

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 59. ТОМ 2  
ISSUE 59. VOLUME 2



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол № 2 від 26.01.2023 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. Зимомя]. – Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – Вип. 59. Том 2. – 382 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); **Батюк Т.В.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри давньої історії України та спеціальних історичних дисциплін (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Баукова А.Ю.** – кандидат історичних наук, доцент кафедри археології та спеціальних галузей історичної науки (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Бермес І.І.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Грищенко Л.З.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін (Дрогобицький державний педагогічний університет 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 габітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Грищенко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Заєць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомя І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **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. ScS., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тиміш Л.І.** – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України та правознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка; **Тельбак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

**Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.**

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

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

**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).**

*Свідчення 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](http://www.aphn-journal.in.ua)

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

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

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомя І.М.  
Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2023  
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомя І.М., 2023

*Recommended for publication*  
*by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council*  
*(protocol No 2 from 26.01.2023)*

**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. Zymomrya]. – Drohobych : Publishing House „Helvetica”, 2023. – Issue 59. Volume 2. – 382 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 University); **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. Andriev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **T. Batiuk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Baukova** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Lviv National University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor (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. Zymomrya** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanysyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian 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); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiw** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of 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. Stashevskiy** – 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); **L. Tymish** – PhD (History), Associate Professor, Department of the Ukraine's History and Law, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University; **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](http://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. Zymomrya.

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

© Drohobych State Ivan Franko  
Pedagogical University, 2023  
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2023

# ІСТОРІЯ

УДК 94:33.025.28]:303.446(4)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-1>**Юрій ВОЙТЕНКО,***orcid.org/0000-0003-3782-5471*

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри політології

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Київська область, Україна) *Polistnicht@gmail.com*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ПРИВАТИЗАЦІЇ У КРАЇНАХ БАЛТІЇ В УМОВАХ ТРАНЗИТУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

*Враховуючи те, що країни Балтії до початку 90-х років XX століття перебували у «радянському таборі» який націоналізував та монополізував всю власність, то з відновленням незалежності ці країни взяли курс на побудову демократичних країн з ринковими економіками, що, безперечно йде через етап приватизації. Тому, метою статті є порівняти процес приватизації у країнах Балтії після проголошення ними акту про відновлення незалежності на початку 90-х років XX століття. У статті зазначається, що кожна з Балтійських країн обрала власний шлях під час здійснення реформи приватизації і він мав свої особливості та результати. Так, якщо Литва та Латвія на початковому етапі обрала ваучерну приватизацію, оскільки вона видається найбільш справедливою для суспільства, яке має рівний доступ до державного майна, то Естонія у цей період обрала інший варіант – продаж державних підприємств зовнішнім аутсайдерам. На наступному етапі Латвія запроваджує політику продажу збиткових підприємств іноземцям, а Литва та Естонія втілює можливість викупу менеджерами та робітниками своїх підприємств. Висвітлено у статті ту обставину, що на початковому етапі найбільше було приватизовано саме дрібних та частина середніх за розмірами підприємств, а великі підприємства у цих країнах складно було реалізувати, оскільки вони були громіздкі, зі старим обладнанням та орієнтацією на ринки СНГ та потребували значних інвестицій. Окрім продажу підприємств у різний спосіб також має місце приватизація жила, яка відбувалася у досліджуваних країнах по різному. Так, у Литві та Латвії це жило можна було придбати за ваучери надані урядом населенню країни, а у Естонії була пряма кореляція між трудовим стажем і житловою площею. Окремо у статті зазначається, що приватизація землі тими господарями, хто зміг придбати землю у приватну власність особливо у сільській місцевості призвела до соціального розширення та створила нові категорії серед таких власників.*

**Ключові слова:** приватизація, країни Балтії, ваучери, підприємства, майно, ринок, економіка.

**Yurii VOITENKO,***orcid.org/0000-0003-3782-5471*

PhD in History, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Political Science

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) *Polistnicht@gmail.com*

## FEATURES OF THE PRIVATIZATION PROCESS IN THE BALTIC COUNTRIES IN TRANSIT CONDITIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS

*Given that the Baltic countries were in the “Soviet camp” until the early 90s of the 20th century, which nationalized and monopolized all property, then with the restoration of independence, these countries took a course to build democratic countries with market economies, which undoubtedly goes through the phasing of privatization. Therefore, the purpose of the article is to compare the process of privatization in the Baltic states after they proclaimed the act of restoration of independence in the early 90s of the 20th century. The article notes that each of the Baltic countries has chosen its own path during privatization reform and has its own characteristics and results. Thus, if Lithuania and Latvia chose voucher privatization at the initial stage, then after it it seems to be the most fair for society, which has equal access to state property, Estonia during this period chose another option – the sale of state-owned enterprises to external outsiders. At the next stage, Latvia introduces a policy of selling unprofitable enterprises to foreigners, and Lithuania and Estonia provide the opportunity for managers and workers to buy out their enterprises. The article highlights the perspective that at the initial stage it was mostly small and a part of medium-sized enterprises that were privatized, and it was difficult to implement large ones in these enterprises of the country, after which they were bulky, with old equipment and oriented*

*towards the CIS markets and required significant investments . the free sale of enterprises in different ways also takes place in the privatization of housing, which took place in the studied countries in different ways. Thus, in Lithuania and Latvia this housing could be obtained with vouchers provided by the government to the population of the country, and in Estonia there was a direct correlation between work experience and living space. Separately, the article notes that the privatization of land by those owners who were able to purchase land for private ownership, especially in rural areas, led to social stratification and created new categories among such owners.*

**Key words:** privatization, Baltic states, vouchers, enterprise, property, market, economy.

**Постановка проблеми.** Приватизаційний процес є одним з етапів в умовах транзиту з планової до ринкової економіки, у якій громадяни мають право на приватну власність, відповідно нею володіти, користуватися та розпоряджатися. Це зумовлює появу підприємництва та конкуренцію не лише у економічному, а й політичному житті країни, що є на шляху до демократичного режиму.

Країни Балтії, відновивши свою незалежність на початку 90-х рр. ХХ ст. розпочали процес приватизації державного майна, оскільки попередня радянська власність у цих країнах була здійснена насильницьким шляхом у формі націоналізації з початку окупації цих територій з боку СРСР ще у червні 1940 р. Тобто, з одного боку, це було повернення до приватновласницьких інтересів народів Балтії, які мали такий порядок у доокупаційний період (1918–1940 рр.), а з іншого – це був курс до європейського та демократичного ладу у якому існує гарантована державою приватна власність, котра є непорушною, а також запорукою ринкової економіки та відкритого суспільства.

Процес приватизації в трансформаційних умовах має як спільні, так відмінні риси у різних країнах, зокрема і в посткомуністичних, таких як країни Балтії.

Враховуючи те, що країни Балтії одні з перших вийшли з складу СРСР і знаходяться у спільній географічній площині, то досить цікавим є саме їх приватизаційний процес на шляху до ринкової економіки та демократії у порівнянні між собою з визначеними особливостями кожної.

**Метою статті** є здійснення порівняльного аналізу процесу приватизації у країнах Балтії (Литві, Латвії, Естонії) з часу відновлення ними незалежності на початку 90-х рр. ХХ ст. та виявити особливості кожної з країн у цій реформі.

**Виклад основного матеріалу.** Після проголошення парламентом Литви виходу з СРСР 11 березня 1990 р. та відновленні її незалежності, розпочався процес приватизації, який був обумовлений цілеспрямованою державною політикою у цьому напрямку.

Литва у цьому процесі пішла шляхом ваучерної приватизації, надавши можливість усім громадянам придбати державне майно, зокрема і житло.

Так, за даними міністерства економіки Литви, до кінця 1994 року 20% емітованих вау-

черів були використані для приватизації житла, 26% – для придбання землі та сільськогосподарських об'єктів та 54% – для приватизації державних підприємств (Аносова, 2008: 25).

Всього до 1996 було передано у приватні руки 5714 об'єктів, у тому числі 2928 великих та середніх підприємств шляхом відкритої підписки на акції; 2726 дрібних об'єктів продано на аукціонах; 12 об'єктів реалізовано на конкурсній основі і 48 об'єктів придбано за гроші. Також, станом на 1996 рік, 70% фірм було приватизовано за ваучери, у власності держави залишилось – 25% і біля 5% – викуплені менеджерами цих підприємств (Аносова, 2008: 26).

Окремо варто зазначити, що у Литві продавалось як державне, так і муніципальне (тобто, комунальне) майно, при цьому його могли придбати і фізичні, а також юридичні особи за готівкові кошти за умовами ринку.

Так, у період з 1998 по 2005 рр. у Литві було приватизовано 5509 об'єктів на суму 1740 млн євро. Відносно невеликі об'єкти були приватизованими на публічних аукціонах, а великі – на публічних конкурсах. В результаті була звершена приватизація таких галузей економіки як: страхування, телекомунікації, банків, виробництво алкогольних напоїв. На даному етапі приватизаційний процес у країні реалізовується згідно постанови уряду та «Закону про приватизацію державного та муніципального майна» (Аносова, 2008: 26). Варто зазначити, що частка нового приватного сектору у ВВП Литви станом на 1995 рік склала 40% (схожий на той час був показник у Болгарії та Македонії).

При цьому всьому, варто відмітити і деякі негативні наслідки такого процесу. Так, протягом першого десятиліття після відновлення незалежності Литви, у процесі приватизації значна кількість великих підприємств збанкрутувала і тисячі людей залишилися без роботи (Бумблаускас, 2018: 384). Проте, це властиво не конкретній сфері, чи даній країні, а практично більшості посткомуністичних країн у перехідний до ринку період.

Розуміючи те, що в умовах ринку потрібно створювати приватні підприємства, для заснування яких потрібен був початковий капітал, то його збирали за допомогою продажу іншого

майна, а також придбали його продавши інвестиційні чеки та надані банками позики або залучені іноземні кошти.

Доречно зазначити, що внаслідок розподілу інвестиційних чеків, державою хоч і були створені однакові можливості для купівлі державного майна, що підлягало приватизації, проте цією опцією скористалися не всі. Чимало було скупників цих чеків, котрі, намагалися їх перепродати як найвигідніше. Багато громадян ці чеки просто продало і не змогло навіть приватизувати своє житло. Одна частина населення вважала, що приватизація була проведена несправедлива. У будь-якому випадку, у перше десятиліття цей процес зумовив розвиток господарства відновленої держави (Бумблаускас, 2018: 382).

Варто також зазначити, що у новоствореному законі про приватизацію, були прогалини, які дозволяли здійснювати приватизацію, не дотримуючись умов відкритого конкурсу, а також продавати державне майно у приватні руки фактично за безцінь.

З метою купівлі майна в умовах приватизації, засновувались сільськогосподарські інвестиційні та акціонерні товариства, при цьому у чинних законах не було враховано правових зобов'язань щодо того, щоб власники таких товариств мали забезпечити прибутковість їх діяльності; також не лишилося гарантій і тим співвласникам, які свої інвестиційні чеки довірили новоствореним товариствам. Такого року прогалинами в законі про приватизацію скористалися колишні директори радгоспів або голови колгоспів, які розуміли значення та справжню вартість інвестиційних чеків і за незначний час спромоглися зібрати величезне майно у своїх руках (Бумблаускас, 2018: 384).

Окрім того, процес приватизації державного майна у Литві призвів до зміни соціальної структури населення, у тому числі і у сільській місцевості. Так, наприклад, у селах з'явилася категорія землеробів, які скориставшись допомогою колективного чи державного господарства заснували свої господарства згідно із Законом про селянське господарство. Ще одну групу землеробів становили особи, що отримали землю, яку мали й до приватизації, і, додатково орендували або купили землю, яку одержали інші спадкоємці з метою розвивати велике товарне господарство. Іншу групу землеробів становили колишні службовці сільськогосподарських підприємств і робітники, які оселилися в колишніх господарствах і не отримали права на земельну ділянку у тій місцевості, в якій проживають. Вони були власниками ділянок біля 2-3 га, для яких господарювання стало спосо-

бом вижити і, втративши роботу, не мали можливості придбати землю у свою власність (Бумблаускас, 2018: 384).

Відповідно до цього, у Литві приватизація підприємств відбувалася на первинному етапі у вигляді ваучерів, а на вторинному етапі закон дозволяв вже продавати їх керівникам і працівникам компаній.

Дещо схожою з Литвою була приватизація у Латвії, оскільки вона на початковому етапі також була ваучерною.

На початку 90-х років були приватизовані підприємства послуг і торгівлі, частина невеликих промислових підприємств і особливо – сільськогосподарські підприємства. При цьому, приватизація великих державних підприємств проходила дуже повільно. Її гальмували банківська криза, а також не готовність та не повне розуміння як ефективно використати свої приватизаційні сертифікати (ваучери). Попри це, до 1999 року було приватизовано більшість малих, середніх та великих державних підприємств. Залишались не приватизованими два найбільших – Латвенеерго та Латвійське пароплавство (Блейере, 2005: 451).

Варто зазначити, що у 1995 р. приватні підприємства Латвії формували 50% ВВП, а вже у 1997 р. – 60 % ВВП (Чорногор, 2011: 121).

Тобто, Латвія пішла схожим з Литвою сценарієм і, відповідно, методикою у приватизаційному процесі, проте отримала дещо вищі показники частки приватизованого сектору у ВВП країни.

Процес приватизації у Естонії дещо різнився з Латвією та Литвою. Так, у Естонії влада провела відносно швидку приватизацію шляхом продажу державних підприємств аутсайдерам (іноземцям), а також поновила попереднім власникам право на власність, що їй було націоналізовано ще комуністичною владою, адже уряд прагнув створити новий клас власників. Така ініціатива влади Естонії та її реалізація привела до значного зростання кількості приватних підприємств: якщо у 1992 р. їх було 2 тис., то у 1994–1995 рр. вже 70 тис. (Чорногор, 2011: 65).

У Естонії було законодавчо врегульовано процес приватизації державного майна. Під час приватизації був посилений суспільний контроль над цим процесом, який мав відбуватися виключно згідно чинного законодавства країни.

Окрім того, в Естонії не набули поширення ваучерні аукціони, як у інших пострадянських країнах у цей період (зокрема і у інших країнах Балтії – Литві та Латвії), оскільки влада орієнтувалась на більш заможного і досвідченого західного інвестора.

Влада цієї країни висувала більш жорсткі умови до суб'єктів господарювання в процесі приватизації майна. Окрім того, державні підприємства не отримували фінансування і мали бути виставлені на продаж (особливо нерентабельні продавали за дуже низькими цінами з метою їх модернізації новим власником) або ж повністю ліквідовані.

На початковому етапі приватизації можна було здійснювати інвестиції в підприємства лише грошима. Проте, з другої половини 1994 року вже можна було здійснювати прямі інвестиції в приватизовані підприємства і на другому етапі вже з'явилась можливість купувати акції компаній за допомогою ваучерів, які з самого початку використовувались для купівлі житла, а також в якості компенсації власникам помешкань, які вони мали до радянської окупації 1940 року. Право на використання ваучерів для інвестицій в державні підприємства отримали лише ті особи, котрі проживали в Естонії не менше, ніж 15 років. Ці ваучери можна було придбати на вторинному ринку (Аносова, 2008: 23).

Одними з перших підприємств, які були ліквідованими були ті, що випускали електронну продукцію, зокрема підприємство «Вольта», яке виробляло електродвигуни, завод «Пунане РЕТ», який випускав радіоли «Естонія», завод «Еесті кабель», який виготовляв різні кабелі. Пізніше, вже понад десятиліття незалежності, припинили свою діяльність «Кренгольмська мануфактура», а також «Балтійська мануфактура», які займалися виробництвом текстильної продукції. Ці підприємства не змогли конкурувати з іноземними товарами (здебільшого – китайського виробництва), що вийшли на ринки з більш дешевшою аналогічною продукцією. Проте, деякі великі підприємства зберегли своє становища і дещо примножили його. Так, підприємство «Балтійський судноремонтний завод» розширило свою сферу, придбавши ряд аналогічних підприємств у Фінляндії та Росії. Тепер до складу цього концерну входить 57 підприємств у різних країнах з капіталообігом у понад 400 млн. євро (Онацький, 2020: 74).

