанія і як сприяти тому, щоб абітурієнти залишалися (поверталися з-за кордону) здобувати вищу освіту в Україні й формували інтелектуальний потенціал нашої держави? Перелік викликів у сфері освіти не є вичерпним. Війна триває, щодня перед педагогами постають нові завдання, причому не лише освітнього характеру, а й психологічної підтримки учнів, студентів та їхніх батьків.

Ключові слова: *освіта, Україна, війна, заклад освіти, дистанційне навчання, вступна кампанія, вимушено переміщені особи.*

Ganna SHEVCHUK,

orcid.org/0000-0002-9688-2305

Ph.D. (History),

Associate Professor at the Pedagogy and Social Management Department

National University "Lviv Polytechnic"

(Lviv, Ukraine) *gannanulp@gmail.com*

UKRAINIAN EDUCATION UNDER THE WARTIME CHALLENGES

The war is a period of the hardest challenges for the whole educational system of Ukraine, as well as for other spheres of social life. The full-scale invasion of the Russian army to the territory of Ukraine resulted in a temporary occupation for a number of cities and towns, some of which became active battlegrounds. This entailed inevitable fundamental changes in organizing the educational process, first of all for the sake of preserving life and health of all the participants, and also for creating a secure educational environment and proper conditions for learning, self-education, and pedagogical activities in the new realities.

The article reviews the main challenges that Ukrainian education faces during the wartime. In particular, it analyzes the statistical information about organizing education on different levels, the quantity of the educational process participants involuntarily displaced (both in Ukraine and abroad), the peculiarities of the admission process in 2022, the conditions of the educational infrastructure, etc.

The COVID-19 pandemic determined an active tendency towards distance learning in Ukraine, a rapid improvement in digital competences of pedagogical workers, and online communications with students. Of course, this experience allowed functioning of the educational system in the wartime period as well. But the forms, methods and content of education are being transformed; education terms get changed, as well as the location of the educational establishments. This poses a lot of challenges before the pedagogues: how to continue the education safely and with good quality, how displaced people may access education, when the educational year is to be finished, what the admission process shall be, and how to facilitate enrollees to stay (or return from abroad) and receive higher education in Ukraine so to form an intellectual potential of our country? The list of challenges in the educational sphere is not exhaustive. The war goes on, the pedagogues face new challenges each day, and they are not only of educational nature, but also of the psychological support for pupils, students, and their parents.

Key words: *education, Ukraine, war, educational establishment, distance learning, admission process, involuntarily displaced persons.*

Постановка проблеми. Освіта в умовах війни зазнає суттєвих трансформацій: змінюється формат освітнього процесу, програми і терміни навчання, спрощено вступ до закладів вищої освіти, деякі освітні та наукові установи переміщені в інші регіони. Велика кількість здобувачів освіти і педагогів через загрозу життю, бойові дії та тимчасову окупацію окремих територій Російською Федерацією вимушено евакуювалися в межах України чи за кордон. Багато учасників освітнього процесу досі перебувають на тимчасово окупованих територіях і потребують особливої підтримки держави.

Заклади освіти до своєї основної функції тепер стали ще осередками волонтерства і психологічної допомоги. Спілкування дітей, педагогів, батьків одне з одним допомагає відволіктися від тих трагічних подій, які їм довелося пережити, а також сприяє адаптації до нових реалій життя. Деякі освітні установи є прихистками для внутрішньо переміщених осіб.

Наразі для сфери освіти безсумнівними пріоритетами є створення безпечного освітнього середовища, забезпечення безперервності освіти, психологічної підтримки учасників освітнього процесу, відновлення освітньої інфраструктури та продовження реформ на всіх ланках освіти. До того ж, на освітян сьогодні, як ніколи, лягає відповідальність за розвиток у здобувачів освіти критичного мислення, медіаграмотності, формуванні свідомої громадянської позиції молодого покоління.

Аналіз дослідження. Введення воєнного стану в Україні вимагало від органів державної влади швидких заходів реагування і ухвалення оперативних рішень, зокрема й у сфері освіти. Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, від початку повномасштабного вторгнення російських військ в Україну у закладах освіти всіх рівнів навчальний процес було призупинено та оголошено двотижневі канікули. Після цього у тих регіонах, де дозволила безпекова ситуація, освітній процес почав відновлюватися відповідно до ухвалених законів воєнного часу та рекомендацій МОН. Зокрема, було ухвалено низку нормативно-правових документів, що регламентують діяльність закладів освіти в умовах воєнного стану, надано методичні рекомендації щодо завершення навчального року, а також застосування трудового законодавства у сфері освіти на час дії воєнного стану, оплати праці освітян у період зупинення навчання.

Шляхи вирішення проблем української освіти у воєнний і післявоєнний періоди є предметом

вивчення освітніх управлінців, науковців, педагогів. Зміни в освіті неминучі. Сьогодні перед освітянською спільнотою постали такі виклики, до яких ніхто не був готовий. Наразі українському суспільству потрібно консолідувати всі зусилля заради перемоги і відбудови України. У відновленні країни велика роль відводиться освітянам, адже саме вони формують інтелектуальний потенціал нашої держави.

У дослідженні були використані методи аналізу, синтезу, узагальнення статистичної інформації, нормативно-правових актів, що регулюють освітню галузь у період війни, а також рекомендацій та роз'яснень Міністерства освіти і науки України.

Метою статті є дослідження викликів для сфери освіти в період збройної агресії Російської Федерації проти України, окреслення основних трансформацій в організації навчання на різних ланках освіти, аналіз статистичної інформації щодо стану освіти у воєнний період.

Виклад основного матеріалу. Звісно, в умовах, коли є загроза життю і здоров'ю, про повноцінний освітній процес говорити доволі складно. За офіційними даними, станом на 14 травня 2022 року внаслідок збройної агресії Російської Федерації загинуло 227 дітей, ще 420 – отримали поранення. Від бомбардувань та обстрілів пошкоджено 1748 закладів освіти, з яких 144 – зруйновані вщент (Офіс Генерального прокурора, 2022).

У таких умовах важливо психологічно підтримати дітей, допомогти їм адаптуватися до життя в нових реаліях, вживати заходів задля відновлення навчання та створення умов для охоплення більшої кількості учасників освітнього процесу. За інформацією МОН від 4 травня 2022 року, майже 3,7 мільйона школярів повернулися до навчання, працює близько 12600 закладів загальної середньої освіти. Орієнтовно 87 тисяч внутрішньо переміщених дітей навчаються з інших областей України. За кордоном перебуває більше ніж 600 тис. учнів і 23 тис. педагогічних працівників (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Війна торкнулася всіх ланок освіти. Станом на початок травня 2022 року в десяти областях України заклади дошкільної освіти використовували елементи дистанційного навчання, а деякі працювали в звичайному або змішаному форматі. У решті областей в садочках освітній процес не відбувається через часті сигнали повітряної тривоги, оскільки в деяких закладах немає можливості сховатися в бомбосховище (Міністерство освіти і науки України, 2022). Також чимало українських садочків стали прихистками для вну-

трішньо переміщених осіб. Осіб, які вимушено переселилися, розміщують також у гуртожитках закладів професійної, фахової та вищої освіти.

Задля створення належних умов для навчання, саморозвитку та роботи в умовах війни Міністерство освіти і науки України активно працює над удосконаленням технологій дистанційного навчання та створенням нових шляхів комунікації й допомоги. Так, ЮНІСЕФ спільно з МОН запустили дитячий онлайн-садок НУМО з розвивальними відеозаняттями для дітей 3-6 років. Для школярів було суттєво доопрацьовано платформу «Всеукраїнська школа онлайн» з уроками з усіх предметів, яку було запроваджено на період карантину. Спільно з компанією Google було створено Всеукраїнський онлайн-розклад, завдяки чому діти можуть доєднатися до освітнього процесу з будь-якого місця перебування (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Також розроблено проєкт «Навчання без меж» для 5–11 класів, створений МОН спільно з Міністерством культури та інформаційної політики України, українськими телеканалами і платформами онлайн-телебачення. У межах нього кожен день транслуються відеоуроки з окремих предметів (Аналітичний центр Cedos, 2022).

Щодо тривалості навчального року, то МОН рекомендує ЗЗСО самостійно визначити день завершення 2021/2022 навчального року, а виконання навчального плану забезпечити за рахунок ущільнення матеріалу (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Щоб оперативно інформувати українців стосовно пошуку закладу освіти за кордоном, дистанційного навчання в Україні, продовження викладацької діяльності і роботи у період війни, відновлення документів про освіту, МОН спільно зі Швейцарсько-українським проєктом DECIDE створило освітній чат-бот EducationUaBot. В епоху цифровізації, і особливо в умовах війни, важливим є розвиток медіаграмотності у здобувачів освіти. Освітянам варто акцентувати увагу молоді на тому, що можна користуватися тільки офіційними джерелами, поширювати в соціальних мережах і месенджерах лише достовірну інформацію, навчати, як вибирати джерела інформації і працювати з ними, розрізняти фейки і ворожі Telegram-канали.

Варто наголосити на тому, що наразі про рівний доступ до освіти не йдеться, адже українські діти знаходяться у різних життєвих обставинах. Деякі з них змушені кілька разів на день переховуватися в укриттях і бомбосховищах, жити у прихистку для вимушено переміщених осіб, деякі виїхали за кордон, а є діти, які залишилися на тимчасово

окупованих територіях, де окупанти намагаються організувати освітній процес російською мовою і виключити всі навчальні дисципліни, визначені українськими стандартами, а саме: українську мову, українську літературу, історію України тощо (Освітній омбудсмен України, 2022).

Без сумнівів, що війна вплинула і на вступну кампанію 2022 року. Передусім, змінилися правила прийому до закладів вищої освіти. Верховна Рада ухвалила закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України у сфері освіти», що передбачає скасування ЗНО, ЄВІ та ЄФВВ для вступників у 2022 році. Натомість МОН розробило спеціальну процедуру вступу: замість декількох предметів буде один національний мультипредметний тест. Це комп'ютерний онлайн-тест, що складатиметься з трьох блоків: українська мова, математика та історія України. Тестування проходитиме в спеціальних тимчасових екзаменаційних центрах на базі шкіл, університетів України, а також у деяких країнах Європи (Український центр оцінювання якості освіти, 2022). Для вступників на контрактну форму, крім кон'юктурних спеціальностей, складання тесту не потрібне, вони подають лише мотиваційний лист (Міністерство освіти і науки України, 2022).

За інформацією МОН, лібералізація вступу проводиться задля того, щоб абітурієнти віддавали перевагу українським ЗВО, а не закордонним. Однак зниження вимог до вступників може спричинити і зниження рівня підготовки випускників ЗВО в майбутньому, адже метою впровадження ЗНО якраз і було створення прозорого механізму зарахування в університет. Як ці нововведення вплинуть на якість освіти спрогнозувати поки важко, але зараз у пріоритеті безпека дітей, тому сподіватимемося, що цей вимушений крок діятиме лише на період воєнного стану.

Обираючи фах, абітурієнтам потрібно мати на увазі, що змінилися і пріоритетні для держави спеціальності. Під час розподілу бюджетних місць 2022 року в пріоритеті будуть високотехнологічні, будівельні, аграрні та педагогічні спеціальності. Водночас, за інформацією МОН, скоротять держзамовлення на гуманітарний блок, суспільні науки, державне управління, юридичні спеціальності. Збільшать фінансування закладів професійної та фахової передвищої освіти за спеціальностями, які будуть потрібні для відновлення України після війни (Українська правда, 2022).

Стосовно стану закладів вищої освіти у воєнному сьогодні, то потрібно зазначити, що 132 ЗВО, підпорядковані Міністерству освіти і науки, здійснюють освітній процес, із них

100 – працюють у змішаному форматі. 34 ЗВО, 42 коледжі і 65 відокремлених структурних підрозділів переміщено або перебувають у процесі переміщення (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Нагальним питанням також є організація навчання дітей, які через війну виїхали за кордон. Однією з головних проблем, з якою зустрічаються українські діти в іншій країні, є мовний бар'єр. Незнання або недостатнє володіння мовою країни перебування впливає на всі сфери життя: навчання у місцевій школі, моральний і емоційний стан, процес адаптації до нових умов життя. У деяких країнах створені інтеграційні класи, які допомагають дітям адаптуватися і вивчити мову країни перебування. У зв'язку з тим, що в певних країнах є вимога обов'язкової освіти, діти одночасно навчаються і в місцевій школі, і продовжують здобувати українську освіту в своєму класі онлайн (Освітній омбудсмен України, 2022). Це подвійне навантаження на дітей, що впливає на психологічний стан і ускладнює адаптацію до нових реалій. Тому важливо забезпечити

педагогічних працівників методичними матеріалами й чіткими алгоритмами дій у разі виникнення потреби в кризовій підтримці здобувачів освіти.

Висновки. Освіта є важливою складовою в розвитку особистості. Війна, яку розпочала Російська Федерація проти України, внесла глобальні корективи в життя українців. Від початку повномасштабного вторгнення були призупинені майже всі сфери діяльності, і освіта не стала винятком. Безумовно, це відображається і на якості здобутих знань. Здобувачі освіти вже два роки навчаються в умовах карантинних обмежень через пандемію COVID-19, тепер же маємо воєнні реалії, під які потрібно адаптувати освітній процес.

Навчатися, працювати у стресових і небезпечних умовах, що створює війна, дуже складно. Однак українські діти, студенти повинні продовжувати тяжіти до пізнання нового, а завдання педагогів – мотивувати і підтримувати їх в цьому. Адже якими ми увійдемо в новий, мирний час – це особиста відповідальність кожного з нас.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ювенальні прокурори: внаслідок збройної агресії РФ в Україні загинуло 227 дітей. *Офіс Генерального прокурора*. 2022. URL: <https://www.gp.gov.ua/ua/posts/yuvenalni-prokurori-vnaslidok-zbroinoyi-agresiyi-rf-v-ukrayini-zaginulo-227-ditei> (дата звернення 14.05.2022).
2. Сергій Шкарлет: «Я не допущу освітнього мародерства». *Міністерство освіти і науки України*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-ya-ne-dopushu-osvitnogo-maroderstva> (дата звернення 08.05.2022).
3. Освіта і війна в Україні (24 лютого – 1 квітня 2022). *Аналітичний центр Cedos*. 2022. URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvita-i-vijna-v-ukrayini-24-lyutogo-1-kvitnya-2022/> (дата звернення 08.05.2022).
4. Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань завершення 2021/2022 навчального року. *Міністерство освіти і науки України*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zavershennya-20212022-navchalnogo-roku> (дата звернення 05.05.2022).
5. Освітяни на тимчасово окупованих територіях потребують підтримки держави. *Освітній омбудсмен України*. 2022. URL: <https://eo.gov.ua/osvitiyani-na-tymchasovo-okupovanykh-terytoriiakh-potrebuiut-pidtrymku-derzhavy/2022/04/06/> (дата звернення 07.05.2022).
6. Вступна кампанія – 2022: визначено порядок прийому до закладів вищої освіти. *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/vstupna-kampaniya-2022-vyznachen-poryadok-priyomu-do-zakladiv-vyshhoi-osvity/> (дата звернення 07.05.2022).
7. Будівельники, аграрії та педагоги: які спеціальності отримають більше бюджетних місць у 2022 році. *Українська правда*. 2022. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/04/14/248240/> (дата звернення 01.05.2022).
8. Загальні питання та проблеми освіти українських дітей за кордоном. *Освітній омбудсмен України*. 2022. URL: <https://eo.gov.ua/zahalni-pytannia-ta-problemy-osvity-ukrainskykh-ditey-za-kordonom/2022/04/04/> (дата звернення 01.05.2022).

REFERENCES

1. Juvenalni prokurory: vnaslidok zbroinoyi ahresii RF v Ukraini zahynulo 227 ditei. [Juvenile prosecutors: 227 children died as a result of the armed aggression of the Russian Federation in Ukraine.]. *Ofis Heneralnoho prokurora*. 2022. URL: <https://www.gp.gov.ua/ua/posts/yuvenalni-prokurori-vnaslidok-zbroinoyi-agresiyi-rf-v-ukrayini-zaginulo-227-ditei> [in Ukrainian].
2. Serhii Shkarlet: «Ja ne dopushchu osvitnoho maroderstva». [Serhiy Shkarlet: "I will not allow educational looting."]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-ya-ne-dopushu-osvitnogo-maroderstva> [in Ukrainian].
3. Osvita i viina v Ukraini (24 liutoho – 1 kvitnia 2022). [Education and the war in Ukraine (February 24 - April 1, 2022)]. *Analitychnyi tsentr Cedos*. 2022. URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvita-i-vijna-v-ukrayini-24-lyutogo-1-kvitnya-2022/> [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo okremykh pytan zavershennia 2021/2022 navchalnogo roku. [On approval of methodological recommendations on certain issues of completion of the 2021/2022 academic year.]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zavershennya-20212022-navchalnogo-roku> [in Ukrainian].

5. Osvitiany na tymchasovo okupovanykh terytoriiakh potrebuiut pidtrymky derzhavy. [Educators in the temporarily occupied territories need state support]. *Osvitnii ombudsmen Ukrainy*. 2022. URL: <https://eo.gov.ua/osvitiany-na-tymchasovo-okupovanykh-terytoriiakh-potrebuiut-pidtrymky-derzhavy/2022/04/06/> [in Ukrainian].

Educators in the temporarily occupied territories need state support.

6. Vstupna kampaniia – 2022: vyznachenno poriadok pryjomu do zakladiv vyshchoi osvity. [Admission campaign - 2022: the procedure for admission to higher education institutions has been determined]. *Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity*. <https://testportal.gov.ua/vstupna-kampaniya-2022-vyznachenno-poryadok-pryjomu-do-zakladiv-vyshchoi-osvity/> [in Ukrainian].

7. Budivelniky, aharii ta pedahohy: yaki spetsialnosti otrymaiut bilshe biudzhetykh mist u 2022 rotsi. [Builders, farmers and teachers: which specialties will receive more budget places in 2022]. *Ukrainska pravda*. 2022. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/04/14/248240/> [in Ukrainian].

8. Zahalni pytannia ta problemy osvity ukrainskykh ditei za kordonom. [General issues and problems of education of Ukrainian children abroad]. *Osvitnii ombudsmen Ukrainy*. 2022. URL: <https://eo.gov.ua/zahalni-pytannia-ta-problemy-osvity-ukrainskykh-ditei-za-kordonom/2022/04/04/> [in Ukrainian].

РЕЦЕНЗІЇ

УДК 378.013.43.011.3-057.87:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-115>

Іван ЗИМОМРЯ,

orcid.org/0000-0003-3211-8268

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики перекладу
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) ivan.zymotrya@uzhnu.edu.ua*

Марія ЯКУБОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-7774-955X

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи
Української академії друкарства
(Львів, Україна) mtamariat92@gmail.com*

Микола ЗИМОМРЯ,

orcid.org/0000-0002-7372-4929

*академік Академії наук вищої школи України, доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри германських мов і перекладознавства
Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) zimok@ukr.net*

МОДЕЛІ ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДІАЛОЗІ¹

Переконливим прикладом висвітлення інноваційних моделей людиноцентричної педагогіки крізь призму польсько-української співпраці постає книга-дослідження «За поділом: спільні перспективи та прагнення в польсько-українському науковому співробітництві». Ця праця, створена в кооперації Національної академії педагогічних наук України та Комітету педагогічних наук Польської академії наук, досліджує інноваційні шляхи розвитку гуманітарних наук сучасності, серед яких педагогіка посідає визначальну роль. Творення інноваційних педагогічних технологій на основі активізації внутрішнього духовно-емоційного резерву людської індивідуальності – наскрізна потреба часу, адже в умовах наростаючих темпів глобалізації соціуму; в умовах викликів пандемії виникає гостра потреба пошуку нових педагогічних технологій, які б активізували внутрішні духовно-емоційні ресурси людини. Успішна активізація внутрішніх резервів людської індивідуальності лежить у площині

формування психологічної рівноваги на основі розуміння значення вироблення механізму самоусвідомлення, саморозвитку, самовдосконалення.

Збірник «За поділом: спільні перспективи та прагнення в польсько-українському науковому співробітництві» багатогранний з огляду на структуру та формат осмислення науково-педагогічних зв'язків між Україною та Польщею на різних рівнях: філософсько-екзистенційному, історико-генетичному, особистісно-культурологічному. Рецензована праця, укладена спільними стараннями українських та польських вчених, є інноваційною у методологічному плані, оскільки закладає основи культурологічної парадигми нового тисячоліття. Колективна монографія на випередження часу відкриває свій культурологічно-інформаційний фронт, прокладаючи місток між часом «до» війни і «після». Адже місійність гуманітарної науки полягає у тому, щоби людство, переживши лихоліття випробувань, не опустилося в систему депресивної моделі, жалю за втраченим, а відповідно було спроектоване на модель інноваційного творення в умовах оновленої суспільної моделі.

Новаторство рецензованої книги полягає в системі вироблення структуризації гуманітарних

¹ Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej / Redakcja naukowa: Leszek Pawelski, Marek Rembierz. Szczecinek – Dąbrowa Górnicza: Akademia WSP, 2021. 574 s.

наук, серед яких чільне місце посідає потреба формування не-тоталітарної особистості. Модель інноваційного творення нової епохи проектується на систему становлення людської індивідуальності без ціннісно-сміслових рудиментів тієї доби, яка продукувала особистість із постколоніальним мисленням. Перехід від епохи постколоніального суспільства до епохи розвитку ціннісних смислових установок демократичної держави створює міцну платформу епохи гуманітарного квантового мислення, яка відображається у творенні моделі інноваційних смислових зв'язків у часово-просторовому відношенні. Для даної моделі характерними є переосмислення здобутків минулого, встановлення інноваційних ціннісних орієнтирів, які стають наріжним каменем у творенні новітньої епохи високої моралі й цілісності духовної платформи соціуму.