Взагалі, естонський досвід приватизації дає підстави стверджувати, що вони з цим процесом не поспішали і він зайняв у них біля 7 років. Це свідчить про неквапливий та виважений підхід до приватизації колишніх радянських державних підприємств.

При цьому, на початковому етапі приватизація великих підприємств відбувалася досить повільно. Проте, створення у 1992 році Агентства з приватизації, яке у 1993 році почало реалізовувати програму з приватизації державного

майна в Естонії, було підтримано міністерством фінансів Німеччини з метою забезпечення компаній новими інвестиціями, а також менеджментом, що сприяло розвитку цього процесу. До кінця 1994 року в межах програми приватизації було продано 192 підприємства на суму майже 100 млн. дол. США. До цього часу майже 80% державних підприємств змінили власника. Майже 40% таких підприємств було продані іноземним фірмам або спільним підприємствам естонських та зарубіжних інвесторів (Аносова, 2008: 23).

Окрім того, естонці все більше залучали іноземні компанії для інвестування у ці підприємства, що дало новий поштовх у їхньому існуванні, модернізації та розвитку у нових ринкових реаліях. Найбільше іноземних інвесторів у Естонії було з сусідніх Швеції та Фінляндії. Саме вони, повіривши естонському уряду і його політиці в нових умовах, врятували економіку цієї країни від затяжної економічної кризи, котра спіткала більшість посткомуністичних країн в умовах трансформації, особливо у перші роки відновлення незалежності.

Однією з вимог приватизаційного процесу в Естонії була прозорість та відкритість конкурсів для всіх бажаючих учасників, а також дій відповідно до чинного законодавства. Для залучення інвесторів в приватизаційний процес в Естонії, у періодичних виданнях країн Європи керівництвом країни розміщувалися оголошення щодо проведення конкурсів на придбання державних підприємств. Так, були придбані біля 40% підприємств Естонії власниками з Німеччини, Швеції, Фінляндії тощо (Онацький, 2020: 73). Цей процес призвів до того, що у руках іноземних досвідчених власників опинилися колишні неефективні державні підприємства, які внаслідок модернізації почали приносити прибуток новим господарям. Тепер власники цих підприємств сплачували податки, які наповнювали бюджет (місцевий та державний), сприяли появі новостворених товарів на внутрішньому ринку, а також місцеві наймані робітники отримали знання, вміння, навички та досвід роботи. Тобто, економіка поступово переходила на нові, ринкові рейки та поступово набувала обрисів західного типу.

Важливо ще й те, що в Естонії у цей приватизаційний період не сформувалося великих фінансово-промислових груп, які б перетворилися в олігархат, як у деяких пострадянських країнах (зокрема і в Україні). Більшість приватизованих підприємств Естонії це невеликі та середні з чисельністю близько 100–150 працівників (Онацький, 2020: 74).

Неквапливий підхід до процесу приватизації в Естонії згодом дав свої плоди. Так, у 1998 році понад 80% приватизованих підприємств стали прибутковими (Онацький, 2020: 74). Окрім того, ринок цінних паперів, який опинився у руках іноземних інвесторів, модернізувався повільніше за інші, що мало скоріше позитивний, ніж негативний ефект для економіки країни.

Так, станом на 1996 рік, 64% фірм було придбано іноземними інвесторами (аутсайдерами); 30% – викуплено менеджерами; лише; у власності держави залишилось – 4% та 2% – інші форми.

Також у Естонії був досить специфічним процес приватизації житла. Так, жило міг приватизувати мешканець згідно свого трудового стажу. Зокрема, за кожен рік такого стажу передавався один метр кубічний житла на безоплатній основі. Тобто в урядовій формулі містилася чітка кореляція між відпрацьованими роками у господарстві своєї країни і помешканням, яке цей мешканець мав право приватизувати. Окрім того, пенсіонери мали право продати надлишкову площу, якщо вона виходила за межі їх фактичного помешкання (Онацький, 2020: 74).

Така політика сприяла тому, що Естонія, а також Латвія на середину 90-х рр. стали займати лідируючі позиції серед країн з перехідною економікою за індексом приватного сектору у ВВП країни.

Також, у Естонії та інших країнах Балтії з відновленням їхньої незалежності відбулося повернення майна колишнім власникам, яке вони втратили в процесі радянської окупації (Онацький, 2020: 74).

**Висновки.** Таким чином, приватизацію у країнах Балтії можна розділити за її об'єктами

та методами. Щодо об'єктів приватизації, то до них належать підприємства (дрібних, середніх та великих); земля, зокрема сільськогосподарського призначення та житло. За методами приватизацію можна розділити на три головні групи: ваучерну (купівлю майна за надані урядом народу ваучери); продаж аутсайдерам (тобто, іноземцям); купівлю керівниками та іншими працівниками підприємств на яких вони працюють. На початковому етапі приватизація визначається як первинна, далі – вторинна, потім – третинна і т.д.

Так, кожна з країн Балтії обрала самостійно власну приватизаційну модель з її методами та об'єктами. Якщо на первинному етапі Литва та Латвія обрала ваучерну приватизацію, то на вторинному етапі Литва запровадила викуп підприємств їх менеджерами та працівниками, а Латвія дала можливість аутсайдерам (іноземцям) придбати свої підприємства. Що стосується Естонії, то її досвід був не схожий на попередніх двох країн, оскільки вона одразу, ще на первинному етапі, запровадила продаж державних підприємств аутсайдерам, переважно з близьких країн, таких як Фінляндія, Швеція та Німеччина.

Щодо придбання житла, то громадяни Латвії та Литви використовували власні приватизаційні сертифікати на свій розсуд (придбати чи продати їх, або бути співвласниками майна), то у Естонії громадяни отримували своє житло згідно свого трудового стажу.

В цілому, приватизаційний процес у країнах Балтії зайняв на першому етапі до 5 років, а далі, поступово, зокрема щодо великих підприємств – до 10 і більше років.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аносова Л., Шагалов Г. Валютный совет и рыночные преобразования в странах Балтии. *Экономика и управление*. 2008. № 2(34). С. 21–26.
2. Гаврилишин О., МакГеттиген Д. Приватизация в странах с переходной экономикой: выборочный обзор литературы. URL: <http://www.research.by/webroot/delivery/files/ecowest/2000n3r07.pdf>
3. Гайтан В. В. Структурна модернізація економічного та соціального потенціалу пострадянського простору. *Актуальні проблеми політики*. 2015. Вип. 54. С. 137–146.
4. Історія Латвії ХХ ст. / Блейере Д. та ін. Рига: «Юмава», 2005. 500 с.
5. Історія Литви кожному / Бумблаускас А., Ейдінтас А., Кулакаускас А., Тамошайтис М. Київ: «Балтія-Друк», 2018. 423 с.
6. Онацький М.Ю. Соціально-економічні перетворення в Естонії у пострадянський період: досвід модернізаційних змін. *Бізнесінформ*. 2020. № 12. С. 72–81.
7. Ткачук А. Латвія: довга дорога реформи, робочі записки. К. 2015. 54 с.
8. Черногор Я. Країни Північної Європи. *Країни світу і Україна*: енциклопедія: в 5 т. Київ, 2011. Т. 1. С. 106–126.

#### REFERENCES

1. Anosova L., Shagalov G. Valyutnyiy sovet i ryinochnie preobrazovaniya v stranah Baltii [Currency Board and Market Transformations in the Baltics]. *Economics and Management*. #2(34). 2008. pp. 21–26 [in Russian].



2. Gavrilishin O., MakGettigen D. Privatizatsiya v stranah s perehodnoy ekonomikoy: vyborochnyy obzor literatury [Privatization in Transition Economies: A Selected Literature Review]. URL: <http://www.research.by/webroot/delivery/files/ecowest/2000n3r07.pdf> [in Russian].
3. Haitan V. V. Strukturna modernizatsiia ekonomichnoho ta sotsialnoho potentsialu postradianskoho prostoru [Structural modernization of the economic and social potential of the post-Soviet space]. *Actual problems of politics*. 2015. # 54. pp. 137–146 [in Ukrainian].
4. Istoriiia Latvii XX st. [History of Latvia of the 20th century] / Bleiere D., Butulis I., Zunda A., Stranha A., Feldmanis I. Ryha, 2005. 500 p. [in Ukrainian].
5. Istoriiia Lytvy kozhnomu [History of Lithuania for everyone] / Bumblauskas, A.Eidyntas, A.Kulakauskas, M.Tamoshaitys. K. «Baltiiia-Druk», 2018. 423 p. [in Ukrainian].
6. Onatskyi M.Iu. Sotsialno-ekonomichni peretvorennia v Estonii u postradianskyi period: dosvid modernizatsiinykh zmin [Socio-economic transformations in Estonia in the post-Soviet period: the experience of modernization changes]. *Businessinform*. № 12. 2020. pp. 72–81 [in Ukrainian].
7. Tkachuk Anatolii. Latviia: dovha doroha reform [Latvia: the long road to reform] / robochi zapysky. Kyiv, 2015. 54 p. [in Ukrainian].
8. Chornohor Ya. Latviia. Estoniia. Krainy Pivnichnoi Yevropy. Krainy svitu i Ukraina [Northern European countries. Countries of the world and Ukraine]. *Encyclopedia*. 2011. T. 1. pp. 106–126 [in Ukrainian].

УДК 929 (71=161.2)Б.Гаврилишин  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-2>

**Петро ГАВРИЛИШИН,**  
*orcid.org/0000-0002-1187-9028*  
кандидат історичних наук,  
доцент кафедри міжнародних відносин, докторант  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна) [gavryshp@ukr.net](mailto:gavryshp@ukr.net)

## КАНАДСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ БОГДАНА ГАВРИЛИШИНА

У даній статті висвітлюється частина життя українського вченого та відомого мецената Богдана Дмитровича Гаврилишина (1926–2016), пов'язана із його перебуванням в Канаді, після того як він залишив табори Ді-Пі на території Німеччини наприкінці літа 1947 р.

Подано огляд наукових праць, присвячених дослідженню біографії Богдана Гаврилишина. Виділяються і описуються характерні особливості його повсякденного життя в Канаді, зокрема працевлаштування, облаштування побуту, навчання, участь в культурному, релігійному житті тощо.

На основі вивчення залишених мемуарів та інтерв'ю встановлено ключові моменти життя Богдана Гаврилишина в досліджуваній період. Автор прагне простежити ті важливі фактори, що вплинули на подальше формування його світогляду та особистості. Детальніше розглядає знакові події на цьому етапі його біографії з прив'язкою до їх впливу на подальше майбутнє.

Значна увага приділяється загальній картині подій, можливим варіантам подальшої долі молодої людини після прибуття в Канаду. Розглядаються ті непрості виклики, що стояли перед українськими емігрантами, які переїхали з поруйнованої Європи до Нового Світу після завершення тривалої Другої світової війни.

Прибувши до Канади в якості лісоруба, він зумів з мінімальним знанням англійської поступити в університет Торонто, будучи студентом створив сім'ю і забезпечував її, працюючи за фахом. У нього з дружиною Леонідою в Канаді народжується двоє дітей. Жив активним громадським життям, зокрема в Пласті, представляв Союз української молоді на загальноканадському рівні та канадську молодь на світовому рівні. Зрештою він дістався на студії до Центру навчання менеджменту в Женеві, який блискуче завершив та повернувся в Канаду.

Через два роки директор цієї інституції запрошує Богдана Гаврилишина працювати викладачем, вбачаючи в ньому майбутнього свого наступника. Канада підготувала його до швейцарського етапу життя, де він мав вийти на світовий рівень.

**Ключові слова:** Богдан Дмитрович Гаврилишин, Канада, емігранти, англійська мова, українська діаспора, університет, Торонто.

**Petro GAVRYLYSHYN,**  
*orcid.org/0000-0002-1187-9028*  
Candidate of Historical Sciences,  
Associate Professor at the Department of International Relations, Doctoral Student  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [gavryshp@ukr.net](mailto:gavryshp@ukr.net)

## THE CANADIAN PERIOD OF BOHDAN HAVRYLYSHYN'S LIFE

This article highlights part of the life of the Ukrainian scientist and famous philanthropist Bohdan Dmytrovych Gavrylyshyn (1926–2016), related to his stay in Canada, after he left the DP camps in Germany at the end of the summer of 1947.

An overview of scientific works dedicated to the study of the biography of Bohdan Gavrylyshyn is given. Characteristic features of his everyday life in Canada are highlighted and described, including employment, household arrangements, education, participation in cultural and religious life, etc.

Based on the study of the memoirs and interviews, the key moments of Bohdan Gavrylyshyn's life in the period under study have been established. The author seeks to trace the important factors that influenced the further formation of his worldview and personality. Considers in more detail the significant events at this stage of his biography with reference to their impact on the future.

Considerable attention is paid to the general picture of events, possible options for the future fate of a young person after arriving in Canada. The difficult challenges faced by Ukrainian emigrants who moved from devastated Europe to the New World after the end of the long World War II are considered.

Arriving in Canada as a lumberjack, he managed to enter the University of Toronto with minimal knowledge of English, as a student he created a family and supported it by working in his profession. He and his wife Leonida have two

*children in Canada. He lived an active public life, in particular in Plast, represented the Union of Ukrainian Youth at the Canadian level and Canadian youth at the global level. He eventually got to study at the Center for Management Studies in Geneva, which he graduated with flying colors and returned to Canada.*

*Two years later, the director of this institution invited Bohdan Gavrilyshyn to work as a teacher, seeing him as his future successor. Canada prepared him for the Swiss stage of life, where he was to reach the world level.*

**Key words:** Bohdan Dmytrovych Hawrylyshyn, Canada, emigrants, English language, Ukrainian diaspora, university, Toronto.

**Постановка проблеми.** Важко переоцінити значення Канади у збереженні національної ідентичності серед українців діаспори. Не один українець вистояв під тиском асиміляції завдяки церкві, активному громадському життю при ній чи недільній школі, де активно використовувалася та вивчалась українська мова. Факт активної допомоги уряду Канади Україні в її теперішньому протистоянні російській агресії теж базується на численній підтримці та зверненнях української громади всередині країни. Прикладом тяглості цієї історичної традиції допомоги її громадян українській державі та суспільству є Богдан Дмитрович Гаврилишин (1926–2016) – український, канадський, швейцарський економіст, громадський діяч, меценат, член Римського клубу, іноземний член НАН України, президент Фонду Богдана Гаврилишина, почесний консул України в Швейцарії (Віднянський, 2014: 88–89).

**Аналіз досліджень та публікацій.** Богдан Гаврилишин, безумовно, відома постать періоду української незалежності. Закономірно, що про нього писали дослідники як з України, так і з-за кордону. З українських науковців його інтелектуальні здобутки досліджували Михайло Голянич (Голянич, 2017: 472–474), Олексій Геращенко (Геращенко, 2019: 116–120), біографію глибше досліджували родичі в Україні Тетяна Гаврилишин і Володимир Гаврилишин (Гаврилишин, Гаврилишин, 2004: 208–214). З швейцарських дослідників про його життя розповіла Віржині Пуаеттон (Пуаеттон, 2019). Короткі довідки енциклопедичного характеру про Богдана Гаврилишина розміщені ще в кількох виданнях (Мельничук, 2002; Віднянський, 2014; Железняк, 2016). Однак, у жодній з книг чи статей не повідомляється більш глибока інформація про канадський період його життя.

**Мета дослідження.** Метою статті є дослідити ту частину життя Богдана Гаврилишина (1947–1957; 1958–1960), яка пов'язана з перебуванням в Канаді. Для цього ставимо собі за завдання проаналізувати написані про нього тексти, віднайти усі його спогади та інтерв'ю, доступні в умовах війни документальні джерела, де відображено даний період його життя.

**Виклад основного матеріалу.** Народившись у с. Коропець на Тернопільщині, що тоді, як і вся

Галичина, знаходилася в складі Польщі, він зробив надзвичайно цікаву і нетипову кар'єру, що вирізняє його біографію з поміж тисяч інших українських емігрантів. Калейдоскоп його зустрічей, знайомств та дружніх відносин вражає: митрополит Андрей Шептицький, американський політолог Збігнев Бжежинський, прем'єр-міністр Великої Британії Маргарет Тетчер, прем'єр-міністр Італії і президент Єврокомісії Романо Проді, прем'єр-міністр Індії Індіра Ганді, генсек СРСР Михайло Горбачов, американський фінансист Джордж Сорос, президенти Леонід Кравчук, Леонід Кучма, Віктор Ющенко, Президент НАН України Борис Патон, українські інтелектуали Іван Дзюба, Мирослав Попович, глава УГКЦ Любомир Гузар та ін. І це ще далеко не повний перелік особистостей, з якими його зводила доля та неймовірна життєва енергія і цікавість до світу.

Богдан наймолодшим із чотирьох дітей в сім'ї Дмитра Гаврилишина, що поєднував селянську роботу та підприємницьку діяльність: вирощував хміль для броварні у Львові, а також спільно з євреєм-партнером експортував свиней до Данії. Це теж якоюсь мірою пояснює пізніше зацікавлення його молодшого сина економікою. Виходячи з відомої теорії про вплив дитинства на формування особи людини, відзначимо вплив тата Дмитра, який формував культ освіти у своїй сім'ї: «Мій батько воював у складі австрійської армії під час Першої світової війни й побував у Чехословаччині, Австрії та навіть у Північній Італії. Він помітив, що люди в тих країнах живуть набагато краще, і пов'язував це з вищим рівнем освіти, ніж той, який був у нас у Галичині (Західна Україна). Він прийшов до висновку, що має зробити все, щоб його діти мали змогу отримати найвищу можливу освіту» (Гаврилишин, 2011: 12).

Три роки молодий Богдан навчався у початковій школі в с. Жизномирі. Потім – у Буцацькій польськомовній гімназії, яку в 1939 р. після приходу більшовиків перетворили на середню школу. З вересня 1941 р. навчався у Чортківській гімназії, а в навчальному році 1943/44 – у Дрогобицькій гімназії (Гаврилишин, Гаврилишин, 2004: 208). В часі II Світової війни у серпні 1944 році його забирають на примусові праці до Німеччини:

«Праця була важка, харчування мізерне, і єдине про що думав – як це пережити» (Чубай, 2021: 35).

З літа 1945 р. перебуває у таборі для переміщених осіб. Після майже річної роботи оstarбайтера йому вдалося віднайти свої близьких родичів, проявити себе у Пласті, побороти хворобу шлунка, завершити середню освіту і навіть зайняти в таборі посаду директора з постачання. Його життєвий досвід, кругозір та свідомість значно підросли. Попри такий успіх, він, сповнений прагненням пізнати Новий Світ, наприкінці серпня 1947 р. вирушає працювати лісорубом до Канади, де розпочинається новий канадський період його непересічного життя.

Невдовзі група української молоді, найнятої як лісоруби, направились до німецького порту Бременгафен, звідки 24 серпня 1947 р. відплили до Канади на одному з тих кораблів, що перевозили американських солдатів (Гаврилишин, Дзюба, 1995: 36). Першу зустріч з Канадою Богдан Гаврилишин згадує наступним чином: «31-го серпня прибули до Галіфакса. Маючи тимчасові посвідчення, ми швидко пройшли паспортний контроль і митницю, де не потрібно було нічого декларувати, хоча в нас декларувати було нічого. Нас зустріли представники компанії «Abitibi Power and Paper Company». На наш подив, кожен з нас отримав по п'ять доларів як вітальний подарунок. Мені це здалося величезною сумою. Все, що я привіз із собою, це був комплект білизни, пара шкарпеток і шорти у крихітній валізі, золота каблучка й три британських фунти, які батько дав мені на прощання» (Гаврилишин, 2011: 47).

Табір, до якого привезли Богдана Гаврилишина, мав дерев'яні примітивні бараки серед лісу, при залізниці, але без регулярної зупинки. У таборі працювали дві різні категорії лісорубів. Наприклад, були хлопці, що приїжджали на зиму із Західної Канади. Вони працювали шість місяців, заощаджували гроші і навесні їхали назад працювати на своїх фермах. Були також професійні лісоруби, які опинялися на самому дні канадського суспільства, бо працювали тяжко, але безперспективно. Там не було можливості витратити кошти, тому заощадження робилися автоматично і за 6 місяців можна було назбирати приблизно 3 тисячі доларів. Тоді ті професійні лісоруби збиралися додому, але зупинившись в першому великому місті за кілька днів просяджували ті кошти, які так важко заробили. Вони з соромом змушені були повертатися назад до лісу (Гаврилишин, Дзюба, 1995: 36–37).

У своїх спогадах Богдан Гаврилишин розповідає цікаву особливість: «Наша група відрізнялася

від канадських лісорубів. Для нас лісорубство було лише способом дістатися до Канади, потім заощадити гроші: комусь із нас для того, щоб продовжити навчання, а іншим – щоб поїхати в місто і знайти там пристойну роботу. Ми швидко організувалися. Передплатили кілька українських газет, робили вирізки з цікавими статтями, наклеювали їх на дошку, і таким чином у нас була «жива газета». Ми також змайстрували хреста біля нашого табору і кожної неділі проводили імпровізовані богослужіння» (Гаврилишин, 2011: 49–50).

Богдан Гаврилишин розумів значення знання англійської мови, тому робить оригінальний крок: пропонує іншим 59-м лісорубам щодня ввечері заняття з англійської мови, які мали платити мені по 10 центів за урок, що якраз подвоювало його денний заробіток. «Це був сміливий вчинок. Першого дня я прокинувся раніше за інших і вивчив сорок слів англійською. Це були в основному назви оточуючих предметів, такі як ліжка, стіл, піч, а також деякі дієслова – наприклад, йти, мити тощо. В той день я змушував себе думати лише тими словами. Думати тільки про сорок слів без можливості формувати речення – це були справжні інтелектуальні торттури, хоча й надзвичайно корисні. Із першого дня я думав англійською, а не українською чи німецькою мовами... Кожного ранку я вивчав наступні сорок слів, біг до когось із місцевих лісорубів і питав, як вимовляються ті слова, адже, на відміну від німецької чи української, англійська мова не є фонетичною. Межі того, про що я міг думати, розширювалися. Кожного дня я ставав усе більш нормальною людиною істотою. Для мене саме це було найвищою нагородою за такі особливі зусилля, а не додатково зароблені гроші. Це було великою мотивацією для мого навчання. За шість місяців я досить добре вивчив англійську» (Гаврилишин, 2011: 50–51).

В час невеликої відпустки Богдан Гаврилишин їде до Манітоби, де жила сімейна пара похилого віку родом із Коропця, в яких була чудова ферма з гарними будівлями, але не було дітей. Вони сподівалися, що передадуть ферму в якості спадщини одному з хлопців з родини Гаврилишиних. «Приїняли мене як сина, приготували вечерю, запросили більше двадцяти сусідів, щоб представити мене як їхнього спадкоємця. Навіть зібрали в сусідів для мене грошей, що стало традицією українців у Канаді в подібних ситуаціях. Я не хотів бути фермером і почувався надзвичайно збентеженим, коли вони вручили мені 165 доларів (великі гроші на той час), тому що в Україні гроші давали лише жебракам. Замість того, щоб щиро подякувати усім, я встав і сказав, що віддам гроші на якусь

добре діло, приголомшивши всіх. Можливо, нерозумно поклав край мріям моїх родичів про те, що у них є спадкоємець» (Гаврилишин, 2011: 51–52).

Після відвідин родичів Богдан Гаврилишин відвідав Вінніпег, де в той час було найбільше українців у Канаді, завітав до кількох українських організацій, де відбулася доленосна зустріч з президентом Організації українсько-канадських жінок. «Вона спитала про мої плани. Я сказав, що після того, як перестану працювати лісорубом, вступлю до університету. Вона була шокована моїми амбіціями: «В депресію нам доводиться працювати за 25 центів на день. А ви тут хочете відразу до університету!» Після того, як заспокоїлася, спитала мене, що б я хотів вивчати. Я сказав: «Політологію». Вона знову була шокована. Спитала: «Що ви збираєтеся робити? Станете політиком? Вам слід вивчити щось практичне, щоб ви змогли знайти роботу і заробляти гроші». Я спитав: «А що є практичним?» Відповіла: «Професія інженера». Таким чином було прийнято одне з найважливіших рішень у моєму житті» (Гаврилишин, 2011: 52).

Молодий чоловік тоді серйозно роздумував над своїм професійним життєвим вибором: «Я згадав у той момент, як в 16 років хотів вивчати психологію, щоб пізнати себе краще. Через рік потому відкинув цю ідею, гадаючи, що міг би витратити на самопізнання все своє життя і що було б цікавіше пізнати світ. Я подумав, що для цього мені слід вивчати іноземні мови. Через рік запитав себе, що я робив би з іноземними мовами. Викладав? Циклічна і, ймовірно, нудна робота. Працював би усним перекладачем? Тоді я став би інструментом у чийось руках. Перекладачем літератури? Я перекладав би ідеї інших людей, а не писав власні. До і під час війни, побачивши, яким поганим було управління деяких країн, я подумав про вивчення політології, щоб спробувати поліпшити функціонування країн. Після дискусії у Вінніпезі вирішив вивчати інженерний фах, щоб отримати пристойну роботу. З цими думками повернувся до Мініпоки» (Гаврилишин, 2011: 52).

Богдан Гаврилишин проявляє громадську активність і в середовищі лісорубів. Лісоруби в Канаді тоді належали до профспілки, яка контролювалася комуністичною партією. Вона протидіяла прийманню біженців з СРСР, що могли поширювати антирадянську пропаганду. Висилалися протести до уряду, які обумовлювалися тим, що ці люди не знають профспілок у Канаді і будуть руйнувати всю їхню роботу. «Я, почувши про те, сказав своїм колегам, що ми маємо протистояти цьому процесу із середини: записатися в

цю профспілку, організувати свій відділ і зробити його взірцевим – справно сплачувати внески, здавати своєчасно звіти. «Під час проведення річного конгресу делегуєте мене як лідера взірцевого відділу на цей конгрес, де буде прийматися резолюція про надсилання протесту до уряду. Важко буде прийняти таку резолюцію про прохання до уряду не пускати людей із Радянського Союзу тільки тому, що вони руйнують нам профспілки». Так і вийшло, ми перехитрили. Я поїхав на Конгрес, де не знали, як зі мною поводитись, протистояв тому процесові» (Гаврилишин, Дзюба, 1995: 39–40). Це могло закінчитися для Богдана трагічно, бо коли він повернувся до табору, якийсь чоловік кинув у нього сокирою, але той встиг відхилитися. Слідство Королівської канадської кінної поліції нічого не виявило, жодного доказу того, що вбивцю вислала саме профспілка (Гаврилишин, Дзюба, 1995: 40; Гаврилишин, 2011: 53).

Далі Богдан Гаврилишин працював у звичному режимі, вечорами викладав англійську, заощаджував гроші, нетерпляче чекаючи на закінчення свого контракту. Втім, доля знову прийшла йому на допомогу. У нього почали боліти зуби мудрості. Він сказав управителю табору пропотребу поїхати до зубного лікаря, бажано в Торонто, і не знає скільки часу це займе. Управитель, ймовірно, був радий позбавитися мене, бо я став занадто важливою персоною в таборі, й великодушно заявив, що він може вважати свій контракт закінченим і не по вертатись. Богдан Гаврилишин хотів поїхати до Торонто, тому що це було найбільше канадське місто, до того ж там була велика українська громада. Він знайшов українського стоматолога Луцика, який вдало його пролікував (Гаврилишин, 2011: 53–54).

У Торонто він винайняв кімнату та негайно розпочав пошуки роботи, тому що до початку занять у університеті, до якого сподівався вступити, лишилося чотири місяці. Йому було потрібно заробити більше грошей, щоб вистачило на рік навчання і проживання. «Наступні кілька тижнів принесли мені, мабуть, більше розчарувань, ніж усе моє життя. Я був готовий до будь-якої роботи, та коли йшов кудись влаштовуватися, мене питали, чи маю досвід. У мене його не було і я не міг переконати роботодавців, що дуже швидко навчуся й буду взірцевим робітником. Коли готовий був працювати збирачем сміття, для чого досвід не потрібний, мені сказали: «Ти занадто розумний, щоб виконувати таку роботу». Я й далі ходив, стукав у двері, але три тижні не було жодного результату. Ці три тижні здалися мені вічністю. Замість того, щоб поповнювати свої заощадження

з Мініпюки, я витрачав їх на оплату житла і харчів. Нарешті натрапив на готель з пивним баром, який називався «Нью Страскона Хаус» на Бей Стріт, недалеко від залізничної станції. Цей готель належав українцям – двом братам Морозенкам. Їм стало жаль мене і вони запропонували працювати барменом, для чого не потрібно було спеціальних здібностей. Я просто мав розливати пиво по кухнях» (Гаврилишин, 2011: 54).

Молодого українця все ж прийняли на авіаційне відділення інженерного факультету Університету Торонто. Наступного дня на першій сторінці газети «Globe and Mail», що користувалася популярністю, з'явилася фотографія Богдана Гаврилишина з його молодшим другом Василем під заголовком: «Лісоруба-переселенця прийнято до Університету Торонто». Офіціанти з пивної зали вирізали цю статтю, приліпили її на внутрішній стороні вхідних дверей і примушували відвідувачів читати статтю перед тим, як їх обслуговувати. Офіціанти дуже пишалися тим фактом, що один з-посеред них піде до університету. «Коли я почав подавати пиво, відвідувачі бару стали дуже дружніми, розмовляли зі мною, давали чайові, й це було не 5 чи 10 центів, як зазвичай, а 50 центів, 1 або 2 долари, а один навіть дав мені 5 доларів. Дуже несподіваним, а від того ще приємнішим було те, що відвідувачі казали мені: «Молодець, Боб (ім'я, яке мені приліпили в Канаді), ти зробиш щось цікаве у твоєму житті». Той, що дав мені 5 доларів, сказав: «Синку, зроби це для нас. Подивися на мене і моє життя. Я вже не можу його змінити. Але ти можеш зроби ти щось зі своїм життям, зроби це для нас». Мене вразило, якою людяністю повіяло від цих людей. До кінця вечора у мене зібралось 96 доларів чайових – втричі більше моєї тижневої заробітної платні. Я був глибоко зворушений тим вечором, коли ці люди відкривали мені свої думки і серця» (Гаврилишин, 2011: 55–56).

Богдан Гаврилишин знайомиться з українською громадою в Торонто. Хоч перша пластова станиця й осідок Уповноваженого Пласту в Канаді були у Вінніпезі, після переміщення головної канцелярії до Торонто саме тут розмістився осідок Крайової пластової станиці (далі – КПС) і найбільша (з 1951 р.) станиця в Канаді. Установчі сходи торонтського Пласту були організовані Андрієм Хараком 4 квітня 1948 р. Богдана Гаврилишина було обрано головою, а Софію Ярмолук (Скрипник) – писарем. 23 травня 1948 р. відбулися перші організаційні збори торонтської станиці. А. Харака було обрано станичним, Б. Гаврилишина – референтом пластунів, а Ліду Вахнянин – референткою пласту-

нок. У липні 1949 р. в Торонто було організовано «Пластприят», членами якого були здебільшого довоєнні іммігранти, заохочені А. Хараком підтримати нову організацію. Доки станиця придбала власну оселю, вона могла покладатися на щедрість інших у знаходженні місця для літніх таборів: отців Василян у Гримсбі, монахів Студитів у Вудстоку та окремих українських фермерів. У 1949 р. був організований перший новацький табір під проводом Тоні Горохович з 12 учасниками (Субтельний, 2019: 286). Об'єднавшись з чотирма пластунами, які приїхали з Німеччини, Богдан Гаврилишин бере участь у створенні першої групи Пласту в Торонто. Рух поширювався дуже швидко, тому що того літа багато пластунів прибуло до Канади з Німеччини, а також приєднувалося багато місцевих українців. «Я був у Крайовій раді і відповідав за відносини з організацією канадських скаутів та іншими молодіжними органі заціями. Саме праця в Пласті чи для Пласту була дуже важливою частиною мого життя» (Гаврилишин, 2011: 57).