Композиція видання, яка складається з 9 розділів, рецензій та слів прощання із побратимами, які відійшли у Вічність, концептуально цілісна, добре продумана. Методологічною основою дослідження можна визначити праці видатних педагогів сучасності І. Беха, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Сухомлинської, Т. Левовицького, Б. Сліверського, В. Койса, Б. Оелшлагер-Костурек, які творять основи парадигми інноваційної педагогіки нового тисячоліття на основі людиноцентричного особистісного начала, системи творення Я-духовного людської індивідуальності з проекцією на високоморальні духовні цінності.

Стрижневими аспектами, які проходять лейтмотивом через усю тканину колективної монографії, є утвердження інноваційних сентенцій новітньої доби, які визначають найновіші тенденції сучасної гуманітарної науки: а) педагогіка – епіцентр культурологічного буття, який творить духовний простір сучасності; б) система ціннісних орієнтирів є центральною в парадигмі сучасної гуманітарної науки, у тому числі й педагогіки; в) органічне поєднання аналітичних і синтетичних смислів у науковому викладі матеріалу.

У викладі наукового матеріалу переважає цілісність аналітичних досліджень, котрі закладають основи наукової правдивості, інформативної насиченості, ґрунтовної довершеної об'єктивності. У першому розділі розглядається проблема розвитку польсько-українських академічних зв'язків в історичній ретроспекції. Дослідження Т.Левовицького розкриває польсько-українські наукові педагогічні зв'язки на основі дослідження багатогранної діяльності Національної академії педагогічних наук України та Комітету педагогічних наук Польської академії наук. Актуалізується

важливість наукових контактів між поколіннями в системі польських та українських наукових середовищ. У свою чергу, в науковій розвідці Богуслава Сліверського, який впродовж двох каденцій головував у Комітеті педагогічних наук Польщі, розглядається фундаментальний вимір співпраці між вченими з постсоціалістичних країн, науковці яких долучилися до обміну результатами досліджень, які мають ключове значення для змін та реформ в освітній системі та вищій освіті. У дослідженні «Польсько-українські аспекти в дискурсах наукових семінарів у Татрах на тему «Освіта. Завтра» В. Койса, Б. Оелшлагер-Костурек розглядаються питання, пов'язані з діяльністю Татрського наукового семінару (Tatrzańskie Seminarium Naukowe, TSN) під назвою «Освіта завтрашнього дня», який був створений як асоціація працівників університетів, котрі досліджують сучасні проблеми освіти – з проекцією на майбутнє. Дослідження проведено на основі аналізу дискурсів з окремими університетами України в конкретних часових періодах, охоплюючи 1918–1939 роки, Другу світову війну та 2000–2020 роки.

Вагомим у методологічному плані є другий розділ «Українсько-польські педагогічні впливи: Василь Сухомлинський», в якому подано дослідження Ольги Сухомлинської («Українсько-польські педагогічні впливи в історичному вимірі: випадок В. Сухомлинського») та Наталі Побірченко («Дві концепції – два погляди на дитинство: Януш Корчак та Василь Сухомлинський»). Тут, на нашу думку, започатковано в українській педагогічній науці напрочуд важливий новий дискурс, за яким «нинішні часи змін і потрясінь, «плинної реальності» (за Зігмундом Бауманом) повертають нас до переосмислення вже сказаного, і нового або ж уточненого погляду на висловлене і записане». Знаковим орієнтиром у системі сучасних гуманітарних досліджень є матеріали, в яких превають дослідження із алгоритмом синтетичних узагальнень. У розвідках О. Сухомлинської та Н. Побірченко відкривається нова сторінка в історії українсько-польських педагогічних контактів. Адже Україна та Польща тісно пов'язані багатовіковою історією, в якій педагогічна наука складала й складає магістральний напрямок. Розробка спільних стратегій і тактики розбудови освітнього простору має значення не лише для дослідження українсько-польських гуманітарних зв'язків, а й закладає основи спільної міжнаціональної комунікації, що є дуже важливим напрямком гуманітарної культурологічної політики в переломні періоди розвитку. Пошук спільних точок зближення, формування основ взаєморозуміння між

народами сприяє налагодженню активної співпраці, актуалізації спільного впровадження наукових досягнень, формування інноваційного освітнього простору. Звернення до мікроісторії як до інноваційної методології процесу олюднення й персоніфікації дослідження історичного розвитку освітнього простору, утверджене в дослідженні О. Сухомлинської, дає можливість на основі філософського дослідження єдності одиничного й загального подивитися на суть педагогічних процесів, які були спільними для українського та польського народів. Дослідження закладає основи методології *мікроісторичного підходу*, який сприяє осмисленню загальних освітніх процесів крізь призму творчого діалогу окремих особистостей, у даному випадку В. Сухомлинського та Я. Корчака, їхньої педагогічної спадщини як складової міжкультурного освітнього простору.

Система формування міжнародного освітнього духовного простору на основі вивчення міжчасового діалогу В. Сухомлинського та Я. Корчака свідчить, що система духовних цінностей є живою матерією, яка формує не лише міжчасові, а й міжнародні зв'язки, які є живою субстанцією, що творить гармонію існування, порозуміння сучасного глобалізованого світу. У 1993 році в Києві було засновано Українське товариство Януша Корчака під головуванням Світлани Петровської, яке активно досліджує та популяризує науково-педагогічні погляди видатного польського вченого. У свою чергу, науково-педагогічна діяльність В. Сухомлинського мала великий вплив на творення парадигми освітньої моделі сучасної Польщі. Його творчість стала об'єктом уважного вивчення у працях відомого польського методолога Вінцента Оконя (1914 – 2011). Логічним продовженням дослідження науково-педагогічного діалогу Януша Корчака та Василя Сухомлинського є робота Наталії Побірченко «Дві концепції – два погляди на дитинство: Януш Корчак та Василь Сухомлинський», в якій розглядається формування комунікації педагог – дитина на основі суб'єкт-суб'єктивного підходу.

У третьому розділі «З історії науки та академічної традиції – спадщина та її сучасні обличчя» досліджуються українсько-польські педагогічні зв'язки на основі історії Харківського Національного Університету імені В. Н. Каразіна (стаття В. Бакірова та С. Куделка) та Острозької Академії – першого закладу вищої освіти в Східній Європі (стаття Д. Шевчука та А. Хмелюк). У дослідженні В. Бакірова та С. Куделка на конкретних прикладах показано, що на всіх етапах свого 215-річного існування університет був тісно

пов'язаний з Польщею, її наукою та культурою, що благотворно впливало на розвиток університету як видатної наукової субстанції. У розвідці Д. Шевчука та А. Хмелюк використовується методологічний принцип зближення «часових пластів» на підґрунті діалогової моделі, яка розроблялася німецьким істориком Рейнгартом Козелеком. На основі цього принципу відбувається актуалізація традиції, закладеної в українській вищій освіті в кінці XVI століття. Ця традиція суголосна із Гадамерівською герменевтикою, трактує необхідність єдності традиції та новаторства як основи формування ідентичності, смислу для культурологічної діяльності зі збереженням ідеалів та цінностей, сформованих традицією. У статті «Українські дилеми з філософською традицією» С. Констаньча аргументовано розглядається проблема формування української філософії та її співіснування з польською філософією на підставі дослідження особливостей становлення української інтелектуальної еліти в університеті Яна Казімежа у Львові.

У четвертому («З минулого в майбутнє – спільні дослідження та перспективи досліджень»), п'ятому («Історичні розвідки – без поділів») та шостому («Бібліографічні літературні сліди та плетива ідентичності») розділах подано широкий аспект дискурсу досліджень в сучасній гуманітарній науці Польщі та України, який слугуватиме основою для формування інноваційних напрямків сучасності в парадигмі зведення мостів довіри та діалогу в моделях міжнародної комунікації. Власне, формування культурологічних ціннісно-особистісних наративів сучасності – одна із найважливіших проблем інноваційної гуманітарної науки, над формуванням яких успішно працює кордоцентрична українсько-польська педагогічна наука. Людиноцентрична, особистісно зорієнтована педагогіка, є частиною культури як способу осягнення й якісно позитивної зміни світу на основі системи універсальних цінностей.

Рецензована колективна монографія побачила світ напередодні трагічної війни в Україні, яка, за пророчими візіями Івана Франка, має стати останнім випробуванням у системі глобалізаційних викликів. Проблеми функціонування міжкультурної комунікації перестають бути проблемами, коли людство звертається до найвищих духовних цінностей – віри в Бога. Концептуальним наративом для світової цивілізації постають слова Президента України В. Зеленського, виголошені 20 березня 2022 року – у час воєнного лихоліття: «Бог бачить все і відповідає так, що не сховаєшся. Немає такого бункера, де можна сховатися від Божої відповіді. Навіть якщо Ви знищите всі наші

українські собори і церкви, ви не знищите нашу віру! Наша щира віра в Україну і в Бога». Більшість матеріалів монографії об'єднані наративом творення концепції інноваційної платформи сучасного духовного педагогічного простору, який успішно формується в центрі Європейської цивілізації зусиллями польських та українських науковців. Важливим, на наш погляд, є дослідження «Структура світу польських та українських цінностей молодого покоління: портрет без орнаментів» Є. Огородської-Мазур, П. Сауха, розроблене на основі теоретичної та методологічної концептуалізації, аксіологічної концепції культури Уорда Гуденуфа як набору цінностей, теорії культурної ідентичності Павла Боскі, заснованої на цінностях і практиках в умовах дво- і полікультурної соціалізації, конструктивістської перспективи Дж. Гарольда, моделі Ноя для порівняння якості академічної освіти. У роботі аналізується архетип структури світу польських та українських цінностей молодого покоління. У дослідженні «Соціально-культурний плюралізм та мораль», автором якого є Я. Маріанські, розглядаються важливі проблеми секуляризації та соціокультурного плюралізму – двох соціальних процесів, які є надважливими в сучасному соціумі; вони визначають зміни в галузі моралі, стають основою формування моральних цінностей та норм, а також моральних зразків поведінки.

Формування Європейського духовного простору, філософсько-культурологічних основ органічного вплетення України в європейську спільноту є об'єктом дослідження в працях таких науковців, як К. Велецькі та А. М. Вержбіцкі. У статті «Проблема європейських аспірацій України» К. Велецькі розглядає питання розширення Європейського Союзу, подає конкретні рекомендації щодо вирішення проблем, викликаних геополітичним розташуванням України з огляду на сусідство із Росією. А. М. Вержбіцкі у статті «Драма України 2014» висвітлює долю України в аспекті дій Росії та ролі європейських країн в цьому процесі, особливо у прийнятті «принципу доконаного факту». У сою чергу, формування колективної свідомості в умовах глобалізаційних викликів постає об'єктом вивчення в праці «Вплив нових медіа на виборчий процес в сучасній Україні» С. Матвієнкі. У системі педагогічних наративів сучасності проблеми інформаційної безпеки стають ключовою проблемою в парадигмі формування людської індивідуальності. Вирішення даної проблеми можливе лише спільними зусиллями філософів, культурологів, педагогів. Проблеми становлення та розвитку українсько-польських

педагогічних зв'язків інтегруються в історію міжкультурного спілкування двох народів упродовж багатьох століть. Ці проблеми розв'язуються у дослідженнях Є. Нікіторовіча, С. Яскули, Л. Корпоровіча, Л. Павельського, Б. Урбанка, Кшиштофа оф Зайдела. Так, у статті «Яке минуле потребує майбутнє в українсько-польському партнерстві? Перспективи співпраці в галузі міжкультурної освіти» Єжі Нікіторовіча аналізуються проблеми українсько-польського партнерства в історичній проекції; у статті «Мости довіри та діалогу. Ягеллонські культурологічні студії в польсько-українському співробітництві» С. Яскули та Л. Корпоровіча представлено дослідження співпраці між польською та українською громадами, яка була сформована на підґрунті гуманістичного та культурологічного аспектів, національній ідентичності, у динаміці їхніх постійних відносин, які виражаються у постійному спілкуванні, розвитку та співпраці. Автори аргументовано показують вплив Ягеллонської культурології на творення традиції польської школи, що є основою творення гуманістичної методології новітнього часу, досвідом спільнот, які беруть участь у спільних академічних та культурологічних проєктах, організованих польськими та українськими академічними центрами, починаючи з 1980-х років.