Саме в Пласті він знайомиться із своєю майбутньою дружиною Лені (Леонідою) Гайовською, що народилася в Едмонтоні в сім'ї українців, народжених у Канаді. 10 червня 1950 р. вони одружуються. Оскільки стипендії не вистачало на двох, дружині довелося піти працювати офіціанткою в готелі «Святої Анни з Бопре». Згодом працювала секретаркою. Що цікаво, в них тоді започаткувалася практика запрошувати до себе обід чи вечерю близьких їм людей (Гаврилишин, 2011: 57–58; 64–66).

На четвертому курсі навчання найбільше йому подобалися економіка й філософія: «Заняття з філософії були спільними для всіх факультетів, їх проводив ірландець – блискуча людина, незважаючи на те, що він полюбляв віскі. Інколи ми не були впевнені – він каже якісь речі тому, що це чиста правда, чи тому, що п'яний. Одного дня, коли половина аудиторії дрімала, професор сказав річ, від якої мене мов пройняло електричним струмом. Він мовив: «Саме ваш власний розсуд повинен вирішувати, що є добро, а що – зло, що є правда, а що – неправда». Для мене це було ніби вийти з «підвалу Арістотеля» й побачити світло. В той коротенький момент я став справді вільною людиною, сталося те, про що я мріяв, чого я бажав, до чого був готовий більше десяти років, але не відчував, що маю право бути остаточним суддею. Це не тільки для того, щоб вирішувати, що є добре і що зле, а й для того, щоб вирішувати, що мені слід робити, а що – ні, себто мати власний код етики» (Гаврилишин, 2011: 57).

У 1952 р. він здобув ступінь бакалавра. Батько зробив на сина Богдана великий вплив, зокрема покладав на нього великі надії щодо досягнень в освіті: «Коли я першим з 98 випускників скінчив політехнічний факультет в університеті в Канаді, я написав йому про це до Бразилії. Він відповів, що це добре, але він знає, що «деякі навчаються і далі». Однак я вже тоді був одружений і не хотів далі вчитися, пішов працювати» (Гаврилишин, Дзюба, 1995: 20). Настанови тата міцно вкарбувалися в його свідомість: «Я мав кількох учителів. Насамперед це мій батько, особливо згадую його приповідки: «Бог тобі дав талант і обов'язок його використати», «Від тебе можуть забрати все, тільки не те, що в твоїй голові» (Чубай, 2015: 35).

Декан і кілька моїх головних професорів уже говорили перед випуском, що я повинен продовжити навчання, отримати ступінь магістра, потім доктора і стати професором. Якби я був на факультеті хімії чи електроніки, де речі швидко змінювалися, можливо, послухав би цієї поради. Але, беручи до уваги той факт, що у машинобудуванні в той час було дуже мало інновацій, я відповів: «Викладання – це остання річ, яку б я хотів зробити у своєму житті» (Гаврилишин, 2011: 67).

Після закінчення 4-го курсу університету Богдан Гаврилишин став відвідувати компанії, переважно в США, які його цікавили. Зарплати в США були на 30% вищі, ніж у Канаді. Це була також чудова нагода пізнати цю країну. Втім, наприкінці подорожі вирішує піти на працю в Канаді: «Пропозиція ж, яку прийняв, була від компанії «Абітібі Пауер енд Пейпер»: на працю інженером у їхньому центральному офісі в Торонто. Зарплата була щедра й у нас вже була інша маленька квартира в Торонто, а також там була українська громада, Пласт, друзі. В цій ідеї було трохи романтики: раніше завербований у таборі біженців працювати лісорубом, а зараз – інженер цієї ж компанії. Сама робота не виправдала моїх сподівань. Мене посадили за дошку для креслень у кімнаті з тридцятьма іншими інженерами. Було спекотне душливе літо, і я постійно випадково змазував те, що креслив» (Гаврилишин, 2011: 69).

Цікава пригода трапилася з ним у 1952 р.: «Перед тим як я почав працювати українська молодіжна організація СУМ (Спілка української молоді) відправила мене в Оттаву взяти участь у конференції усіх молодіжних організацій Канади. Я був членом Пласту, а не СУМу, але мене попросили, бо я добре вмів дебатовати. На конференції мене несподівано вибрали до координаційного комітету Канади для Світової асамблеї молоді (САМ), який складався з п'яти осіб. САМ була

створена декількома роками раніше, до неї входила молодь з усіх демократичних країн, на відміну від Світової молодіжної федерації, спонсорами якої були комуністи. Серед п'яти членів комітету були двоє англійських осіб, двоє франкомовних і я» (Гаврилишин, 2011: 69). Ще менше він очікував, коли його обрали єдиним делегатом Канадської асоціації молоді для поїздки на конференцію САМ в Дакарі, Сенегал. Тоді редакторка газети «Абітібі» написала статтю про те, що Богдан Гаврилишин в майбутньому повинен би стати прем'єр-міністром країни. «Ще гіршим було те, що фотограф зробив знімки на роботі, на яких стояв я, за мною всі інженери, а за ними, на задньому плані – головний інженер. Для останнього це було дуже принизливо. Коли я запитав у нього, чи можу взяти відпустку, хоча б неоплачувану, на два тижні, він різко відповів мені: «Я не хочу, щоб мої інженери брали участь у якихось дивних непрофесійних позаштатних заходах». Я відповів миттєво, не давши собі шансу прикусити язика: «В такому випадку я відходжу з праці». Це було тільки через три тижні, як я почав працювати за професією» (Гаврилишин, Дзюба, 1995: 44; Гаврилишин, 2011: 69–70). Під час підготовки до подорожі він проінформував про неї лідерів української спільноти в Торонто. Єпископ УГКЦ Ісидор Борецький не тільки благословив його, а ще й дав 200 доларів на дорожні витрати. Ця конференція догодила вже тоді налагодити йому ряд зв'язків з важливими в майбутньому людьми як в Канаді, так і за її межами.

Повернувшись з Африки, він знову був безробітний, але цього разу знайшов потрібну роботу всього за два дні. Богдан Гаврилишин звернувся до декана свого факультету і пояснив йому ситуацію. Він миттєво відреагував: «До мене щойно приходили з «Орр Асошіейтс» (Orr Associates), консалтингової компанії двох братів. Вони запитали, чи знаю я якогось випускника з оригінальним, креативним мисленням; у них є цікаве завдання. Гадаю, ти їм ідеально підійдеш». Я негайно вирушив до офісу братів Орр і після 30-хвилинної співбесіди мені запропонували посаду консультанта» (Гаврилишин, 2011: 72). Тут він робить технічний винахід, який приносить компанії мільйони доларів, втім він не оформив права на себе, в результаті чого не отримав з цього жодного долара.

Все ж він невдовзі повернувся в університет, йому дали добру стипендію, і у 1954 р. захистив магістерський диплом за спеціальністю «інженер-механік».

«Після того як я став магістром прикладних наук та інженерії, батько переїхав з Бразилії до

Канади разом із моїм братом Міськом і його родиною. Я показав йому диплом магістра, сяючи від гордості і самовдоволення. Батькова реакція знову розчарувала мене: «Це чудово. Це те, що називають докторантура?» Цього разу він був навіть менш делікатний, ніж після мого бакалаврату. Однак у мене й далі не було наміру стати професором і я почав переглядати велику кількість пропозицій щодо роботи» (Гаврилишин, 2011: 75).

Після того як Богдан Гаврилишин став магістром прикладних наук та інженерії, батько Дмитро переїхав з Бразилії до Канади разом з іншим сином Міськом і його родиною. Сяючи від гордості, він показав йому диплом магістра: «Батькова реакція знову розчарувала мене: «Це чудово. Це те, що називають докторантура?» Цього разу він був навіть менш делікатний, ніж після мого бакалаврату. Однак у мене й далі не було наміру стати професором і я почав переглядати велику кількість пропозицій щодо роботи. Я не знав точно, чого саме шукав. Одного дня розмовляв із другом Ігорем Суховерським, який недавно приїхав до Канади, щоб працювати на Alcan Aluminium Company. Він навчався в Університеті Лувен, Бельгія, потім в ЕТН (відома інженерна школа в Цюриху) і його найняв філіал компанії «Алкан» (ALKAN) у Швейцарії, а потім він переїхав до Кінгстону в Онтаріо. Він переконав мене прийняти пропозицію «Алкана», привівши два аргументи: «Алкан» – компанія світового значення, вона наймає людей різних національностей. Вони зможуть прийняти тебе таким, який ти є. По-друге, у них є дуже цікава школа менеджменту – Центр навчання менеджменту (ЦНМ), яку заснували 1946 року в Женеві. Кожного року вони відбирають здібних і перспективних працівників різних національностей і посилають їх на однорічне навчання в цю школу». Я не вагаючись прийняв пропозицію» (Гаврилишин, 2011: 75).

Молодий фахівець Богдан Гаврилишин отримав від корпорації «Алкан» в м. Арвайд на заводі по виробництву алюмінію роботу інженера з ремонтування і працював в одному з чотирьох офісів, до яких належали 400 майстрів та різних фахівців. Він мав робити ескізи деталей, які треба було змінити, допомагав діагностувати несправності деяких машин і в разі необхідності писав так зване «прохання на авторизацію» для закупівлі запчастин, які потрібно було поміняти і які коштували більше тисячі доларів. Втім, йому досить швидко вдалося зробити свою роботу цікавою і він навіть вносив ряд раціоналізаторських пропозицій. «Я вів щоденник, де записував, що робив і скільки часу займало кожне завдання.

За кілька місяців написав звіт своєму шефу, той передав його своєму начальнику – і так аж до генерального директора заводу. Я написав, що робота, яку виконую, не потребує інженерної кваліфікації, тим більше – ступеня магістра. Я запропонував, щоб таку роботу виконували техніки із ПТУ, до того ж вони були б щасливі робити її за менш ніж половину моєї платні. Замість того, щоб оголосити догану за те, що я займаюся не своєю справою, керівництво створило посаду техника в усіх відділеннях з ремонтування» (Гаврилишин, 2011: 78).

У 1957 р. Богдана Гаврилишина, завдяки його цілеспрямованим старанням (серед 44 кандидатів, які подали заявки із «Алкан-Канади», для поїздки в Женеву було обрано трьох), направляють від міжнародної корпорації ALKAN на річне навчання до женевської школи менеджменту, яка тоді називалась Центром навчання менеджменту (ЦНМ, пізніше – Міжнародний інститут менеджменту, МІМ-Женева). Тут він написав наукову роботу «Порівняння промислового розвитку США та СРСР» і загалом зробив назвичайно сильне позитивне враження на директора центру доктора Генні (Гаврилишин, 2011: 82, 87–88). У 1960 р. він його запрошує працювати до Женеви в ЦНМ, і з того часу Богдан Гаврилишин із сім'єю мешкав у Швейцарії. 1976 року, швидше з огляду на побажання батька, здобув ступінь Ph. D. з економіки у Женевському Університеті.

Майже тридцять років Б. Д. Гаврилишин присвятив Міжнародному інституті менеджменту МІМ-Женева. У ньому обіймав посади директора з навчання (1960–1968 рр.), директора Інституту (1968–1986 рр.), почесного науковця (1986–1989 рр.) (Гаврилишин, Гаврилишин, 2004: 210–211).

Автор не менше 40 наукових праць, найвідомішою з яких є «До ефективних суспільств: Дороговкази в майбутнє: доповідь Римському Клубові», що в оригіналі була опублікована перший раз англійською в 1980 р. (Гаврилишин, 2009).

В інтерв'ю 1996 р. для україномовного журналу «Кур'єр ЮНЕСКО» на запитання журналістки Наталії Василюк які проблеми найбільше хвилюють нині українську діаспору, він відповів наступне: «Я не компетентний настільки, щоб вичерпно на це відповісти, бо не вважаю себе за належного до діаспори. Я жив поза скупченнями емігрантів. Серед діаспори я жив тільки в Торонто з 1948 по 1954 рік. Духовний зв'язок був з Україною, а не з діаспорою. Людей з діаспори хвилює, що Україна не така, як вони собі уявляли, вони не розуміють гаразд України, бо тут не живуть.



Я ніколи собі не уявляв, щоб Україна взяла собі за взірєць якусь одну країну: вона може з однієї країни взяти щось одне, з іншої – друге» (Василюк, 1996: 7).

Відомий також як член Пласту – Національної скаутської організації України від 1937 року, належить до куреня Лісові Чорти від 1946 року. У 2006–2008 роках – голова Крайової пластової ради – законодавчого органу Пласту (Субтельний, 2019: 415).

Розчарувавшись у діючих теперішніх політиках, Б. Гаврилишин робить ставку на молодь. У 2010 р. заснував Благодійний Фонд Богдана Гаврилишина (який починався як Фонд Розвитку Пласту), місією якого є підготовка критичної маси молодих українців, які на власному досвіді вивчили як функціонують найкращі країни Європи, та зможуть утворити критичну масу людей, яка трансформує Україну. У 2017 р., наступного року після смерті Богдана Гаврилишина, фонд було перезасновано (його трьома дітьми та дружиною) і він отримав назву Фонд Родина Богдана Гаврилишина (Історія; Місія).

**Висновки.** Канадський період життя Богдана Гаврилишина вирізнявся насиченістю подій та завершення формування його світогляду та становлення як індивідуальної особистості. Прибувши до Канади в якості лісоруба, він зумів з мінімальним знанням англійської поступити в університет Торонто, будучи студентом створив сім'ю і забезпечував її, працюючи за фахом. У нього з дружиною Леонідою в Канаді народжується двоє дітей. Жив активним громадським життям, зокрема в Пласті, представляв Спілку української молоді на загальноканадському рівні та канадську молодь на Світовій асамблеї молоді. Зрештою він дістався на студії до Центру навчання менеджменту в Женеві, який блискуче завершив. Зрештою, директор цієї інституції запрошує Богдана Гаврилишина працювати викладачем, вбачаючи в ньому майбутнього свого наступника. Канада підготувала його до швейцарського етапу життя, де він мав вийти на світовий рівень. Женева, як одна із столиць дипломатії, ідеально підходила для такої його місії, натомість готуючи його до наступного етапу – допомозі України.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василюк Н. Інтерв'ю з Богданом Гаврилишином «Я належу цій землі...». *Кур'єр Юнеско*. 1996. грудень. С. 4–9.
2. Віднянський С. Гаврилишин Богдан Дмитрович. *Україна в міжнародних відносинах. Енциклопедичний словник-довідник*. Вип. 5. Біографічна частина: А–М / відп. ред. М. М. Варварцев. Київ : Інститут історії України НАН України, 2014. С. 88–89.
3. Гаврилишин Б. До ефективних суспільств: Дороговкази в майбутнє: Доповідь Римському Клубові. : 3-тє вид., допов. Київ : Пульсари. 2009. 248 с.
4. Гаврилишин Б. Залишаюь українцем: спогади. Київ : Пульсари, 2011. 288 с.
5. Богдан Гаврилишин – Іван Дзюба. *Діалог*. Київ : Вид. Укр. Всесвіт. Координац. Ради та Респ. асоц. українознавців, 1995. 159 с. (Додаток до журналу «Сучасність» 1995. Січень, ч. 1).
6. Гаврилишин Т.Ю., Гаврилишин В.П. *Коропець. Історія і спогади*. Тернопіль : Воля, 2004. 240 с.
7. Железняк М. Гаврилишин Богдан Дмитрович. *Енциклопедія Сучасної України* / ред.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2016. Т. 5. URL: <https://esu.com.ua/article-27985> (дата звернення: 26.12.2022).
8. Історія фонду. URL: <http://bhfoundation.com.ua/ourfoundation/history.html> (дата звернення: 26.12.2022).
9. Місія. URL: <https://bhfamily.org/> (дата звернення: 26.12.2022).
10. Мельничук Б. Гаврилишин Богдан-Володимир Дмитрович. *Тернопільський енциклопедичний словник* : у 4 т. / редкол.: Г. Яворський та ін. Тернопіль : Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2004. Т. 1: А–Й. С. 315–316.
11. Пуаєттон В. Невтомний мандрівник Богдан Гаврилишин : біогр. / пер. з франц. І. Відлер. Київ : Славутич-Дельфін, 2015. 144 с.
12. Субтельний О. Пласт. Унікальна історія українського скаутського руху. Торонто : Пластове Видавництво «Plast Publishing Inc.», 2019. 440 с.
13. Чубай В. Богдан Гаврилишин: «Не національність людини прокладає стежку до певних успіхів, а почуття національної гідності, хоч би якою була ваша національність» : запис інтерв'ю 2015 р. *Наша Перспектива*. № 35, січень-грудень 2021. С. 34–37.