Цінні дослідження Лешка Павельського, Богдана Урбанка, Кшиштофа оф Зайдела носять методичний, прикладний характер і ґрунтуються на конкретному досвіді міжнаціональної співпраці між українськими та польськими педагогами. Причому, Богдан Урбанек у статті «Мультикультуралізм в освітньому та регіональному вимірі» на конкретних прикладах, взятих із власного досвіду, доводить важливість міжнаціональної діяльності, спрямованої на встановлення контакту, які дозволяють краще пізнавати один одного, оскільки відсутність цих контактів може призвести «до незнання інших культур та непорозуміння між ними». Лешек Павельський в аргументованому дослідженні «Роль науки та освіти в процесі інтеграції українців у Польщі» слушно відзначає, що найбільш ефективним видом міжнаціональної співпраці є діяльність у галузі науки та освіти. Дослідник показує перспективу та привабливість даної форми педагогічної співпраці, проєктуючи її на майбутнє. У статті Кшиштофа оф Зайдела «Як сприймають оцінку українці, які проживають у Польщі» подає порівняльний аналіз сучасної освіти в Польщі та Україні, прагне по-новому поглянути на людей з України, які працюють у Польщі.

Культурологія – базис для творення міжнаціональної парадигми сучасної педагогічної освіти

з її людиноцентричною проекцією. У шостому розділі «Бібліографічні літературні сліди та племена ідентичності» на конкретних прикладах міжнаціональної культурологічної комунікації розглядаються проблеми творення інноваційної культурологічної платформи, на основі якої твориться гуманітарна безпека сучасної особистісно зорієнтованої педагогіки. У системі досліджень явищ міжчасової культурологічної комунікації (М.Зимомря, М.Якубовська. Система особистісних цінностей у дискурсі творчої комунікації Івана Франка та Дмитра Павличка), міжнаціонального діалогу (Т.Ткачук. Микола Гоголь і Станіслав Пшибишевський: типологічний аспект), ціннісно-етичних та онтологічних аспектів індивідуальної ідентифікації (О.Лосик. Ціна самовизначення і питання подвійної ідентичності (на прикладі життя і долі Олександра (Олекси) Грабовського), (О.Коляса, М.Зимомря, О.Зимомря. Структурні особливості висловлювань у творі Роальда Дала «ВДВ» (Великий Дружній Велетень) спостерігаємо органічну «зустріч різних культур». Ці розвідки засвідчують, що міжкультурний діалог, діалог культур став джерелом формування нової якості – культурологічної парадигми сучасності.

В історичній перспективі творення нового духовного світу сучасності важливими є матеріали сьомого розділу під назвою «Польсько-українське примирення». Тут зроблено акцент на інноваційних духовних смислах сучасності – прощенні й порозумінні. У дослідженні Я. Салія («Польсько-українське примирення (проповідь, 11 липня 2019 р., До 76-ї річниці Волинської трагедії») представлено зміст проповіді, виголошеної Святославом Шевчуком, Головним архієпископом Києво-Галицьким, який акцентував діяльність св. Івана Павла II як «покровителя святої справи польсько-українського примирення». У статтях «Сферипольсько-українського співробітництва на прикладі Університету Управління та Адміністрації в Ополе» С. Сліва та «Освітній та науковий простір: місце чи симуляція зустрічі з «іншим»?» І. Чудновської узагальнюється досвід польсько-української співпраці.

У восьмому розділі «Портрети» подаються ювілейні силуетки видатних науковців сучасності – професорів М. Зимомрі, Я. Щепанського, які зробили видатний внесок у розвиток пара-

дигми сучасних польсько-українських відносин. Названі дослідження суттєво сприяють розумінню духовних візій часу крізь призму пізнання видатних осіб сучасності, вчених, які так багато зробили для утвердження людяності в сучасному світі духовного оновлення.

Не можна оминати увагою й дев'ятий розділ, в якому, зокрема, Т. Хрущ висвітлює проведення Міжнародної конференції «Філософія Романа Інгардена і сучасність» за сприяння Генерального Консульства Республіки Польща в Луцьку (8 жовтня 2020 р.). Яскравою сторінкою монографії є рецензії на змістовні видання «Богуслав Сліверські. (Контр-)революція освіти. Дослідження політики правої освітньої реформи» (Лодзь, 2020; автори – Ружа Ґричевська, Лешека Павельські) та «Марек Казімеровіч. Сучасне управління школою. Вибрані теоретичні та практичні спекти» (Легніца, 2020; автор – Лешек Павельські).

Завершальним акордом книги є слова прощання із видатними педагогами сучасності (професором Чеславом Банахом, доцентом д-р Пьотром Коволіком), які своєю працею утверджували високі духовні цінності міжнаціонального спілкування. У парадигмі сучасної особистісно зорієнтованої освіти, яка утверджується у системі постійного наукового діалогу науковців Польщі та України, відбулося становлення інноваційних концепцій, котрі за основу наукових досліджень беруть розгляд психологічної структури особистості, по-новому розкривають інтегративну суть її формування та закладають основи пошуки інноваційних педагогічних виховних технологій, які визначають значну роль особистості у формуванні духовних процесів сучасності.

В умовах сьогодення актуальним є творення інноваційних виховних технологій, які на основі культурно-історичного досвіду головними завданнями висувають проблеми реформування освітньої системи. Книга-дослідження «За поділом: спільні перспективи та прагнення в польсько-українському науковому співробітництві» – помітне видання, яке на прикладі плідної наукової співпраці Національної академії педагогічних наук України та Комітету педагогічних наук Польської академії наук засвідчує перспективи інноваційних шляхів розвитку для гуманітарних наук сучасності.

Віталій ТЕЛЬВАК,
orcid.org/0000-0002-2445-968X
доктор історичних наук,
професор кафедри *всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін*
Дрогобицького державного педагогічного університету
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *telvak1@yahoo.com*

НОВА ПРАЦЯ ПРО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ КУЛЬТУРУ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ: АКАДЕМІЧНА ТРАДИЦІЯ УКРАЇНСЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ¹

Інтелектуальний чин української еміграції до цього часу вивчений вкрай фрагментарно і то здебільшого у біографічному ключі. Причинами цього є як багатолітнє домінування проблематики доби національного наукового відродження кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., так і важкодоступність потрібних джерельних матеріалів, що відклалися в західноєвропейських і американських колекціях. Тому чимале зацікавлення серед дослідників викликають праці, що приносять нове осмислення ключових феноменів діаспорного українознавства та впроваджують до обігу незнані джерельні масиви. На жаль, за останні десятиліття таких студій з'явилося зовсім небагато, що вочевидь не відповідає вагомості внеску еміграційних інтелектуалів у збереження, плекання та трансляцію традицій національної науки. Тому рецензована збірка про академічну культуру українського зарубіжжя постає помітним історіографічним явищем, яке заслуговує на відзначення та докладне обговорення.

Книга «Академічна традиція українського зарубіжжя...» стала видавничим ефектом широкого вшанування громадськістю 80-ліття визначного організатора української науки, президента УВАН у США (від 2006 р.), авторитетного германіста проф. Альберта Кіпи. Оскільки цей знаковий у нашій інтелектуальній культурі літературознавець є майже ровесником очолюваної ним інституції, то виданий на його пошану том до певної міри можна розглядати також і як відзначення 70-річного ювілею самої УВАН. Відзначимо, що завдяки добрій УВАН-івській традиції видавати збірки праць на пошану своїх очільників, широке коло дослідників отримують доступ до чималої кількості малознаних матеріалів, які дозволяють зануритися у світ цієї чоловічої діаспорної наукової

інституції. Пригадаємо читачеві, що в 2004 р. вийшов меморіальний том на пошану першого президента УВАН у США Михайла Ветухіва (Михайло Ветухів, 2004).

Рецензована праця має доволі добре продуману архітектоніку. Відповідальні редактори книги знані українські гуманітарії Ігор Гирич і Леонід Рудницький всі зібрані матеріали поділили на три великі тематичні рубрики. Перша за традицією містить різнопланові матеріали про самого ювіляра та його родину. Друга найбільша частина, затитулована «Видатні гуманітарії УВАН у США», поділена на підрубрику студій і документів. До третьої тематичної рубрики віднесено літературознавчі праці. Завершують збірку іменний покажчик та змістовні довідки про авторів, в яких наведено не лише звичну інформацію про наукові регалії та актуальне місце праці, але й окреслено коло їх наукових інтересів.

Першу частину збірки відкривають подібні за змістом англо- та україномовні тексти давнього приятеля ювіляра Л. Рудницького. В них він, за власними словами, «зі зору пташиного лету» і з доречною часткою товариського гумору стисло, але водночас містко охарактеризував здобутки колеги-германіста як вченого, педагога і культурно-громадського діяча. Ця характеристика промовисто демонструє небуденність довголітнього національного служіння А. Кіпи в багатьох ділянках української культури. Цінною складовою згаданих дописів є найбільш повна на сьогодні бібліографія творів Ювіляра, як і наведений перелік отриманих ним нагород, грантів і відзначень.

Осмислення різноплановості національного служіння А. Кіпи продовжив у змістовній розвідці ще один упорядник збірки І. Гирич. Він цілком виправдано пов'язав «круглі» дати визначного вченого і очолюваної ним інституції, наголосивши на плеканні Ювіляром академічної традиції УВАН у США. Змальовуючи на тлі родинної

¹ Liber amicorum на пошану президента УВАН у США проф. Альберта Кіпи / відп. ред.: І. Гирич і Л. Рудницький. – Нью-Йорк – Київ: УВАН у США, ВД "Простір", 2021. – 680 с.

історії головні віхи життєпису А. Кіпи, київський учений найбільш повно на сьогодні відтворив його становлення як визнаного літературознавця-германіста, талановитого педагога, вмілого організатора наукового й освітнього життя та авторитетного ініціатора багатьох важливих громадських проєктів. В підсумку читач отримує перший досвід інтелектуальної біографії Ювіляра, що поза сумнівом стане вихідним пунктом розважань для подальших дослідників його життя і творчості.