#### REFERENCES

1. Vasyliuk N. Interview z Bohdanom Havrylyshynom «Ia nalezhu tsii zemli...» [Interview with Bohdan Gavrylyshyn «I belong to this land...»]. *Kurier Yunesko*. 1996. hruden. S. 4–9 [in Ukrainian].
2. Havrylyshyn Bohdan Dmytrovych [Havrylyshyn Bohdan Dmytrovych]. *Ukraina v mizhnarodnykh vidnosynakh. Entsyklopedychnyi slovnyk-dovidnyk*. Vypusk 5. Biohrafichna chastyna: A-M / vidp. red. M. M. Varvartsev. Kyiv : Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2014. P. 88–89 [in Ukrainian].
3. Havrylyshyn B. Do efektyvnykh suspilstv: Dorohovkazy v maibutnie: dop. Rymському Klubovi [Towards More Effective Societies: Road Maps to the Future]. vyd. 3-tie, dopov. Kyiv : Pulsary, 2009. 248 p. [in Ukrainian].

4. Havrylyshyn B.D. Zalyshaius ukraintsem: spohady [Remain Ukrainian: memories]. Kyiv : Pulsary, 2011. 288 p. [in Ukrainian].
5. Bohdan Havrylyshyn – Ivan Dziuba. Dialoh [Dialogue]. Kyiv : Vyd. Ukr. Vsesvit. Koordynats. Rady ta Resp. asots. ukrainoznavtsiv, 1995. 159 p. (Dodatok do zhurnalu «Suchasnist» 1995. Sichen, ch. 1). [in Ukrainian].
6. Havrylyshyn T.I., Havrylyshyn V.P. Koropets. Istoriia i spohady [Koropets. History and memories]. Ternopil : Volia, 2004. 240 p. [in Ukrainian].
7. Zhelezniak M. Havrylyshyn Bohdan Dmytrovych [Havrylyshyn Bohdan Dmytrovych]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy* [elektronna versiiia] / red.: I.M. Dziuba, A.I. Zhukovskyi, M.H. Zhelezniak ta in.; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv : Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, 2016. T. 5. URL : <https://esu.com.ua/article-27985> (accessed : 26.12.2022) [in Ukrainian].
8. Istoriia fondu. [History of the fund]. URL: <http://bhfoundation.com.ua/ourfoundation/history.html> (accessed: 26.12.2022) [in Ukrainian].
9. Misiia [Mission]. URL : <https://bhfamily.org/> (accessed: 26.12.2022) [in Ukrainian].
10. Melnychuk B. Havrylyshyn Bohdan-Volodymyr Dmytrovych [Havrylyshyn Bohdan-Volodymyr Dmytrovych]. *Ternopil'skyi entsyklopedychnyi slovnyk* : u 4 t. / redkol.: H. Yavorskyi ta in. Ternopil : Vydavnycho-polihrafichnyi kombinat «Zbruch», 2004. T. 1: A – Y. P. 315–316 [in Ukrainian].
11. Puaietton V. Nevtomnyi mandrivnyk Bohdan Havrylyshyn [Tireless traveler Bohdan Hawrylyshyn]: biohr. / per. z frants. I. Vidler. Kyiv : Slavutyeh-Delfin, 2015. 144 p. [in Ukrainian].
12. Subtelnyi O. Plast. Unikalna istoriia ukrainskoho skautskoho rukhu [The unique history of the Ukrainian scout movement]. Toronto : Plast Publishing Inc., 2019. 440 p. [in Ukrainian].
13. Chubai V. Bohdan Havrylyshyn: «Ne natsionalnist liudyny prokladaie stezhku do pevnykh uspikhyv, a pochuttia natsionalnoi hidnosti, khoch by yakoiu bula vasha natsionalnist» [Bohdan Hawrylyshyn: «It is not a person's nationality that paves the way to certain successes, but a sense of national dignity, no matter what your nationality is»] : zapys interviu 2015 r. *Nasha Perspektyva*. № 35, sichen-hruden 2021. P. 34–37 [in Ukrainian].

УДК 719:061.2-048.67+908-0.48.67](477.84)«1925/1939»  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-3>

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

## **РОЗВИТОК ТУРИСТИЧНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ГАЛИЧИНИ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛЬСЬКОГО ТАТРАНСЬКОГО ТОВАРИСТВА ТА ПОДІЛЬСЬКОГО ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧОГО ТОВАРИСТВА У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД**

*У статті висвітлено особливості розвитку туристичної інфраструктури на прикладі двох великих товариств – Польського Татранського товариства (ПТТ) та Подільського туристично-краєзнавчого товариства (ПТКТ). Діяльність товариств полягала у популяризації туризму Східною Галичиною, налагодженні туристичних шляхів, підготовці екскурсиводів й інструкторів. Обидва товариства розвивали також туристичний спорт: у складі ПТТ функціонувала гірськолижна секція, а ПТКТ організовувало сплави по Дністру на човнах та каное. ПТКТ приділяло велику увагу, окрім розвитку туризму, охороні історико-культурної спадщини регіону.*

*Після відновлення незалежності Польщі було остаточно закладено основи нової польської держави. Завдяки стабілізації суспільно-політичної та економічної ситуації туризм вийшов на новий рівень. Це пов'язано також зі зміною трудового законодавства, зокрема наданні нових прав працівникам, у тому числі права на відпустку. У різних куточках країни популяризація туризму дозволила помітити економічні переваги туризму, оскільки перебування туриста в тому чи іншому місці асоціювалося з припливом капіталу.*

*Після завершення Другої світової війни територія Західної України перейшла від Польщі до УРСР, відповідно до поділу за лінією Керзона. Польща втратила територію Західної України, а разом з цим – величезний туристичний потенціал, в розвиток якого було вкладено сотні тисяч злотих. Інформація про розвиток та популяризацію туризму у міжвоєнний період висвітлена недостатньо. Туристичні притулки в горах давно зруйновані, де-не-де на їхньому місці видніються рештки фундаменту – історія цих місць найчастіше невідома для широкого загалу. Наукові досягнення польських істориків міжвоєнного періоду, незважаючи подекуди на політичну заангажованість, є важливим та неоціненним джерелом вивчення регіону, однак у більшості випадків залишаються поза увагою.*

**Ключові слова:** Польське Татранське товариство, Подільське туристично-краєзнавче товариство, Східні Карпати, міжвоєнна Галичина, туризм, охорона 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](mailto:sviatoslavivano@gmail.com)

## **THE DEVELOPMENT OF THE TOURIST INFRASTRUCTURE OF HALICIA ON THE EXAMPLE OF THE ACTIVITIES OF THE POLISH TATRA SOCIETY AND THE PODILSK TOURIST AND LOCAL EXPERIENCE SOCIETY IN THE INTERWAR PERIOD**

*The article highlights the peculiarities of the development of tourist infrastructure on the example of two large societies – the Polish Tatra Society (PTT) and the Podilsk Tourist and Local History Society (PTKT). The activities of the societies consisted in the popularization of tourism in Eastern Galicia, the establishment of tourist routes, the training of tour guides and instructors. Both societies also developed tourist sports: the PTT had a skiing section, and the PTKT organized rafting on the Dniester by boats and canoes. In addition to the development of tourism, PTKT paid great attention to the protection of the historical and cultural heritage of the region.*

*After the restoration of Poland's independence, the foundations of the new Polish state were finally laid. Thanks to the stabilization of the socio-political and economic situation, tourism reached a new level. This is also related to the change in labor legislation, in particular, the granting of new rights to employees, including the right to vacation. In different parts of the country, the popularization of tourism made it possible to notice the economic advantages of tourism, since the stay of a tourist in one or another place was associated with an inflow of capital.*

*After the end of the Second World War, the territory of Western Ukraine passed from Poland to the Ukrainian SSR, in accordance with the division along the Curzon Line. Poland lost the territory of Western Ukraine, and with it – a huge tourist potential, in the development of which hundreds of thousands of zlotys were invested. Information about the development and popularization of tourism in the interwar period is insufficiently covered. Tourist shelters in the mountains have long been destroyed, and here and there the remains of the foundation can be seen in their place – the history of these places is often unknown to the general public. The scientific achievements of Polish historians of the interwar period, despite their sometimes political involvement, are an important and invaluable source for the study of the region, but in most cases remain overlooked.*

**Key words:** Polish Tatra Society, Podilsk Tourism and Local History Society, Eastern Carpathians, interwar Galicia, tourism, protection of historical and cultural heritage.

**Постановка проблеми.** Польське Татранське товариство (ПТТ) та Подільське туристично-краєзнавче товариство (ПТКТ) активно діяли у міжвоєнний період. Обидва товариства здійснили позитивний вплив на розвиток туризму у Східній Галичині: ПТТ об'єднувало любителів гірського туризму та заклало початки туристичного руху в Східних Карпатах наприкінці XIX століття через свої східно-карпатські відділення. Особливо плідним у діяльності ПТТ був міжвоєнний період. ПТКТ відіграло суттєву роль у дослідженнях історико-культурної спадщини Тернопільської області та провадило культурно-просвітницьку діяльність, зокрема організувало поїздки до найпривабливіших околиць регіону. ПТТ, як і ПТКТ, провадило свою діяльність переважно за рахунок дотацій і субсидій від держави, членських внесків, також отримувало прибутки від публікування видань і надання послуг оренди нерухомості. Зважаючи на це, засади діяльності обох товариств відповідали основним принципам політики Польської держави.

**Аналіз досліджень.** Досліджувана проблематика в українській історіографії висвітлена вкрай мало. Значно повніше розкрита дана проблематика у статтях польських дослідників. Проблематику організації гірського туризму та діяльність Польського Татранського Товариства (ПТТ) досліджувала Л. Гиз-Обжут (Huz-Obrzut, 2021). Л. Квіріні-Поплавські досліджував туристичні рухи у Східних Карпатах та будівництво гірських притулків (Quirini-Popławski, 2018). Я. Слюсарчик вивчав діяльність ПТТ у контексті дослідження Карпат та охорони гірської природи (Janusz M. Ślusarczyk, 2007). В українській історіографії опосередковано про функціонування ПТТ писав В. Луцький (Луцький, 2009) та В. Клапчук (Клапчук, 2008).

Праці польських дослідників Т. Кунзека (Kunzek, 1935) та М. Орловича (Orłowicz, 1970) присвячені вивченню діяльності ПТКТ. Серед українських науковців слід виділити роботи В. Парація (Парацій, 2004), О. Гаврилюка (Гаврилюк, 2017), О. Петровського (Петровський, 2006), Н. Заставецької (Заставецька, 2010).

Джерельною базою для вивчення досліджуваного питання є документи Державного архіву Івано-Франківської області (ДАІФО, фонд № 368 «Станіславське відділення Польського Татранського товариства») та Державного архіву Тернопільської області (ДАТО, фонд № 36 «Відділ Подільського краєзнавчого товариства в м. Тернополі» та № 231 «Тернопільське воєводське управління»).

**Мета статті.** Використовуючи архівні джерела та наукові дослідження, висвітлити ключові аспекти діяльності обох товариств та з'ясувати їхній вплив на розвиток туризму у східній Галичині.

**Виклад основного матеріалу.** Польське Татранське товариство (ПТТ) засноване у 1873 р. ПТТ характеризувалось розгалуженою мережею відділень: відділення на Прикарпатті – Станіславський відділ – функціонував у Станіславі до 1892 р. та пізніше у 1923–1939 рр. Чорногірський відділ (у Коломиї) функціонував протягом 1876–1939 рр. Ці відділи організували багато мандрівок по Карпатах. Протягом 1883–1887 рр. існувала також філія ПТТ у Львові. До початку Першої світової війни найбільш активною була філія ПТТ у Коломиї. Діяльність Товариства до 1914 року базувалася переважно на розподілі гірських районів між існуючими відділеннями. Наприклад, Краківська філія займалася Татрами, а Станіславська та Коломийська – діяльністю у Східних Карпатах (Луцький, 2009: 14).

Після завершення Першої світової війни в Товаристві відбулись певні організаційні зміни, ініціатором яких було відділення у Варшаві. 10 грудня 1922 року ухвалено новий статут. Також саме у 1922 р. затвердили назву «Польське Татранське товариство», оскільки до цього часу використовувалась назва «Товариство Татранське» (Клапчук, 2008: 81).

Діяльність ПТТ базувалася на чотирьох основних принципах. Перший принцип стосувався вивчення Карпат, Татр і П'єнін та поширення зібраної інформації про них. Другий принцип полягав у тому, щоби популяризувати серед насе-

лення походи в гори та полегшити доступ до них для всіх туристів. Важливим аспектом діяльності було будівництво притулків для туристів та розроблення нових туристичних маршрутів. Велику увагу приділяли організації гірського супроводу та порятунку, а також видачі путівників та карт для туристів. Третій принцип стосується охорони рідкісних видів тварин і рослин (Проців, 2009: 29). Четвертий стосувався захисту та підтримки всіх видів гірської промисловості (Huz-Obrzut, 2021: 75; Клапчук, 2008: 82).

Невід'ємною складовою протягом усього періоду діяльності філій ПТТ, розташованих у Східних Карпатах, була розбудова гірських притулків для туристів. Сьогодні в Українських Карпатах практично не збереглися туристичні притулки, проте до початку Другої світової війни на цих теренах функціонувала їх розвинута мережа (Клапчук, 2015: 18). Міністерство громадських робіт високо оцінило діяльність ПТТ в рамках гірського туризму. Рескрипт від 12 лютого 1931 р. давав дозвіл ПТТ керувати загальним розвитком туристичного господарства в Карпатах (Quirini-Popławski, 2018: 50). Відповідно до пунктів, вказаних у документі, всі туристичні та гірськолижні організації, які бажали працювати в горах, повинні були узгодити умови функціонування з ПТТ (Huz-Obrzut, 2021: 76). Це важливий маркер, який вказує на перспективу роботи товариства та його вплив на формування туристичної інфраструктури.

Представників Товариства, особливо тих, які були задіяні у Східних Карпатах, у 1932 р. було запрошено взяти участь в обговоренні (відбувалось у м. Станіслав) на замовлення Міністерства громадських робіт щодо розвитку цих територій у туристичному плані (Quirini-Popławski, 2018: 49). У рамках заходу відбулось обговорення проблематики, також всі учасники мали змогу послухати лекцію члена Державної ради охорони природи та представника від Головної управи ПТТ Валерія Готеля про охорону природи у Східних Карпатах. Окрім В. Готеля, виступив з доповіддю президент Львівської філії ПТТ Адам Ленкевич на тему: «Умови для розвитку туризму та літніх курортів у Горганах Західних» (Huz-Obrzut, 2021: 76). А. Ленкевич опублікував численні матеріали про Горгани. Його фотографії були основою для серії листівок про Львів, а роботи митця часто були ілюстраціями до публікацій про Гуцульщину та Львів (Hendrykowska, 2017).

З 1923 р. у Львові виходив щорічник під назвою «Вершини». Журнал був присвячений гірській тематиці. Пізніше, починаючи з 1927 р. часопис

виходив у Кракові. В основному в журналі подавалась інформація про Татри. Незважаючи на те, що часопис виходив у перші роки у Львові, статей, присвячених темі Східних Карпат, було відносно мало. У «Вершинах» були описи подорожей та природи, вірші на гірську тематику та різні цікаві факти, як-от відомості про гуцулів. Зважаючи на те, що «Вершини» був головним друкованим органом Товариства, у часописі публікувалися річні звіти про діяльність Головної Управи ПТТ та окремих її відділень (Wójcik, 2016: 72).