Важлива складова науково-організаційної діяльності А. Кіпи – його наполегливі зусилля з налагодження продуктивних взаємин між УВАН та українськими материковими установами перебуває у центрі уваги допису академіка Миколи Жулинського. З багатьма цікавими мемуарними подробицями директор Інституту літератури ім. Т. Шевченка НАН України оповів про налагодження і поступове поглиблення плідної між-інституційної співпраці, акцентувавши соборницьку поставу Ювіляра у його зусиллях над єднанням спільними проєктами розділених океаном українських інтелектуалів. Підсумком такої співпраці та фінансової підтримки з боку УВАН стали численні популярні в Україні видання творів класиків нашої літератури, мемуарних джерел, каталогів і довідників тощо.

Наступні два тексти присвячені передчасно померлому батькові Ювіляра – визначному українському піаністу-віртуозу Вадиму Кіпі (1912-1968). Упорядники збірки опублікували меморіальний допис його дружини – знаного педагога Алли Кіпи (1916-1977), яка продовжувала справу чоловіка, певний час провадячи його музичну школу. Зі зрозумілою емоційністю у ставленні до рідної людини, мама А. Кіпи відтворила образ безмежно залюбленої у свою справу людини, яка попри чималі життєві випробування вміла знаходити час для постійного фахового самовдосконалення, громадської праці та зворушливої опіки над рідними і близькими. Важливою частиною нарисів є зібрані авторкою розпорошені періодичними виданнями відгуки на виступи її чоловіка, що дозволяють нам скласти уявлення про розмаїття рецепції його виконавської майстерності. До осмислення феномену Кіпи-піаніста звернувся і знаий композитор та педагог Анатолій Житкевич. Він також змалював широту творчого діапазону Маєстро, підкресливши його внесок у виховання молодого покоління піаністів та промоції української музичної культури у США. Окремо автор зупинився на вшануванні українською громадою в Америці пам'яті свого визначного виконавця.

Завершують першу частину збірки різнопланові ілюстративні матеріали. Так, читач отримує можливість познайомитися з фотокопіями багатьох привітань А. Кіпі з 80-літтям від таких реномованих інституцій як НАН України, НАПН України, Інститут літератури ім. Т. Шевченка НАН України, Український вільний університет, Інститут історії України НАН України, Колумбійський університет, Об'єднаний український американський допомоговий комітет, Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. Грушевського НАН України і НТШ у Львові. Також Ювіляра привітали його численні колеги з багатьох країн світу. В підсумку, ми отримуємо уявлення про розлогість академічних контактів А. Кіпи та його помітне місце в світі української науки і культури.

Унікальним за змістом є підібраний упорядниками фотожиттєпис Ювіляра. В ньому вміщено кілька десятків рідкісних світлин, в яких знайшли відображення найбільш важливі моменти родинної, сімейної, професійної і товариської історії визначного вченого. Це уможливило читачеві відчутти колорит національного життя другої половини ХХ – початку ХХІ ст. та візуально зануритися у ті події, про які йшлося у згаданих вище дописах.

Друга частина збірки містить десять дослідницьких студій і три джерельні матеріали, присвячені видатним гуманітаріям, чия діяльність була тісно пов'язана з УВАН у США. При цьому найбільше уваги присвячено інтелектуалам, що в різний час очолювали Академію. Так, вдалу спробу реконструкції малознаного еміграційного періоду життя та діяльності Дмитра Дорошенка в розлогій розвідці здійснив Дмитро Бурім. При цьому особливу увагу київський дослідник зосередив на плідній науково-організаційній праці вченого на форумі УВАН, першим президентом якої він був протягом 1945-1951 рр.

Подібною ґрунтовністю позначено дві студії, присвячені постаті визначного українського славіста-мовознавця Юрія Шевельова, який був президентом УВАН протягом 1959-1961 і 1981-1986 рр. У першій з них знає дослідниця творчості вченого Лариса Масенко запропонувала цікаве бачення інтелектуальної біографії Ю. Шевельова на тлі його доби. В другій знавці спадщини літературознавця Сергій Вакуленко та Катерина Карунік всебічно реконструювали важливу для Ю. Шевельова проблему визначення місії українського еміграційного науковця та еміграційної академії.

Також дві розвідки у збірці відведено визначному українському історичу Олександр

Оглоблину, який очолював УВАН протягом 1970-1979 рр. Вже згадуваний редактор рецензованої книги І. Гирич здійснив глибоку реконструкцію еміграційної доби життя та діяльності одного з найкрупніших українських гуманітаріїв другої половини ХХ ст. Дослідник переконливо показав значну жертвовність і витривалість О. Оглоблина у його плідних зусиллях з плекання традицій національної науки в діаспорі. Відзначимо, що на сьогодні ця розвідка є найдокладнішою спробою реконструкції надалі фрагментарно вивченого еміграційного періоду інтелектуальної біографії автора «Людей старої України». Інший знаний історіограф Олексій Ясь у широкому контексті історико-економічних студій О. Оглоблина реконструював малознану проблему його незавершеного наукового проєкту 1932 р. з обстеження промисловості Правобережного (Київського) Полісся.

З УВАН у США була тісно пов'язана діяльність знаного літературознавця і філософа Дмитра Чижевського. Як відомо, він був першим головою історично-філологічного відділу Академії. Складну проблему «Чижевський і УВАН» всебічно опрацювала Оксана Блашків. Залучаючи різнопланові джерела, втім і з архіву УВАН у США, дрогибицька дослідниця переконливо показала вагомність цієї інституції у професійному житті вченого та відтворила його поважний внесок у зростання її авторитету в західному світі.

Доля ще одного визначного українського інтелектуала, який подібно до Д. Чижевського успішно інтегрувався у західну науку, була щільно пов'язана з УВАН у США. Йдеться про культового вітчизняного сходознавця Омеляна Прицака, чия роль у розбудові Академії з'ясувала Таїса Сидорчук. Використовуючи різнопланові матеріали з архіву вченого, що відклалися в Науковій бібліотеці Національного університету «Києво-Могилянська академія», дослідниця стереоскопічно показала різноплановість понад півстолітнього служіння О. Прицака УВАН як багатолітнього члена управи, редактора численних видань і організатора багатьох наукових форумів. Значною мірою завдяки зусиллям визначного орієнталіста діяльність Академії вдалося успішно інтегрувати у світовий науковий контекст.

Одним із співзасновників УВАН і її багатолітнім секретарем був знаний літературознавець Володимир Міяковський. Саме він доклав найбільше зусиль над збиранням бібліотечних і архівних фондів Академії, їхнім постійним поповненням і впорядкуванням. За це колеги після смерті назвали В. Міяковського «душею і сер-

цем» УВАН. Біографічну силуетку цього визначного діяча інституції на тлі поступу діаспорного українознавства представив Олесь Федорук. При цьому вчений докладніше зупинився на проблемі дослідження В. Міяковським призабутої у нас постаті отця Агапія Гончаренка. У додатку до своєї цікавої розвідки київський дослідник опублікував важкодоступні статтю літературознавця про цього одного з перших політемігрантів на американському континенті й автобіографію героя своєї студії.

Серед перших дійсних членів УВАН була і видатна українська історикиня Наталя Полонська-Василенко. Попри те, що на відміну від більшості своїх колег вона не переїхала до США і залишилася на еміграції в Німеччині, дослідниця до кінця свого життя підтримувала зв'язок з Академією і долучалася до багатьох ініційованих інституцією проєктів. Проявом цієї особливої близькості до УВАН стало рішення Н. Полонської-Василенко передати свій чималий архів на збереження саме американській інституції. Цю цілком незнану проблему у своїй змістовній розвідці вичерпно з'ясувала київська дослідниця Оксана Юркова.

Діяльним членом і вченим секретарем УВАН був історик, педагог і архівіст Василь Дубровський. На жаль, доля відвела йому лише десять років праці на американському континенті. Втім, і за цей порівняно незначний час він чимало зробив для розвитку українознавства в діаспорі. Володимир Пришляк на тлі інтелектуальної біографії В. Дубровського спробував з'ясувати долю його загубленої монографії з історії Гетьманщини. Цінним документальним додатком до розвідки луцького дослідника стали публікація життєписів визначного історика з Архіву-музею ім. Д. Антоновича УВАН у США.

В рубриці листування представлено три об'ємні джерельні матеріали. Острожани Алла Атаманенко і Світлана Годжал ввели у науковий обіг епістолярій Марка Антоновича, який очолював УВАН протягом 1992-1997 рр., з Дмитром Чижевським, яке відклалося в Архіві-музеї ім. Д. Антоновича УВАН у США. В свою чергу, І. Гирич опублікував листування Олександра Оглоблина з багаторічним ученим секретарем УВАН Василем Омельченком, що знаходиться в архіві Академії та Науково-дослідному центрі Інституту досліджень української діаспори ім. проф. Любомира Винара в Національному університеті «Острозька Академія». Також упорядник ювілейної збірки ввів до наукового обігу листування Юрія Шевельова і Олександра Оглоблина, яке відклалося у щойно згаданих УВАН-івській та

острозькій колекціях. Всі названі епістолярні корпуси супроводжують ґрунтовні передмови, в яких містяться перші спроби проаналізувати підняту в листах проблематику та показати її значущість для осмислення інституційного феномену УВАН та діаспорного українознавства загалом. Також на подячну згадку заслуговують розлогі коментарі, що вочевидь завдали упорядникам чимало клопотів, але відкривають перед читачем чимало малознаних, а нерідко й цілком невідомих фактів, подій і сюжетів інтелектуальної історії нашого зарубіжжя.

Зрештою, остання тематична рубрика рецензованої збірки містить три літературознавчих матеріали з обшару тем і проблем, що ними традиційно цікавилися співробітники УВАН. Так, луцький дослідник Сергій Романов з'ясував соціокультурну ідентичність «розірваної нації» у візіях Лесі Українки і Ольги Кобилянської. Осмислення лесезнавчої проблематики продовжила миколаївська літературознавиця Тетяна Шестопалова, відтворивши вагомість політичної складової у творчості видатної поетеси. Зрештою, знана українсько-американська дослідниця Ірина Іванкович запропонувала цікаву візію літературних перехресть творчості хрещеного батька Ювіляра Василя Барки та Леоніда Рудницького.

Насамкінець, на окреме відзначення заслуговують взірцеве мовно-стилістичне редагування та художнє оформлення ювілейної збірки. Тут

добрі слова слід сказати на адресу відповідального секретаря Тамари Скрипки та редакторки Лариси Білик, які знайшли вдалий баланс між авторськими стильовими практиками і потребами літературно-композиційної цілісності всієї книги. В свою чергу, Видавничий дім «Простір» забезпечив вишуканий поліграфічний рівень видання, запропонувавши низку оригінальних художніх рішень. Так, поряд із розміщеним на початку збірки якісним фотопортретом Ювіляра, першу сторінку книги прикрашено екслібрисом УВАН у США авторства Якова Гніздовського. Також цікавим видавничим рішенням є друк матеріалів першої біографічної рубрики на крейдяному папері, а решти частин з дослідницькими текстами і джерелами на комфортному для читання кремівому книжковому. Все це робить книгу помітним явищем сучасного українського книговидавництва.