Важливою складовою діяльності Львівської філії ПТТ була видавнича діяльність. У 1925 р. Львівський відділ ПТТ розпочав роботу над друком готової карти Горганив. Карту в масштабі 1:100 000 опублікувала Бібліотека Атласу та Бібліотека Товариства вчителів середніх і вищих шкіл (Huz-Obrzut, 2021: 78). Те саме видання («Бібліотека Атласу») протягом 1933–1935 рр. опублікувало двотомну працю етнографа, географа, педагога, знаного поціновувача туристичного руху Генрика Гонсьоровського «Путівник по Східних Бескидах», присвячене пам'яті дослідника Гуцульщини Леопольда Вайгеля. Двотомник видано зусиллями Головної управи ПТТ у Кракові (Gašiorowski, 1933).

Протягом діяльності ПТТ видано низку туристичних путівників. Упродовж 1897–1898 рр. Чорногірський відділ польського Татранського товариства в Коломиї видав два зошити «Путівника Чорногорою і Східними Бескидами». Путівник уклав секретар товариства Генрик Хофбауер. У першому зошиті, укладеному як путівник маршрутного типу, подано інформацію про Чорногірське відділення польського Татранського товариства, рекомендації для туристів щодо необхідного туристичного спорядження та одягу. Г. Хофбауер детально описує наведені туристичні маршрути. У другому зошиті основну увагу акцентовано на гірських прогулянках з шести відправних точок: Надвірної, Лойової, Делятина, Дори, Яремче, Микуличина. Незважаючи на те, що формат путівника кишеньковий, інформація подана детально та розгорнуто (Мовна, 2016: 125). У 1939 р. ПТТ в Сколе видало книгу «Турист в Сколівщині: туристично-відпочинковий путівник» змішаного довідниково-маршрутного типу. Книга складалась з двох розділів – «Загальна частина» і «Конкретна туристична інформація». У книзі велику увагу приділено Сколівщині: описано особливості місцевості (природні та історичні), висвітлено туристично привабливі об'єкти, а також показано життя бойків – фольклор, діалект, одяг, антропологічні риси. Туристична інформація містить відомості

про транспортне сполучення, рекомендації для туристів, а також опис понад 20-ти туристичних маршрутів (зі Сколе, Гребенова, Тухлі та головним карпатським шляхом) (Мовна, 2016: 133).

У склад Станіславського відділення ПТТ входила лижна та туристично-веслувальна секція. Остання була розпущена через заснування Ліги річок і моря в Станіславі. Крім того, Станіславська філія ПТТ включала місцеві гуртки в Яремчі та Микуличині, а в 1928–1929 рр. були засновані гуртки в Долині, Калуші, Ворохті та Надвірній. Яремчанське відділення ПТТ станом на 1932 р. нараховувало 21 учасника (ДАІФО, ф. 368, спр. 15, арк. 10). Станіславська філія займалася також імпортом комплектів лижного спорядження, яке потім за відповідну плату надавалося членам лижної секції в оренду (Huz-Obrzut, 2021:78).

Відповідно до касового звіту Станіславського відділу ПТТ за 1930 рік, членські внески становили 1983, 2 зл. Субвенція складала значно більшу суму – 20 530 зл. Доходи відділення за 1930 р. склали 40 525,76 зл. (ДАІФО, ф. 368, спр. 26, арк. 4). Наступного року ця сума збільшилась до 53 300 зл. У цьому ж році витрачено 24 800 зл. на будівництво гірського притулку у с. Бистриця. Також цікавим є той факт, що у 1931 р. до туристичного притулку на Заросляку провели телефонну лінію з Ворохтою; вартість робіт становила 2000 зл. (ДАІФО, ф. 368, спр. 26, арк. 5). Цей туристичний притулок був названий на честь Генріха Хофбауера, автора першого путівника по Чорногорі.

У структурі ПТТ було організовано поділ на дві комісії, завданням яких була розробка плану розвитку гір. Першою була Західно-Бескидська комісія, другою – Східно-Бескидська комісія. Найважливішою ідеєю для доповнення незавершеної туристичної інфраструктури в польських горах було створення Головного карпатського шляху. Витоки ідеї його створення можна знайти у статті Казімежа Соснковського, в якій він зауважив необхідність розширення мережі туристичних стежок до Бескидів (Mucha, 2013: 6). Ці заходи були прямою відповіддю на все більш помічене явище розширення екскурсійних маршрутів туристами більш ніж на одну групу гір. На жаль, у більшості випадків, окрім досить розвинутих Татр, туристи не знайшли достатньо підготовлених для комфорту та безпеки стежок. Їм бракувало в основному правильного маркування маршрутів і укриттів, якими можна було скористатися під час багатоденних походів. У 1924 році розпочалося створення Головного шляху Західних Бескидів, який мав вести з Устроні до Криниці. Його було остаточно завершено у 1929 р.

(Huz-Obrzut, 2021: 83). Внаслідок початку Другої світової війни товариство призупинило свою діяльність. Однак після 1945 р. ПТТ відновило свою діяльність, відбулася реструктуризація.

У сусідній Тернопільській області протягом 1925–1939 рр. функціонувало Подільське туристично-краєзнавче товариство. Центральне відділення товариства розташовувалося у Тернополі у будівлі воєводської влади. Діяльність ПТКТ охоплювала більшість повітових центрів воєводства. Популяризація ідей розвитку краєзнавства, туризму та збереження пам'яток історії та культури були одними з основних завдань діяльності ПТКТ (ДАТО, ф. 36, оп. 1, спр. 1, арк. 1). Активна діяльність Товариства була високо оцінена воєводською владою. Рескриптом від 12 травня 1927 р. міністр внутрішніх справ зобов'язав представників державної адміністрації у співпраці з керівниками органів місцевого самоврядування та громадськістю створити спеціалізовані локальні товариства опіки над пам'ятками минулого (ДАТО, ф. 231, оп. 5, спр. 1091, арк. 1-2).

Фінансування діяльності Товариства здійснювалось за рахунок доходів від нерухомості, видавництва, субсидій та членських внесків. Останні виявились настільки малими, що вони практично не мали значення на балансі Товариства. Значні кошти на діяльність ПТКТ виділялись зі сторони державних структур (Akta Podolskie Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawcze. Sprawozdanie Wydziału Wojewódzkiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego z działalności za czas od dnia 31 marca 1928 do 1 marca 1930). Органи влади фінансували проведення рятувальних робіт на окремих пам'ятках та контролювали цільове використання коштів. Наприклад, у 1928–1929 рр. на розвиток туризму з кредиту Міністерства публічних робіт для ПТКТ було виділено 800 зл. (200 зл. – осередку в Заліщиках, 200 зл. – в Золочеві, 400 зл. – в Тернополі), на консервацію замкового двору в Золочеві відділом мистецтва і культури Львівського воєводського уряду – 2 тис. зл. Субсидії також надавали повітові органи влади. Тільки за відкриття печер у Кривичах перераховано 6000 зл., 1000 зл. виділено на реконструкцію приміщення в Кривичах, 5000 зл. – на будівництво туристичного дому в Заліщиках, 1000 зл. – на наукові дослідження печер у Кривичах та 1000 зл. – на будівництво притулку в Медоборах (Іваньо, 2021: 37).

Протягом 1928–1930 рр. було докладено чимало зусиль для розвитку туризму: організовано численні поїздки; налагоджено контакти з туристичною агенцією Кука, Німецьким автомобіль-

ним клубом. Крім цього, проведено переговори з керівництвом залізниці щодо покращення залізничного сполучення та умов під час поїздок для туристів, які бажають відвідати Поділля. Введено залізничні знижки на поїздки на основі туристичних посвідчень: їхньою перевагою було те, що вони надавали туристам грошові кредити та можливість розраховуватися пізніше. Також було підписано угоду з керівництвом туристичного бюро «Орбіс». Угода спрямовувалась на збільшення туристичного руху, а також на надання послуг гіда для поїздок, організованих у цьому регіоні. Учасники Товариства брали участь у різних видах ярмарків та виставок: Національній виставці у Познані, Міжнародній виставці комунікацій та туризму в Познані та Східному ярмарку у Львові (Kunzek, 1935: 43–48).

З 26 квітня по 3 липня 1927 р. була відкрита «Виставка ландшафтів і пам'яток Тернопільського воєводства», що складалася з понад 400 фотографій та поєднувалася з виставкою декількох десятків килимів. У 1928–1930 рр. Товариство, силами активістів місцевого відділення в с. Кривче, розкопало та зробило гіпсові печери доступними для відвідування. Печери, завдяки зусиллям Товариства, визнали явищем європейського масштабу. Товариство утримувало постійного гірника, який забезпечував і відповідав за безпеку екскурсій. Про популярність печер свідчить той факт, що понад 2000 людей відвідали печери у 1929 р. Прибуток від діяльності, пов'язаної з відкриттям печер, на рубежі 1929–1930 рр. становив 12 000 злотих (Kunzek, 1935: 15).

Протягом 1930–1931 рр. розпочалося будівництво туристичного притулку в Заліщиках. Також почалось будівництво приміщення для потреб товариства в Медоборах. Відділ Товариства в Заліщиках розпочав акцію сплавів Дністром на звичайних та моторних човнах. Загалом Товариство організувало 223 поїздки для 4336 учасників (Sprawozdanie Wydziału PTTK z działalności za okres od dnia 1 maja 1930 do dnia 30 kwietnia 1931, str. 9–10). Деякі з них були організовані у співпраці з Волинським краєзнавчим товариством та Головною радою спілки польських вчителів. Також ПТКТ налагоджувало співпрацю з іншими туристичними та краєзнавчими організаціями, зокрема з Польським Товариством Татранським та Польським Товариством краєзнавчим. ПТКТ брало участь у створенні Спілки Польських туристичних товариств (Заставецька, 2011: 100). У 1932 році ПТКТ брало участь у міжнародному форумі-з'їзді асоціацій Слов'янських Туристичних Товариств, який відбувся у Львові. Участь ПТКТ полягала

у презентації регіону під час поїздки делегатів по регіону, включаючи сплав Дністром на моторних човнах. 17 вересня 1933 року Товариство організувало краєзнавчий з'їзд в Олесько, який відбувся у колонному залі королівського замку. У з'їзді взяли участь представники туристичних організацій, представники воєводських управлінь та делегати Регіональної дирекції залізниці від південно-східних воєводств, а також представники Міністерства зв'язку. Цей з'їзд став значним досягненням у консолідації туристичного руху, позаяк було ухвалено 28 резолюцій, що стосувалися найважливіших проблем розвитку туризму у регіоні.

Велику увагу Товариство приділяло видавничій справі. Протягом діяльності ПТКТ опублікувало низку найрізноманітніших матеріалів: номери власного друкованого видання, статті на краєзнавчу тематику у провідних періодичних виданнях, наукові історичні праці (монографії), листівки, путівники (Парацій, 2004: 85). Наприклад, у 1928 р. видано «Путівник по Тернопільському воєводстві» накладом 5156 примірників завдяки субсидії Міністерства громадських робіт (Przewodnik po Województwie Tarnopolskiem z mapą, 1928). Путівник був великим за обсягом (176 сторінок, 70 ілюстрацій, карта воєводства); у путівнику подані думки та рекомендації авторів щодо найцікавіших та найбільш значимих місць для відвідування у воєводстві (Akta Podolskie Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawcze. Sprawozdanie Wydziału Wojewódzkiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego z działalności za czas od dnia 31 marca 1928 do 1 marca 1930, str. 5).

У 1928 р. Золочівське відділення видало «Монографію Золочівського повіту» інж. Жмігродського, а за рік завдяки зусиллям Владислава Кричинського було видано наукову історичну працю доктора Шаровічової «Історія міста Золочева» обсягом 220 сторінок, з численними гравюрами. Заліщицький відділ протягом 1928–1930 рр. розробив та подав до друку, підготовлений проф. Юзефом Шварцом, «Путівник по Заліщиках та південно-східній частині воєводства». Товариство видало серію з 10 типів листівок накладом 30 000 з метою популяризації регіону. Про необхідність такої акції свідчить той факт, що за дворічний період було продано більше половини листівок (Kunzek, 1935: 16). У 1929 р. Товариство продовжило видавничу діяльність: була видана брошура Т. Кунзека «Наше Поділля» (тиражем 3000 примірників), альбом «Замки Поділля» (1000 примірників), проспект «Огляньте Поділля» (польською, французькою та німецькою

мовами) (Заставецька, 2011: 99). У рамках популяризації Поділля здійснювались акції з розповсюдження світлин з привабливих туристичних місць серед різних верств населення (Akta Podolskie Towarzystwa Turystyczne – Krajoznawcze. Sprawozdanie Wydziału Wojewódzkiego Towarzystwa Turystyczne – Krajoznawczego z działalności za czas od dnia 31 marca 1928 do 1 marca 1930, str. 6).

Товариство також побачило важливість інших галузей туризму та відпочинку. Подібно до інших туристичних асоціацій (Карпатська гірськолижна асоціація), розпочався розвиток водного та гірськолижного туризму. З метою розвитку каное-туризму в Тернополі було взято в оренду у Стрілецького товариства пристань для яхт, де облаштовано приміщення для зберігання каное. Товариство придбало 5 каяків, намети, спорядження для кемпінгу. У Теребовлі також облаштовано пристань для яхт і пляж, а для водного туризму були підготовлені кемпінгові будівлі на Сереті у Скоромахах та в Берем'янах на Дністрі. У 1939 р. кількість членів цієї секції сягнула 37 осіб. У Товаристві було створено гірськолижну секцію, яка входила до Польської лижної асоціації. Були організовані лижні курси та гірськолижні екскурсії. Кількість членів у 1938 р. досягла 56 осіб (Sprawozdanie Wydziału Centralnego Podolskiego Towarzystwa Turystyczne – Krajoznawczego z działalności za czas od 1 października 1937 do 30 kwietnia 1939, str. 15–16). Початок Другої світової війни остаточно перервав діяльність товариства.

**Висновки.** З вище викладеного матеріалу ми бачимо, що початки розвитку туризму та створення туристичної інфраструктури Галичини сягають кінця XIX ст. – початку XX ст. Найбільшого розвитку туризм набув у міжвоєнний період після відновлення Польської держави завдяки стабілізації суспільно-політичної та економічної ситуації. Східні Карпати, які до Другої світової війни були в межах II Польської Республіки, у двох воєводствах: Станіславському та Львівському, склали достойну конкуренцію Татрам та Судетам. Окрім Східних Карпат, надзвичайно популярними були такі курорти як Трускавець та Моршин. Заліщики кожного сезону приймали десятки тисяч туристів,

у туристичних путівниках місто називали «Подільською Рів'єрою».

Ріст зацікавленості гірським туризмом у Татрах посприяв заснуванню у 1873 році Галицького Татранського товариства, яке за рік було перейменовано на Татранське товариство. Діяльність ПТТ базувалася на чотирьох основних принципах: вивчення Карпат, Татр і П'єнін та поширення зібраної інформації про них; популяризація серед населення походів у гори та полегшення доступу до них для всіх туристів; будівництво притулків для туристів та розроблення нових туристичних маршрутів; охорона рідкісних видів тварин і рослин; захист та підтримка гірського господарства та всіх видів народних промислів. Також важливим аспектом діяльності ПТТ була видавнича діяльність. Діяльність ПТТ у Східних Карпатах є важливою складовою у контексті розвитку гірського туризму, позаяк завдяки ініціативам ПТТ гірський туризм міг повноцінно розвиватися і ставав все більш популярним.

Подільське туристично-краєзнавче товариство (1925–1939) відіграло роль однієї із провідних інституцій у справі збереження та популяризації пам'яток історії та культури Тернопільського воєводства. Мережа відділень ПТКТ зосереджувала свою роботу на низці складових, зокрема на пошуку та зборі пам'яток, їхньому вивченні; охороні та реставрації об'єктів історико-культурної спадщини; створенні місцевих краєзнавчих музеїв; виголошенні доповідей, лекцій, організації конференцій; популяризації туризму у регіоні. Активною була видавнича діяльність товариства; за час своєї діяльності ПТКТ стало фаховою та авторитетною ланкою загальнопольського краєзнавчого і пам'яткоохоронного рухів та здійснило великий вплив на сферу збереження історико-культурної спадщини у Східній Галичині.

Початок Другої світової війни остаточно припинив існування Подільського туристично-краєзнавчого товариства, та тимчасово призупинив функціонування Польського Татранського товариства, яке після 1945 р. було реорганізовано. Обидва товариства здійснили значний вклад у розвиток Східної Галичини як туристичного регіону.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилук О. Збереження української культурної спадщини у міжвоєнній Польщі: джерельна база. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2017. № 48. С. 245–249.
2. Державний архів Івано-Франківської області (далі ДАІФО). Ф. 368 (Станіславське відділення Польського Татранського товариства). Оп. 1. Спр. 15. 18 арк.
3. Державний архів Тернопільської області (далі ДАТО). Ф. 36 (Відділ Подільського краєзнавчого товариства в м. Тернополі). Оп. 1. Спр. 1. 1 арк.
4. ДАТО. Ф. 231 (Тернопільське воєводське управління). Оп. 5. Спр. 1091. 32 арк.



5. Заставецька Н. Збереження пам'яток історії та культури в Західній Україні (1920–1939 pp.): дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. ЛНУ ім. І. Франка, 2010. 288 с.
6. Заставецька Н. Охорона пам'яток як засіб формування пропольської свідомості у молоді Західної України (1920–1930-ті pp.). Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія. 2009. № 15. С. 74–78.
7. Клапчук В. Туризм та відпочинок на Гуцульщині у другій половині XIX – першій третині XX століть. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. 2008. № 17. С. 80–87.
8. Клапчук В. Туристичні притулки Галичини. Карпатський край. 2015. № 1–2 (6–7). С. 17–28.
9. Луцький В. Активний туризм в Українських Карпатах, витоки становлення: історичний аспект. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2009. № 3. С. 12–16.
10. Луцький Я. Розвиток краєзнавчо-туристичного руху на Галичині до 1939 р. Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Львів, 13–14 травня 2004 р.). Львів. С. 23–26.
11. Мовна М. Путівники Українськими Карпатами: погляд в історію. Народознавчі зошити. 2016. № 1. С. 123–135.
12. Парацій В. Подільське туристично-краєзнавче товариство (1925–1939 pp.): аспекти краєзнавчої та пам'яткоохоронної діяльності. Історичні пам'ятки Галичини : Матеріали третьої наукової краєзнавчої конференції 19 листопада 2004 р. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2005. С. 171–179.
13. Петровський О. Взаємодія органів влади та громадських організацій на території Східної Галичини з питань охорони пам'яток історії та культури (1921–1939). Сторінки історії. Збірник наукових праць Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». 2006. № 23. С. 114–115.
14. Проців О. Діяльність мисливських товариств в Австро-Угорській імперії, Росії та Польщі у другій половині XIX – першій половині XX століття. Науковий вісник НЛТУ України. 2009. № 19. С. 25–30.
15. Sprawozdanie Wydziału Wojewódzkiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego z działalności za czas od dnia 31 marca 1928 do 1 marca 1930 w materiałach Ośrodka Dokumentacji Historii Turystyki Górskiej sygn. 4.01.12. 10 s.
16. Kunzek T. Dziesięciolecie istnienia i działalności Podolskiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego 1925–1935. Nakładem Podolskiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego w Tarnopolu, Tarnopol. 1935. 48 s.
17. Orłowicz M. Moje wspomnienia turystyczne. Wrocław – Warszawa – Kraków. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich. 1970. 694 s.
18. Przewodnik po Województwie Tarnopolskiem z mapą. Nakładem Wojewódzkiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego w Tarnopolu. Tarnopol. 1928. 140 s.
19. Sprawozdanie wydziału Podolskiego Towarzystwa Turystyczno- krajoznawczego z działalności za czas od dnia 1 maja 1930 do dnia 30 kwietnia 1931 roku, Tarnopol, 1931. 32 s.
20. Sprawozdanie Wydziału Centralnego Podolskiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego z działalności za czas od 1 października 1937 do 30 kwietnia 1939. 32 s.
21. Sprawozdanie Wydziału Polskiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego w Tarnopolu z działalności za okres od dnia 1 maja 1931 do dnia 31 marca 1934 roku.
22. Hyz-Obrzut L. Turystyka w Karpatach Wschodnich w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Uniwersytet Rzeszowski. Kolegium Nauk Humanistycznych Instytut Historii Rzeszów. 2021. 293 s.
23. Kapłon J. Kształtowanie się struktur organizacyjnych Towarzystwa Tatrzańskiego i Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego. Z dziejów Towarzystwa Tatrzańskiego i Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego (1873–1950). Kraków, 2016. S. 35.
24. Ślusarczyk J. Badania naukowe i ochrona przyrody w działalności Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego w latach 1873–1950. Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności. 2007. № 8. S. 133–160.
25. Wójcik W. Działalność wydawnicza TT i PTT. Z dziejów Towarzystwa Tatrzańskiego i Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego (1873–1950). Kraków, 2016. S. 70–72.
26. Quirini-Popławski Ł. Początki zorganizowanego ratownictwa górskiego w Czarnohorze i Tatrach. Stan i perspektywy rozwoju turystyki w Tatrzańskim Parku Narodowym. Kraków-Zakopane. 2007. S. 114–115.
27. Mucha J. Obiekty sakralne przy Głównym Szlaku Beskidzkim. Peregrinus Cracoviensis, Kraków. 2013. № 24 (1). S. 5–26.
28. Gąsiorowski H. Przewodnik po Beskidach Wschodnich. Warszawa; Lwów: Książnica-Atlas. 1933. 560 s.
29. Hendrykowska M. Filmowcy amatorzy w Polsce przed rokiem 1939. Poznań 2017. S. 59–84.

#### REFERENCES

1. Havrylyuk O. Zberezhennia ukrainskoi kulturnoi spadshchyny u mizhvoienii Polshchi: dzherelna baza [Preservation of Ukrainian cultural heritage in interwar Poland: source base]. Scientific works of the Faculty of History of Zaporizhzhya National University. 2017. № 48. Pp. 245–249 [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti [State archive of Ivano-Frankivsk region]. F. 368 (Stanislav branch of the Polish Tatra Society). Des. 1. Case 15. 18 sheets [in Polish].
3. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti (dali DATO) [State archive of Ternopil region (hereinafter DATO)]. F. 36 (Department of the Podilsk Regional History Society in Ternopil). Des. 1. Case 1. 1 sheet [in Polish].
4. DATO. F. 231 (Ternopil Voivodeship Administration). Des. 5. Case 1091. 32 sheets [in Polish].

5. Zastavetska N. Zberezhennia pamiatok istorii ta kultury v Zakhidnii Ukraini (1920–1939 rr.) [Preservation of monuments of history and culture in Western Ukraine (1920–1939): diss. Ph.D. history Sciences: 07.00.01.]. Ivan Franko National University of Lviv, 2010. 288 p. [in Ukrainian].
6. Zastavetska N. Okhorona pamiatok yak zasib formuvannia propolskoi svidomosti u molodi Zakhidnoi Ukrainy (1920–1930-ti rr.) [Protection of monuments as a means of forming pro-Polish consciousness among the youth of Western Ukraine (1920s–1930s)]. Scientific notes of Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University of Vinnytsia. Series: History. 2009. № 15. Pp. 74–78 [in Ukrainian].
7. Klapchuk V. Turyzm ta vidpochynok na Hutsulshchyni u druhii polovyni XIX – pershii tretyni XX stolit [Tourism and recreation in the Hutsul region in the second half of the 19th – the first third of the 20th centuries]. Ukraine: cultural heritage, national consciousness, statehood. 2008. № 17. Pp. 80–87 [in Ukrainian].
8. Klapchuk V. Turystychni prytulky Halychyny [Tourist shelters of Halychyna]. Carpathian region. 2015. № 1–2 (6–7). Pp. 17–28 [in Ukrainian].
9. Lutskyi V. Aktyvnyi turyzm v Ukrainskykh Karpatakh, vytoky stanovlennia: istorychnyi aspekt [Active tourism in the Ukrainian Carpathians, origins of development: historical aspect]. Physical education, sport and health culture in modern society. 2009. № 3. Pp. 12–16 [in Ukrainian].
10. Lutskyi Y. Rozvytok kraieznavcho-turystychnoho rukhu na Halychyni do 1939 r. [The development of the local history and tourism movement in Galicia until 1939]. Problems of intensification of recreational and health activities of the population: materials of the 4th All-Ukr. science and practice conf. (Lviv, May 13–14, 2004). Lviv. Pp. 23–26 [in Ukrainian].
11. Movna M. Putivnyky Ukrainskymy Karpatamy: pohliad v istoriiu [Guides to the Ukrainian Carpathians: a look at history]. Ethnological notebooks. 2016. № 1. Pp. 123–135 [in Ukrainian].
12. Paratsii V. Podilsketurystychno-kraieznavchetovarystvo (1925–1939 rr.): aspekty kraieznavchoi ta pamiatkoohoronnoi diialnosti [Podilsk Tourist and Local History Society (1925–1939): aspects of local history and monument preservation activities]. Historical sights of Halychyna: Materials of the third scientific local history conference on November 19, 2004. Ivan Franko National University of Lviv, 2005. Pp. 171–179 [in Ukrainian].
13. Petrovskiy O. Vzaiemodiia orhaniv vlady ta hromadskykh orhanizatsii na terytorii Skhidnoi Halychyny z pytan okhorony pamiatok istorii ta kultury (1921–1939) [Interaction of authorities and public organizations on the territory of Eastern Galicia on issues of protection of historical and cultural monuments (1921–1939)]. Pages of history. Collection of scientific works of the National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”. 2006. № 23. Pp. 114–115 [in Ukrainian].
14. Protsiv O. Diialnist myslivskykh tovarystv v Avstro-Uhorskii imperii, Rosii ta Polshchi u druhii polovyni XIX – pershii polovyni XX stolittia [Activities of hunting societies in the Austro-Hungarian Empire, Russia and Poland in the second half of the 19th – the first half of the 20th century]. Scientific bulletin of NLTU of Ukraine. 2009. # 19. Pp. 25–30 [in Ukrainian].
15. Akta Podolskie Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawcze [Files of the Podolia Tourist and Sightseeing Society]. Report of the Provincial Department of the Tourist and Sightseeing Society on its activities for the period from March 31, 1928 to March 1, 1930 in the materials of the Center for Documentation of the History of Mountain Tourism, descr. 4.01.12. 10 p. [in Polish].
16. Kunzek T. Dziesięciolecie istnienia i działalności Podolskiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego 1925–1935 [The tenth anniversary of the existence and activity of the Podolia Tourist and Sightseeing Society 1925–1935]. Published by the Podolia Tourist and Sightseeing Society in Ternopil, Ternopil. 1935. 48 p. [in Polish].
17. Orłowicz M. Moje wspomnienia turystyczne [My travel memories]. Wrocław – Warsaw – Krakow. The Ossoliński National Institute. 1970. 694 p. [in Polish].
18. Przewodnik po Województwie Tarnopolskiem z mapą [A guide to the Tarnopol Voivodeship with a map]. By the Provincial Tourist and Sightseeing Society in Ternopil. Ternopil. 1928. 140 p.
19. Sprawozdanie wydziału Podolskiego Towarzystwa Turystyczno- krajoznawczego z działalności za czas od dnia 1 maja 1930 do dnia 30 kwietnia 1931 roku [Report of the department of the Podolsk Tourist and Sightseeing Society on the activities for the period from May 1, 1930 to April 30, 1931]. Tarnopol, 1931. 32 p. [in Polish].
20. Sprawozdanie Wydziału Centralnego Podolskiego Towarzystwa Turystyczno – Krajoznawczego z działalności za czas od 1 października 1937 do 30 kwietnia 1939 [Report of the Central Department of the Tourist and Sightseeing Society of Podolia for the period from October 1, 1937 to April 30, 1939]. 32 p. [in Polish].
21. Report of the Department of the Polish Tourist and Sightseeing Society in Ternopil on its activities for the period from May 1, 1931 to March 31, 1934. [in Polish].
22. Hyz-Obrzut L. Turystyka w Karpatach Wschodnich w okresie Drugiej Rzeczypospolitej [Tourism in the Eastern Carpathians during the Second Polish Republic]. University of Rzeszow. College of Humanities, Institute of History in Rzeszów. 2021. 293 pp. [in Polish].
23. Kapłon J. Kształtowanie się struktur organizacyjnych Towarzystwa Tatrzańskiego i Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego. Formation of organizational structures of the Tatra Society and the Polish Tatra Society. From the history of the Tatra Society and the Polish Tatra Society (1873–1950). Krakow, 2016. P. 35.
24. Ślusarczyk J. Badania naukowe i ochrona przyrody w działalności Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego w latach 1873–1950 [Scientific research and nature protection in the activities of the Polish Tatra Society in the years 1873–1950]. Works of the Science History Commission of the Polish Academy of Arts and Sciences. 2007. № 8. Pp. 133–160 [in Polish].
25. Wójcik W. Działalność wydawnicza TT i PTT. [Publishing activity of TT and PTT]. From the history of the Tatra Society and the Polish Tatra Society (1873–1950). Krakow, 2016. S. 70–72 [in Polish].

26. Quirini-Popławski Ł. Początki zorganizowanego ratownictwa górskiego w Czarnohorze i Tatrach [The beginnings of organized mountain rescue in Czarnohora and the Tatra Mountains]. The condition and prospects for the development of tourism in the Tatra National Park. Krakow-Zakopane. 2007. Pp. 114–115 [in Polish].
27. Mucha J. Obiekty sakralne przy Głównym Szlaku Beskidzkim [Religious buildings along the Main Beskidzki Trail]. Peregrinus Cracoviensis, Krakow. 2013. № 24 (1). Pp. 5–26 [in Polish].
28. Gąsiorowski H. Przewodnik po Beskidach Wschodnich. Warszawa [A guide to the Eastern Beskids]. Warsaw; Lviv: Książnica-Atlas. 1933. 560 p. [in Polish].
29. Hendrykowska M. Filmowcy amatorzy w Polsce przed rokiem 1939 [Amateur filmmakers in Poland before 1939]. Poznan. 2017. Pp. 59–84 [in Polish].

УДК 94:373.5]:81'246.2'272(477)''196/198//  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-4>

**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*

## ПРОБЛЕМА ДВОМОВНОСТІ У РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ 1960–1980-Х РР.: МИНУЛЕ І СУЧАСНІСТЬ

Актуальність даного дослідження зумовлюється потребою всебічного аналізу проблеми шкільної освіти на території УРСР у 1960–1980-х рр. На основі аналізу нормативно-правових актів здійснено ґрунтовний аналіз законодавства Радянського Союзу в галузі освіти. У цьому контексті проблема вибору батьками мови навчання постала досить гостро. Зважаючи на те, що в тогочасному суспільстві побувала думка про «зближення націй» та знищення мовних кордонів між багатонаціональними народами СРСР, партійна номенклатура свідомо обрала курс на всебічну русифікацію мовно-культурного простору. Освіта опинилася під всебічним контролем керівництва, адже виховання «свідомого» радянського громадянина розпочиналося саме зі шкільної партії. На вчителів було покладено досить відповідальне завдання – виховання учнів у контексті комуністичної ідеології, яка свідомо заперечувала будь-які прояви мовно-культурної та національної ідентичності. Для реалізації даного завдання партія потребувала збільшення кількості висококваліфікованих кадрів, тому професія вчителя російської мови та літератури стала досить затребуваною у тогочасному суспільстві. На противагу цьому, кількість вчителів української мови значно зменшилася. Дана ситуація досить чітко простежується під час аналізу мережі шкільної освіти Півдня та Сходу тогочасного УРСР. Керуючись постановами з гори, та відповідно, беручи до уваги нову шкільну програму, освіта ставала досить заангажованою та містила в собі риси комуністичної ідеології. Особливо гостро дана тенденція простежується під час дослідження стану шкільної освіти таких національних меншин як угорці та молдаване.

Зважаючи на мовну ситуацію в сучасній українській державі, а також труднощі під час свідомого переходу на українську значної частини населення незалежної України, особливо після початку російсько-української війни, дане дослідження є досить актуальним та цінним науковим доробком.