Таким чином, рецензована збірка постає вагомим внеском в осмислення діаспорної інтелектуальної культури загалом й інституційного феномену УВАН, зокрема. Завдяки вміщеним аналітичним розвідкам, документальним матеріалам і візуальним джерелам книга проливає світло на чимало незнаних раніше подій і явищ еміграційної гуманітаристики. Та що важливіше – вона спонукає до подальших історіографічних пошуків, що мають врешті уможливити появу узагальноючої міждисциплінарної студії про академічну традицію українського зарубіжжя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Михайло Ветухів. Перший президент УВАН у США / упоряд. Л. Дразевська, Л. Лиман ; ред. А. Гумецька ; Українська вільна академія наук у США. Нью-Йорк ; Київ ; Львів : Місіонер, 2004. 384 с.

REFERENCES

1. Mykhailo Vetukhiv. Pershyi prezident UVAN u SShA [Mykhailo Vetukhiv. The first president of UVAN in the United States] / uporiad. L. Drazhevska, L. Lyman ; red. A. Humetska ; Ukrainka vilna akademiia nauk u SShA. Niu-York ; Kyiv ; Lviv : Misioner, 2004. 384 s.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Павло АРТИМИШИН, Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ Українські революції кінця ХХ – початку ХХІ ст.: причини та наслідки.....	4
Лідія БІЛЧЕНКО Історіографія дослідження системи каторжних тюрем України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)...19	
Микола ГЕТЬМАНЧУК, Галина ЛУЦИШИН Ставлення політичної еліти Російської Федерації до незалежності України на етапі становлення українсько-російських міждержавних відносин (1991 – 2000 рр.).....	25
Святослав ІВАНЬО Пропольські наративи вивчення та популяризації історії Львова як ключовий аспект культурно-просвітницької діяльності товариства любителів історії Львова (1906 – 1939).....	34
Денис КРАСНОСЛЕЦЬКИЙ Період ув'язнення та заслання дружини отамана Якова Гольчевського Марії Шуматій (1922 – 1927).....	40
Юлія КУРДИНА Українці в Бразилії: нариси життєпису інженера-випускника Львівської політехніки Павла Борушенка.....	46
Олександр МАЛЕЦЬ, Василь КАЛІЙ, Наталія МАЛЕЦЬ Формування української ідентичності у закарпатських русинів-українців другої половини ХІХ – початку ХХ століття.....	53
Віолета МОНСЕВИЧ Українська військова історія у батальному живописі Андрія Серебрякова.....	61
Микола ПРИХОДЬКО Кристалізація народно-демократичного руху на польських землях наприкінці 19 ст. – першій чверті 20 ст. в призмі партійної преси.....	67
Леррі РОНАЙ Забезпечення релігійної свободи та конфесійної рівноправності в Угорщині у міжвоєнний період.....	73
Лариса ФІЛОРЕТОВА, Артем БЕЗШКУРЕНКО Окремі аспекти будівництва ліній електричного трамваю у місті Єлисаветграді наприкінці ХІХ століття.....	77
Євген ХАН Рашизм як політична ідеологія та соціальна практика в сучасній Російській Федерації.....	83

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Assiya BORANGULOVA, Andriy DUSHNIY On the issue of working on a musical work in the class of instrumental training (bayan / accordion).....	90
Ольга БУГА Костянтин Мясков. Принципи вільної обробки народних пісень.....	97
Сергій ВАВРИЩУК Хорова театралізація творів інструментальної генези (на прикладі проекту «Симфонічні танці Мирослава Скорика» камерного хору «Київ»).....	102
Ольга ДЄТОЧКА Особливості формотворення тонкокерамічних чайників Британії другої половини ХVІІ – першої половини ХІХ століть.....	110
Анна ДРОБИШ «Сатири» Леоніда Лісовського: жанрово-стильовий аспект.....	118
Оксана ЗАХАРОВА Атрибуція мистецьких творів радянського дипломатичного подарункового фонду.....	127
Ольга ЩЕНКО Виконавська особистість в українській вокально-естрадній творчості ХХІ ст.....	133

Ольга КОЗІЙ, Леся ТАРАСЮК Робота над художнім образом у вокальних творах.....	142
Ірина КОНДРАТЕНКО, Лариса РОГОВЕЦЬ, Раїса БОРЩ Організація музичними факультетами освітнього процесу під час війни.....	148
Анатолій КОРОЛЬ Теоретичні основи зображення верхніх кінцівок людини та практична реалізація їх у студії «Вечірній малюнок».....	156
Юлія МАЛЕЖИК, Таїсія ПЕРЕТРУХІНА Тенденції дизайнерського еко-арту у сучасному українському мистецтві.....	163
Христина НАГОРНЯК Маловідомі імена в мистецтвознавчих працях Володимира Луканя.....	168
Катерина НІКОЛАЄВА Особливості індивідуального стилю та композиторської манери Володимира Івасюка на прикладі його вокальних творів.....	173
Юлія ПАНЧЕНКО Культура як двигун економічного зростання в Україні.....	178
Микита ПЕРЦОВ Специфіка опанування дисципліни «Читання хорових партитур».....	183
Ірина ПОЛЬСЬКА Система фортепіанного виконавства: жанрова специфіка та типологія.....	188
Олена САМБОРСЬКА Художньо-образне обґрунтування вишитого рушника «дерево життя» за мотивами Самчиківського розпису.....	195
Леся СЕМЧУК Домінуючі кольори у художній системі народного вбрання Гуцульщини другої половини ХІХ століття.....	202
Володимир СИДОРЧЕНКО Трактовка інструментів мідної духової групи у першому оркестровому концерті «Музичний дарунок Києву» Івана Карабиця.....	208
Інна СТАШЕВСЬКА Основні детермінанти й тенденції розвитку жанру дитячої пісні в німецькій культурі кінця ХVІ – ХVІІІ століття.....	213
Лариса ШЕМЕТ Соціокультурний контекст еволюції акордеонного мистецтва у США.....	220
Тетяна ШТИКАЛО, Дмитро ВЕЛИЧКО Образ героя в скульптурному мистецтві.....	227

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Валерія ГАВРИЛЕНКО, Валерія КОЛОМІЄЦЬ Особливості перекладознавчого аспекту явища кліше у документах підмови юриспруденції.....	233
Оксана ГНАТЮК Творчість Василя Стефаника в дискурсі світового літературного процесу кінця ХІХ – початку ХХ століть.....	238
Ольга ГОЙДА Використання англіцизмів у сучасній німецькій мові.....	243
Наталія ГОЛУБЕНКО Когнітивно-дискурсивні особливості функціонування лексичних засобів вираження модальності в інтерсеміотичному перекладі.....	250
Аліна ГОНЧАРЕНКО Теонімна лексика у Києво-Печерському патерику.....	255

Юлія ГРИЦУК

Адаптація комп'ютерно-інформаційного сервісу «STIMULUS» до процедури опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту..... 261

Андрій ГУРДУЗ

Концептуалізм роману Стивена Шеррила «Мінотавр вийшов покурити»266

Ольга ДЕРГАЧОВА

Очі як виразник психосвіту героя (на матеріалі творчого доробку Олександра Жовни)..... 272

Oksana DYNDARENKO

Auldous Huxely as a literary prophet: from Utopia to Anti-Utopia (Dystopia).....277

Оксана ДОБРОВОЛЬСЬКА

Функційна асиміляція нормандських запозичень в середньоанглійській мові: хронологічний аспект.....283

Ольга ДОЛГУШЕВА, Тетяна КІБАЛЬНИКОВА

Медіативна компетентність у професійно-орієнтованому мовленні студентів, які вивчають англійську мову як фах..... 291

Olesia YENOROVA, Anna ZINCHENKO, Oksana TURYSHEVA

The semantics of terrorism: notional profile of language expression..... 297

Olga LYTVYENENKO, Olga RYZHCHENKO

Ways of mastering scientific terminology in the process of studying English as a foreign language by students of non-philological specialties..... 304

Viktoriia LIULKA, Alla DEDUKHNO

Communicative strategies of English within the framework of the learning discourse..... 309

Ірина МАЛИШІВСЬКА, Ольга БЛІИК, Наталія ПИЛЯЧИК

«Амстердам» Ієна Мак'юена в контексті екфрастичного дискурсу..... 315

Вікторія МИХАЙЛЕНКО

Микола Чирський – самотній митець української діаспори..... 322

Любов МІРОШНІЧЕНКО

Своєрідність жіночих образів у збірці «Руки і душа» Мирослава Дочинця.....327

Yevhenia NIKIFOROVA, Olena POPIVNIAK, Elizaveta GALITSKA

Semantic space of the perfume and cosmetic names..... 333

Наталія ПАВЛИК

Образ Тараса Шевченка в проєкціях негативу..... 344

Валентина СОТНИКОВА

Авторська концепція митця і мистецтва за Володимиром Базилевським.....351

Svitlana FEDORENKO, Olga BESKLETNA

Radicalization of Russian political discourse..... 358

Ольга ФЕДЬКО

Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців у процесі вивчення української мови.....363

Іванна ФЕЦКО

Лінгвістичні аспекти аналізу терміносистеми природничомузейної справи.....367

Лілія ШКОЛЯР, Євгенія ДЕГТЯРЬОВА, Володимир ХМЕЛЬ

Підручник французької мови. Концепція та структура (на матеріалі підручника В.В. Хмеля «Communication dans le domaine des relations économiques internationales»).....374

Лариса ЯРОВА, Ганна ПОЛЩУК

Мовні особливості заголовного комплексу мережевого новинного тексту.....380

Олена ЯРЦЕВА, Ірина МОРОЗОВА

Лінгвальні принципи профілювання віртуальної особистості.....386

ПЕДАГОГІКА**Айше Эмре АЛТЫНАЙ**

Использование активных и интерактивных методов обучения в подготовке педагогических кадров.....393

Ірина АПРЕЛЄВА, Світлана КОЛОСОВА Характеристика особистості педагога у контексті реалізації принципів та ідей педагогіки партнерства..	399
Алла БАРБИНОВА Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти в умовах інноваційної освітньої діяльності.....	408
Тетяна БЕЛІНСЬКА, Людмила ВАСИЛЕВСЬКА-СКУПА, Лоліта КОСТЮК Використання інтерактивних методів на уроках музичного мистецтва як засобу формування soft skills в учнів початкової школи.....	414
Олена БЄЛОВА Діагностика мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.....	419
Ліна БІЛОУС Гуманітаризація вищої технічної освіти України: дослідження у вітчизняній науковій періодиці.....	424
Леся ГАПОН, Ольга ПЕТРИШИНА Формувальне оцінювання на уроках української мови й літератури в контексті впровадження Нової української школи.....	433
Лариса ГАРЦУНОВА, Лариса АНДРЕЙКО Використання ІКТ у професійній підготовці перекладачів: створення сайта-портфоліо.....	442
Олександр ГНИДЮК, Олександр ШТИКУН, Андрій ПОРЯДКО Проблеми організації фізичної підготовки країн-вихідців Радянського Союзу.....	447
Сяофен ГО, Тетяна ОСАДЧА Поліфункціональний підхід як засада забезпечення вокально-фахової і диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.....	456
Людмила ГОНЧАР Теоретична інтерпретація сімейно-спрямованих очікувань сучасної учнівської молоді.....	463
Олена ГОРДІЄНКО Проблема вивчення українського мистецтва слова у взаємозв'язках із зарубіжною літературою в історичному аспекті.....	468
Вікторія ГРИНЬКО, Валентина МАТІЯШ, Зоряна ВАКОЛЯ Формування національної та громадянської свідомості здобувачів початкової освіти засобами педагогічного краєзнавства.....	474
Тахмина Биннат ДЖАББАРОВА Критерии формирования нового педагогического мышления.....	482
Ярослав ДОЛГІХ Музична практика фахівців музичного мистецтва крізь призму теорії соціокультурної діяльності.....	490
Любов ДОЛЬНІКОВА, Ірина ГУДЗЬ Чинники формування і розвитку творчості на основі технічної грамотності.....	499
Галина ЗАЛУЦЬКА Історія викладання іноземних мов у національному університеті «Львівська політехніка» у 1816 – 1939 рр.....	505
Кенуль Яшар ИСКЕНДЕРОВА Особенности экспериментального обучения при изучении временных форм английского языка.....	512
Christos KATIS The professional development of teachers in Greece: a critical overview of the concept.....	520
Oksana KINDZHYBALA The content of Korean-speaking linguistic and socio-cultural competence in the speech of future philologist..	528
Тетяна КНИШ, Алла КОЗАК, Оксана ІВАНАШКО Психолого-педагогічні особливості адаптації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану.....	534
Андрій КОВАЛЕНКО, Людмила ГЛУШОК Інтеграція видів мовленнєвої діяльності в контексті комунікативного методу навчання іноземної мови у базовій середній школі.....	542

<hr/>	
Анна КОВТУН, Марина КОРДУБАН	
Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до застосування музики в художньо-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.....	548
Алла КОНДРАШОВА, Ірина НАЗАРЕНКО, Наталія ДЕМ'ЯНЮК	
Роль інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов студентами технічних ЗВО.....	555
Лариса КОСТЕНКО, Тетяна ОКОЛЬНИЧА	
Естетичне виховання учнів закладів середньої освіти в позанавчальній діяльності в Херсонській губернії (друга половина XIX – початок XX століття).....	564
Світлана ЛАЗАРЕНКО	
Ігрові методи та технології у процесі викладання української мови як іноземної.....	570
Леся ЛИМАР	
Методичні особливості формування англосовної комунікативної академічної компетентності у майбутніх докторів філософії медиків дистанційно.....	575
Алла ЛИТВИНЕНКО	
Інформаційні технології у професійній діяльності культуролога.....	580
Світлана ЛУК'ЯНЧУК, Марина КОМОГорова	
Формування іншомовної комунікативної компетентності в здобувачів освіти педагогічних ЗВО: практичний досвід.....	586
Дмитро МАЗІН, Людмила НЕСТЕРЕНКО	
Способи налагодження психологічного контакту у ході викладання професійно-орієнтованої іноземної мови (на прикладі англійської мови).....	591
Олег МАЛИШЕВСЬКИЙ, Юлія ГВОЗДЕЦЬКА	
Дослідження окремих аспектів генезису поняття «професійна культура».....	598
Олександра МАРКІВ, Оксана ЗАРІВНА, Іван МАРКІВ	
Коментар як інструмент маніпулювання суспільною свідомістю в умовах війни (до питання інформаційно-психологічних операцій).....	604
Алла МОРЕНЦОВА	
Саморегульоване навчання у закладах вищої освіти.....	610
Фирида Фирудин кызы МУСТАФАЕВА	
Роль моделювання в обученні математике в начальній школі.....	615
Людмила НОВАКІВСЬКА	
Практичне застосування письмових вправ як передумова творчої діяльності учнів у педагогічній спадщині І. Гаврилова.....	620
Тетяна НОСАЧЕНКО, Олена ШПИТАЛЬОВА	
Формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами флористичного дизайну	625
Ірина ОЗЬМІНСЬКА	
Вплив інноваційних технологій на мотивацію та результативність вивчення іноземної мови.....	632
Магдалина ОПАЧКО, Мар'яна МАРУСИНЕЦЬ	
Сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів у полікультурному просторі США.....	638
Анна ПАВЛЮК	
Мовна картина світу в сучасних підручниках з німецької мови для середніх шкіл.....	644
Антоніна ПАК	
Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення корейської мови у ВНЗ.....	651
Оксана ПАСЬКО, Світлана ДОНЧЕНКО	
Здійснення міждисциплінарного зв'язку композиції та кольорознавства в процесі підготовки майбутніх дизайнерів.....	657
Тетяна ПИЛАЄВА, Ауріка ЛЕЩІНСЬКА	
Використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови як засобу формування комунікативної компетенції.....	661
<hr/>	

Марина РИЖЕНКО, Олена АНІСЕНКО, Ольга ГНАТИШЕВА Використання подкастів для розвитку навичок говоріння та аудіювання при вивченні іноземних мов.....	668
Олена САЛІ Дистанційне навчання як одна з форм формування іншомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.....	675
Марина СИДОРОВИЧ Упровадження STEM-освіти як міждисциплінарного підходу засобами науково-дослідницької діяльності здобувачів у підготовку майбутніх вчителів біології.....	681
Наталія СИМОНЕНКО Особливості застосування технології «перевернутого класу» у вищій медичній освіті США.....	688
Тамара ТУРЧИН, Тетяна ФОРОСТЮК, Віталій ФОРОСТЮК Формування професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника в умовах дуальної освіти.....	694
Андрій УЛЩЕНКО, Віолетта УЛЩЕНКО Особливості застосування імерсійних технологій навчання у вищій освіті.....	702
Галина ЦИГУРА Специфіка організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку.....	711
Наталія ЧЕРНИШОВА Впровадження елементів CLIL під час викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей.....	717
Ольга ЧЕРНОВОЛ Міжнародний та національний досвід підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей до професійного спілкування за дистанційною формою навчання.....	722
Olena SHEKHRA TOVA, Tetiana POHORIELOVA Developing future foreign language teachers professional competence by creating a favorable educational environment.....	730
Тетяна ШВЕЦЬ, Наталія ШВЕЦЬ, Олександр ШВЕЦЬ Методика формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти (лінгвістичний аспект).....	738
Ганна ШЕВЧУК Українська освіта в умовах викликів воєнного часу.....	745

РЕЦЕНЗІЇ

Іван ЗИМОМРЯ, Марія ЯКУБОВСЬКА, Микола ЗИМОМРЯ Моделі людиноцентричної педагогіки в польсько-українському науковому діалозі.....	750
Віталій ТЕЛЬВАК Нова праця про інтелектуальну культуру української еміграції: академічна традиція українського зарубіжжя: історія і сучасність.....	755

CONTENTS

HISTORY

Pavlo ARTYMYSHYN, Vasyl ILNYTSKYI Ukrainian revolutions of the late 20th – early 21st century: causes and consequences.....	4
Lidiia BILICHENKO Historiography of the study of the system of penal prisons of Ukraine (second half of XIX – early XX century)...	19
Mykola HETMANCHUK, Halyna LUTSYSHYN The attitude of the political elite of the Russian Federation to the independence of Ukraine at the stage of formation of Ukrainian – Russian interstate relations (1991 – 2000).....	25
Sviatoslav IVANO Proplan narratives of studying and popularization of the history of Lviv as a key aspect of the cultural and educational activity of the society of Lviv history lovers.....	34
Denys KRASNOSILETSKYI Period of conclusion and reference of wife of ataman of Yakiv Holchevskiy of Maria Shumatiyi (1922 – 1927).....	40
Yuliia KURDYNA Ukrainians in Brazil: life path sketches of Pavlo Borushenko, a Lviv Polytechnic graduate engineer.....	46
Oleksandr MALETS, Vasyl KALIY, Natalia MALETS Formation of Ukrainian identity in transcarpathian rusyns-ukrainians of the second half of the XIX – early XX century.....	53
Violeta MONSEVICH Ukrainian military history in battle painting Andriy Serebryakov.....	61
Mykola PRYKHODKO Crystalization of the people's democratic movement in the Polish lands at the end of the 19th century-first quarter of the 20th century in the prism of the party press.....	67
Lerri RONAI Ensuring religious freedom and religious equality in Hungary in the interwar period.....	73
Larysa FILORETOVA, Artem BEZSHKURENKO Certain aspects of construction of electric tram lines in the city of Yelisavetgrad at the end of the nineteenth century.....	77
Yevhen KHAN Rashism as political ideology and social practice in the modern Russian Federation.....	83

ART STUDIES

Assiya BORANGULOVA, Andriy DUSHNIY On the issue of working on a musical work in the class of instrumental training (bayan / accordion).....	90
Olha BUHA Konstantin Myaskov. Principles of free processing of folk songs.....	97
Serhii VAVRYSHCHUK Choral theatricalization of works of instrumental genesis (on the example of the project «Symphonic dances of Myroslav Skoryk» of the chamber choir «Kyiv»).....	102
Olha DIETOCKA Features of the formation of fine ceramic teapots of Britain in the second half of the XVII – first half of the XIX centuries.....	110
Anna DROBYSH Leonid Lysovsky's “Satires”: genre and style aspects.....	118
Oksana ZAKHAROVA Attribution of works of art of the Soviet diplomatic gift fund.....	127

Olga ISHCENKO	
Performance personality in Ukrainian vocal and various arts of the XXI century.....	133
Olga KOZII, Lesya TARASYUK	
Work on the artistic image in vocal works.....	142
Iryna KONDRATENKO, Larysa ROHOVETS, Raisa BORSHCH	
Education process organization during the war by the musical faculties.....	148
Anatoliy KOROL	
Theoretical bases of the description of upper limbs of an individual and their practical implementation at the studio «Evening drawing».....	156
Yuliia MALEZHYK, Taisiya PERETRUKHINA	
Tendencies of eco-art in contemporary Ukrainian art.....	163
Khrystyna NAHORNYAK	
Little-known names in Volodymyr Lukan's research works on art.....	168
Kateryna NIKOLAIEVA	
Features of Volodymyr Ivasiuk's individual style and composer's manner on the example of his vocal works....	173
Iuliya PANCHENKO	
Culture as the engine of economic growth in Ukraine.....	178
Nikita PERTSOV	
Specifics of mastering the discipline «Reading of choral score».....	183
Irina POLSKA	
System of the piano performing art: genre specifics and typology.....	188
Olena SAMBORSKA	
Artistic and figurative substantiation of the embroidered towel «tree of life» motivated on the basis of Samchikivsky painting.....	195
Lesia SEMCHUK	
Dominant colors in the artistic system of the folk clothing of the Hutsul region in the second half of the XIX century.....	202
Volodymyr SYDORCHENKO	
Interpretation brass wind of Ivan Karabyts' first concert for orchestra «Music gift for Kyiv»	208
Inna STASHEVSKA	
The main determinants and tendencies of the development of the genre of children's songs in German culture at the end of the XVI – XVIII centuries.....	213
Larysa SHEMET	
Sociocultural context of the evolution of accordion art in the United States.....	220
Tetiana SHTYKALO, Dmytro VELICHKO	
The image of the hero in sculptural art.....	227

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Valeriia HAVRYLENKO, Valeriia KOLOMIETS	
The peculiarities of the translation aspect of the cliché phenomenon in the documents of law field	233
Oksana HNATIUK	
Creative work of Vasyl Stefanyk in the discourse of the world literary process of the late XIX – early XX century.....	238
Olha HOIDA	
Use of Englishmen in modern German.....	243
Nataliia HOLUBENKO	
Cognitive-discursive features of functioning of the lexical means of modality in intersemiotic translation.....	250
Alina HONCHARENKO	
Theonymical vocabulary in the Kyiv-Pechersk patericon text.....	255
Yuliia HRYSHCHUK	
Adaptation of the computer information service «STIMULUS» to the procedure of processing the results of a psycholinguistic experiment.....	261

Andriy GURDUZ	
Conceptualism of Steven Sherrill's novel "The Minotaur takes a cigarette break".....	266
Olha DERHACHOVA	
Eyes as an expression of hero's mental world (on the material of Oleksandr Zhovna's works).....	272
Oksana DYNDARENKO	
Auldous Huxley as a literary prophet: from Utopia to Anti-Utopia (Dystopia).....	277
Oksana DOBROVOLSKA	
Functional assimilation of Norman borrowings in middle English: chronological aspect.....	283
Olga DOLGUSHEVA, Tetiana KIBALNIKOVA	
Mediative competence of EFL students' professionally oriented speech.....	291
Olesia YEHOVA, Anna ZINCHENKO, Oksana TURYSHEVA	
The semantics of terrorism: notional profile of language expression.....	297
Olga LYTVYVENKO, Olga RYZHCHEKO	
Ways of mastering scientific terminology in the process of studying English as a foreign language by students of non-philological specialties.....	304
Viktorii LIULKA, Alla DEDUKHNO	
Communicative strategies of English within the framework of the learning discourse.....	309
Iryna MALYSHIVSKA, Olha BILYK, Natalia PYLIACHYK	
Ian Mcewen's «Amsterdam» in the context of ekphrastic discourse.....	315
Victoriia MYKHAILENKO	
Mykola Chyrskyi is an original artist of the Ukrainian diaspora.....	322
Lyubov MIROSHNICHENKO	
Peculiarity of female images in the collection "Hands and Soul" by Myroslav Dochynets.....	327
Yevhenia NIKIFOROVA, Olena POPIVNIAK, Elizaveta GALITSKA	
Semantic space of the perfume and cosmetic names.....	333
Natalia PAVLYK	
The image of Taras Shevchenko in the projections of the negative.....	344
Valentyna SOTNYKOVA	
Author's concept of artist and art by Volodymyr Bazylevskyi.....	351
Svitlana FEDORENKO, Olga BESKLETNA	
Radicalization of Russian political discourse.....	358
Olha FEDKO	
Formation of communicative competence of foreign students in the process of studying the Ukrainian language.....	363
Ivanna FETSKO	
Linguistic aspects of analysis of terminological system of natural museum work.....	367
Liliia SHKOLIAR, Yevheniia DEHTIAROVA, Volodymyr KHMEL	
French textbook. Concept and structure (based on the textbook of V.V. Khmel «Communication in the field of international economic relations»).....	374
Larysa YAROVA, Ganna POLISHCHUK	
Linguistic features of the headline complex of online news text.....	380
Olena YARTSEVA, Iryna MOROZOVA	
Lingual principles of profiling virtual personality.....	386

PEDAGOGY

Aishe Emre ALTYNAY	
Use of active and interactive learning methods in the training of pedagogical staff.....	393
Iryna APRIELIEVA, Svitlana KOLOSOVA	
Characteristics of the personality of the teacher in the context implementation of the principles and ideas of partnership pedagogy.....	399

<hr/>	
Alla BARBINOVA	
Development of information and digital competence of future educational managers in conditions of innovative educational activity.....	408
Tetiana BELINSKA, Liudmyla VASYLEVSKA-SKUPA, Lolita KOSTIUK	
The use of interactive methods in music art lessons as a means of soft skills formation in primary school students.....	414
Olena BIELOVA	
Diagnosis of motivating orientation of children of older preschool age with logopathology.....	419
Lina BILOUS	
Humanitarization of higher technical education of ukraine: research in domestic scientific periodicals.....	424
Lesia HAPON, Olga PETRYSHYNA	
Formative assessment at the ukrainian language and literature lessons in the context of the new Ukrainian school implementation.....	433
Larysa HARTSUNOVA, Larysa ANDREIKO	
The use of ICT in the training of translators: creating a portfolio site.....	442
Olexander GNYDIUK, Oleksandr SHTYKUN, AndriyPORIADKO	
Problems of organization of physical training of countries of the Soviet Union.....	447
Xiao Feng GUO, Tatiana OSADCHA	
Multifunctional approach as a principle of providing vocal and professional, conducting and choral training of future music art teachers.....	456
Liudmyla HONCHAR	
Theoretical interpretation of family-oriented expectations of modern students.....	463
Olena HORDIENKO	
The problem of studying the Ukrainian art of word in relations with foreign literature in the historical aspect..	468
Victoriia HRYNKO, Valentyna MATHASH, Zoriana VAKOLIA	
The formation of national and civic consciousness of the recipients of primary education by means of pedagogical local history.....	474
Tahmina Binnat JABBAROVA	
Criteria for formation of new teaching thoughts.....	482
Yaroslav DOLHIKH	
Musical practice of music specialists through the prism of the theory of socio-cultural activities.....	490
Lyubov DOLNIKOVA, Iryna HUDZ	
Contributing factors to the formation and development of creativity on the basis of technical literacy.....	499
Halyna ZALUTSKA	
History of foreign languages teaching at Lviv Polytechnic national university in 1816 – 1939.....	505
Kenul Yashar ISKENDEROVA	
Features of experimental learning in the study of time forms of the English language.....	512
Christos KATIS	
The professional development of teachers in Greece: a critical overview of the concept.....	520
Oksana KINDZHYBALA	
The content of Korean-speaking linguistic and socio-cultural competence in the speech of future philologist...	528
Tetiana KNYSH, Alla KOZAK, Oksana IVANASHKO	
Psychological and pedagogical features of adaptation of educational process in institutions of higher education in the conditions of martial law.....	534
Andriy KOVALENKO, Liudmyla HLUSHOK	
Foreign language skills integration within communicative language teaching approach in basic general secondary school	542
Anna KOVTUN, Marina KORDUBAN	
Organizational and pedagogical conditions of preparation of future educators for the application of music in artistic and aesthetic education.....	548
<hr/>	

<hr/>	
Alla KONDRASHOVA, Iryna NAZARENKO, Nataliia DEMIANIUK	
The role of interactive platforms in the study of foreign languages by students of technical institutions of higher education.....	555
Larysa KOSTENKO, Tetyana OKOLNYCHA	
Aesthetic education of students of secondary education institutions in extracurricular activities in Henderson Guberniya (second half of XIX – early XXI).....	564
Svetlana LAZARENKO	
Game methods and technologies in the project of teaching the Ukrainian language as a foreign language.....	570
Lesya LYMAR	
Methods of training the English language communicative academic competence in future medical PhDs by distance teaching.....	575
Alla LYTUVYENKO	
Information technologies in the professional activity of a culturologist.....	580
Svitlana LUKIANCHUK, Maryna KOMOGOROVA	
Formation of foreign language communicative competence in students of pedagogical higher educational establishments: practical experience.....	586
Dmytro MAZIN, Lyudmila NESTERENKO	
Psychological contact establishing methods during professionally-oriented foreign language teaching (on the example of English language).....	591
Oleh MALYSHEVSKYI, Yuliia HVOZDETSKA	
Research of some aspects of the genesis of the concept of “professional culture”.....	598
Oleksandra MARKIV, Oksana ZARIVNA, Ivan MARKIV	
Comment as a tool of manipulation of public consciousness in conditions of war (on the issue of information and psychological operations).....	604
Alla MORENTSOVA	
Self-regulated learning in institutions of higher education.....	610
Firida Firudin MUSTAFAYEVA	
The role of simulation in teaching mathematics in primary school.....	615
Lyudmyla NOVAKIVSKA	
Practical application of written exercises as prerequisite for students 'creative activity in Gavrilov's pedagogical heritage.....	620
Tatiana NOSACHENKO, Olena SHPITALYOVA	
Formation of visual culture of future teachers of fine arts by means of floristic design.....	625
Iryna OZMINSKA	
Influence of innovative technologies on motivation and foreign language learning.....	632
Magdalena OPACHKO, Marianna MARUSINETS	
Current trends in the pedagogical staff professional development in the multicultural space of the USA.....	638
Anna PAVLIUK	
Language picture of the world in modern german language textbooks for secondary schools.....	644
Antonina PAK	
Formation of socio-cultural competence in the process of Korean language study.....	651
Oksana PASKO, Svetlana DONCHENKO	
Implementation of the interdisciplinary relationship of the composition and color sciences in the process of preparing future designers.....	657
Tetiana PYLAIEVA, Aurika LESHCHINSKA	
Use of video materials in foreign language classes as a means of forming communicative competence.....	661
Maryna RYZHENKO, Olena ANISENKO, Olha HNATYSHEVA	
Using podcasts to develop speaking and listening skills in learning foreign languages.....	668
Olena SALI	
Distance learning as one of the forms of formation foreign language`s socio-cultural competence of future philologists.....	675
<hr/>	

Marina SIDOROVICH	
Introduction of stem education as an interdisciplinary approach by means of research activities of applicants in the training of future biology teachers.....	681
Nataliia SYMONENKO	
Peculiarities of “flipped classroom” technology application in higher medical education in the USA.....	688
Tamara TURCHYN, Tetiana FOROSTIUK, Vitaly FOROSTIUK	
Professional competence formation of future pedagogical employee in the conditions of dual education.....	694
Andrii ULISHCHENKO, Violetta ULISHCHENKO	
Peculiarities of immersion educational technologies in higher school.....	702
Halyna TSYHURA	
Specificity of organizational and pedagogical conditions of training of future specialists in physical culture and sport for educational activities for sustainable development.....	711
Natalia CHERNYSHOVA	
Introduction of CLIL elements when teaching English to students of non-linguistic departments.....	717
Olha CHERNOVOL	
International and national experience of preparing foreign medical students for professional communication in a distance learning.....	722
Olena CHEKHRATOVA, Tetiana POHORIELOVA	
Developing future foreign language teachers professional competence by creating a favorable educational environment.....	730
Tetiana SHVETS, Nataliia SHVETS, Olexander SHVETS	
Methodics of forming country-specific competence for future foreign languages teachers at secondary education establishments (linguistic aspect).....	738
Ganna SHEVCHUK	
Ukrainian education under the wartime challenges.....	745
REVIEWS	
Ivan ZYMOMRYA, Mariia YAKUBOVSKA, Mykola ZYMOMRYA	
Models of human-centered pedagogy in the Polish-Ukrainian scientific dialogue.....	750
Vitalii TELVAK	
A new study of the intellectual culture of Ukrainian emigrants: an academic tradition of the Ukrainian emigre community: history and modernity.....	755

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 51

ISSUE 51

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Василь Ільницький

Іван Зимомря

Здано до набору 16.05.2022 р. Підписано до друку 01.06.2022 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 89,75. Зам. № 0622/231. 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.