**Ключові слова:** акт, вчитель, законодавство, освіта, партійна номенклатура, постанова, русифікація, школа.

**Vasyl ILNYTSKYI,**

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

Ph.D. hab. (History), Associate Professor,

Head of the Department of Ukraine's History

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

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

## THE PROBLEM OF BILLINGUALITY IN THE SOVIET SCHOOL 1960S–1980S: PAST AND PRESENT

The relevance of this study is determined by the need for a comprehensive analysis of the problem of school education on the territory of the Ukrainian SSR in the 1960s–1980s. Based on the analysis of normative legal acts, a study of the legislation of the Soviet Union in the field of education was carried out. In this context, the problem of parents' choice of the language of instruction has become acute. Taking into account the fact that in the society of that time there was an idea about the «convergence of nations» and the destruction of linguistic borders between the multinational peoples of the USSR, the party nomenclature deliberately chose a course for comprehensive Russification of the linguistic and cultural space. Education came under the comprehensive control of the leadership, because the education of a «conscious» Soviet citizen began precisely from the school desk. Teachers were entrusted with a rather responsible task – educating students in the context of communist ideology, which deliberately denied any manifestations of linguistic, cultural and national identity. To implement this task, the party needed to increase the number of highly qualified personnel, therefore the profession of a teacher of Russian language and literature became quite popular in the society of that time. In contrast, the number of Ukrainian language teachers has decreased significantly. This situation is quite clearly traced during the analysis of the network of school education in the South and East of the then Ukrainian SSR. Guided by the decrees from the mountain, and accordingly, taking into account the new school curriculum, education became quite involved and contained features of communist ideology. Therefore, the profession of teacher of Russian language and literature

*became quite in demand in the society of that time. In contrast, the number of Ukrainian language teachers has decreased significantly. This situation is quite clearly traced during the analysis of the network of school education in the South and East of the then Ukrainian SSR. Guided by the decrees from the mountain, and accordingly, taking into account the new school curriculum, education became quite involved and contained features of communist ideology. To implement this task, the party needed to increase the number of highly qualified personnel, therefore the profession of teacher of Russian language and literature became quite in demand in the society of that time. In contrast, the number of Ukrainian language teachers has decreased significantly. This situation is quite clearly traced during the analysis of the network of school education in the South and East of the then Ukrainian SSR. Guided by the decrees from the mountain, and accordingly, taking into account the new school curriculum, education became quite involved and contained features of communist ideology. This trend is especially acute when studying the state of school education of such national minorities as Hungarians and Moldovans.*

*Taking into account the linguistic situation in the modern Ukrainian state, as well as the difficulties during the conscious transition to Ukrainian of a large part of the population of independent Ukraine, especially after the beginning of the Russian-Ukrainian war, this study is a very relevant and valuable scientific work.*

**Key words:** *act, teacher, legislation, education, party nomenclature, resolution, Russification, school.*

**Постановка проблеми.** Парти́йна номенклатура свідомо втілювала курс спрямований на всебічну русифікацію населення тогочасного УРСР. Зважаючи на те, що будь які прояви українського мовно-культурного самовизначення визнавалися проявами «буржуазного націоналізму», русифікація освіти стала досить вагомим кроком у боротьбі з інакомисленням. Виховання підростаючого покоління у розрізі з основними ідеями комуністичної ідеології дозволяло радянському керівництву досить швидкими темпами впроваджувати русифікацію науково-освітньої сфери. У свою чергу, вчителі виконували роль ідеолога та, базуючись на принципах побудови комунізму, насаджували у свідомості підростаючого покоління тезу про «братні народи» і знецінення мовно-культурних здобутків власного етносу.

Внаслідок цілеспрямованої русифікації шкільної освіти та знецінення мови українського народу в радянському соціумі почали виникати подвійні стандарти: українська мова набувала статусу «села», знання російської відкривало для людини більше можливостей та дозволяло рухатися по кар'єрних сходинках. Схожа ситуація простежується під час дослідження мовного середовища національних меншин УРСР. На прикладі молдавського та угорського етносу ми можемо простежити негативні тенденції, що стосувалися мови викладання основних навчальних дисциплін, на базі початкової та середньої школи. Зважаючи на цілковиту заангажованість шкільної освіти, та, як наслідок, формування проблеми двомовності у радянському соціумі, дане дослідження має важливе прикладне значення для аналізу подальших мовознавчих процесів у сучасній українській державі.

**Аналіз досліджень.** Проблема двомовності радянської школи у 1960–1980-х рр. цікавила низку сучасних дослідників, серед яких варто виділити Н. Новородовську (Новородовська,

2020), В. Молоткіну (Молоткіна, 2022), М. Ярмоленко (Ярмоленко, 2013), М. Парахіну (Парахіна, 2014), В. Ткаченко (Ткаченко, 2019), Ю. Каганова (Каганов, 2018), Л. Березівську (Березівська, 2011), В. Новородовського (Новородовський, 2020) та ін. Зокрема, Н. Новородовська дослідила науково-освітні процеси, які відбувалися на території УРСР у період «застою» у контексті проблеми двомовності населення та нормативно-правову базу радянського законодавства в галузі освіти. Певну конкретизацію радянського законодавства також здійснила і М. Парахіна, зазначивши, що в УРСР фактично відбувалася «боротьба двох культур», яка призводила до нівелювання мовно-культурних здобутків українського народу та відповідно, пропагувала поширення спільних для всіх народів СРСР ціннісних орієнтирів. В. Молоткіна акцентувала увагу на особливостях мовної політики радянської влади у контексті соціокультурної трансформації тогочасного соціуму. Досить ґрунтовне дослідження національної політики радянської влади та становища етнічних груп на території УРСР у 1960–1980-х рр. здійснив В. Новородовський. Дисертаційне дослідження В. Ткаченко на тему «Тенденції розвитку шкільної мовної освіти в Україні (1959–2013 рр.)» та наукові праці Л. Березівської дозволяють з науково-педагогічної точки зору розкрити періодизацію шкільної освіти у добу Радянської України та сьогодення. Ідеологічну складову шкільної освіти та її вплив на формування образу «нової радянської людини» дослідив Ю. Каганов. Вчений зауважує, що в українському соціумі досі існують своєрідні архетипи та певна ідеалізація радянської системи освіти, що є досить негативним фактором. М. Ярмоленко здійснила комплексний аналіз мовної політики радянської влади у період «застою» та визначила територіальні відмінності щодо використання мови етнічних меншин Радянського Союзу в залежності від

регіону проживання. Дослідниця не оминула увагою і проблему статусу мови, зазначивши, що російська формально виконувала роль основного засобу комунікації для багатьох народів СРСР, а отже мала вищий соціальний статус порівняно з мовами етнічних груп.

**Метою статті** є комплексний аналіз мережі шкільної освіти на території УРСР у 1960–1980-х рр. та її впливу на трансформацію світоглядних уявлень радянського громадянина.

**Виклад основного матеріалу.** Поштовхом до русифікації освіти стало прийняття у 1958 р. Закону «Про вільний вибір батьками мови навчання дітей і про дозвіл відмовлятися від вивчення української мови». Проте на практиці даний законодавчий акт викликав чимало суперечок, адже в усіх школах союзних республік вивчення російської та національних мов ставало обов'язковим (Парахіна, 2014: 133). У 1959 р. було ухвалено Закон «Про зміцнення зв'язку з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», одна зі статей якого стосувалася мовного питання в Україні (Ткаченко, 2019: 107). Даний закон надавав право батькам вільно обирати мову навчання для школярів, але негласне гасло про те, що російська мова набувала статусу мови всесоюзної комунікації, все ж продовжувало існувати та виконувати свою ідеологічну роль. Беручи до уваги нові світоглядні орієнтири, та трансформацію свідомості радянського громадянина, зважаючи на русифікацію усіх сфер життєдіяльності українського етносу, батьки свідомо обирали російську мову навчання для своїх дітей, що в подальшому, відкривало більше можливостей для підростаючого покоління.

Внаслідок дії даного закону відбулося різке скорочення україномовних шкіл у Східній та Південній частині України. У 1958–1959 рр., досить значної русифікації зазнала мережа шкільної освіти Донецької та Луганської областей (Новородовська, 2020: 17). Кількість шкіл із російською мовою викладання зростає з 4192 у 1959/1960 н. р. до 4703 в 1965/1966 н. р., а кількість українських шкіл за цей період зменшилася з 25 308 до 23 574 (Молоткіна, 2022: 92).

Русифікація науково-освітньої сфери охопила не лише україномовні школи, її згубний вплив можна прослідкувати аналізуючи накази Міністерства освіти УРСР, які стосувалися мови етнічних груп, що проживали на території Радянського Союзу в 1960–1980-х рр. та, згідно зі шкільними програмами, позбавлялися можливості вивчення основних шкільних дисциплін рідною мовою (Kotsur, Novorodovska, 2022: 146).

Про системний характер русифікації українського народу в науково-освітній сфері свідчить доповідна записка Міністерства освіти УРСР, подана до ЦК КПУ та Ради Міністрів УРСР від 23 січня 1960 р. «Про заходи по поліпшенню викладання російської мови у школах Української РСР». Основні завдання даного документа мали на меті: впродовж 1960–1962 рр. створити шкільні програми та підручники з російської мови та літератури; надрукувати 14 найменувань навчально-методичної літератури російською мовою; розробити проєкт викладання російської мови та літератури; організувати перепідготовку вчителів з метою поширення комуністичної ідеології серед науково-освітніх закладів УРСР; посилити контроль за викладанням на території УРСР російської мови та літератури обласних, міських та районних органів народної освіти (Новородовська, 2020: 17).

На XII з'їзді КПРС у 1961 р. М. Хрущов оголосив знамените гасло: «Чим швидше ми будемо говорити по-російськи, тим швидше ми побудуємо комунізм» (Ярмоленко, 2013: 366). На практиці проголошена теза надавала російській статусу «мови всесоюзної комунікації та спілкування», при цьому українській мові свідомо відводилася другорядна роль. З цією метою компартійне керівництво та радянські ідеологи здійснювали наступ на її морфологічну та лексикологічну структуру. Свідоме стирання граматичних меж та наближення українського словотвору до російськомовного відповідника дозволяло проводити русифікацію українського народу без видимих перешкод.

Важливим документом, що безпосередньо стосувався розвитку початкової освіти у 1960–1980-х рр. є Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням» від 10 серпня 1964 р., що встановлювала 10-річний термін навчання для учнівської молоді (Гавриленко, 2014: 92). Відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. № 874 та постанови Ради Міністрів СРСР від 13 жовтня 1978 р. № 835 у загальноосвітніх школах, професійно-технічних і педагогічних училищах республіки з українською мовою навчання на уроках російської мови і літератури проводиться поділ класів (Каганов, 2019: 72). Дане нововведення запроваджувалося з метою кращого засвоєння учнями навчального матеріалу.

Міністерство освіти УРСР звернулося до Ради Міністрів УРСР з пропозицією здійснити відповідний поділ класів на підгрупи у міських школах

з угорською та молдавською мовами викладання. Аргументом до даного рішення слугувала відсутність російськомовного середовища у даному регіоні, що погіршувало навчальні показники у національних школах. Зазначивши, що в УРСР функціонує 28 шкіл міського типу з угорською та молдавською мовою навчання, які включають 204 класи учнів, що потребують поділу на окремі підгрупи при вивченні російської мови. У Закарпатській області таких шкіл 17, класів – 127; у Чернівецькій – шкіл 9, класів – 66; в Одеській області – 2 школи та 10 класів. Відповідно з'являлася додаткова потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах, яка становила 35 додаткових ставок для вчителів 4–8 класів (Kotsur, Novorodovska, 2022: 146). Саме ж ставлення учнів до уроків російської та національної мови було доволі суперечливим. Беручи до уваги ідеологічну складову шкільної освіти побудовану на принципі виховання «нової радянської людини» та доволі низький статус мови етнічних груп у тогочасному суспільстві, учнівська молодь сприймала її здебільшого як предмет, а не засіб для повсякденної комунікації.

Русифікація національної школи відбувалася через безпосереднє використання шкільних програм та підручників затверджених Міністерством освіти УРСР. Звичайно, варто зважати на ідеологічну складову навчального матеріалу та дотримання курсу на «злиття на нації», який пронизував всі сфери життя радянського громадянина. Зміст шкільних програм для шкіл з угорською та молдавською мовами навчання свідчить про бажання партійної номенклатури схилити учнів до використання російської мови у повсякденному житті (Програми...: 2–3). Ще одним елементом русифікації освітньої сфери було створення підготовчих класів для шкіл з національною мовою викладання. У таких структурних підрозділах працювали вчителі, які досконало володіли російською мовою. Від початку 1973/1974 н. р. у школах з угорською і молдавською мовами навчання планували відкрити 278 таких класів (Наказ Міністра...: 142–143). Крім того, починаючи з 1960-х рр., зростала інтенсивність русифікації у школах з білоруською мовою навчання. Ці тенденції були притаманні для всієї республіки, адже через школи радянська влада намагалася стерти національні особливості різних етнічних груп. Аналізуючи дискурс цього питання В. Новородовський вважає, що таким чином відбувалася асиміляція та акультурація етнічних груп, а російська мова виконувала функцію важливого соціально-інтегративного інструменту (Новородовський,

2020: с. 115–116). Асиміляцію етнічних груп та їхню подальшу русифікацію, компартійне керівництво видавало за добровільне прагнення до вивчення російської мови (Ярмоленко, 2013: 367).

Проте, насправді, етноси були змушені вивчати російську через низку причин: 1) перспективу кар'єрного зростання при досконалому володінні російською мовою; 2) збільшення кількості шкіл з російською мовою викладання та відповідно зменшення шкіл у яких навчання проходило мовами етнічних груп, що проживали на території УРСР; 3) потреба адаптації до нових реалій авторитарного суспільства; 4) стирання морфологічних та лексикологічних відмінностей, та відповідно, виникнення проблеми двомовності, що досить гостро простежується під час аналізу мовної ситуації у незалежній Українській державі.

Сам процес реформування радянської школи 1964–1984-х рр. Л. Березівська поділяє на два етапи: I (1964–1970-ті роки) – державне реформування змісту шкільної освіти в руслі стимулювання педагогічних та психологічних досліджень; II (1970–1984-ті роки) – посилення ідеологічної складової шкільної освіти та наростання стагнаційних явищ. У досліджуваній період на території УРСР сформувалася єдина державна система шкільної освіти, яка регламентувала навчання учнів у 3-річній початковій школі, 8-річній школі, 10-річній загальноосвітній трудовій політехнічній середній школі, санаторно-лісних та шкільних інтернатах (Березівська, 2011: 4). Характеризуючи процес реформування освіти, розглянемо його мету. Звісно вона передбачала оптимізацію навчання та удосконалення методики викладання освітніх компонентів. Проте, у радянській освіті існувала прихована мета – виховання нового покоління у руслі інтернаціоналізму, а отже і сприяння асиміляції різних народів.

Наслідки русифікації шкільної освіти 1960–1980-х рр. досить відчутні на сучасному етапі державотворення. У досліджуваній період відбулося формування людини з радянською ідентичністю (*русифіковане населення, яке не сприймало державотворення України, вважало себе громадянами Радянського Союзу, а розпад СРСР значною трагедією – прим. автора*). Це категорія людей, яка намагалася зберегти радянську «гібридну» ідентичність та сприймала будь-які спроби розвитку української мовно-культурної спадщини, як елементи дерусифікації населення (Новородовський, 2018: 147). Російські спецслужби ще з 1991 р. використовували цю категорію населення для дестабілізації політичної ситуації в Україні. З 2000-х рр., за підтримки місцевих

чиновників та проросійських організацій, відбувалося викорінення з історії південних і східних областей всього українського, що в подальшому стало підґрунтям для поширення ідеї «русского мира» (Новородовський, 2019). Зауважимо, що росія прикривала власні імперські амбіції на пострадянському просторі захистом прав російськомовного населення. Відповідно, вона виправдовувала агресію проти України саме мовним питанням.

Нині, у період піднесення громадянської ідентичності, суспільство починає усвідомлювати негативні наслідки русифікації радянського періоду, особливо у науково-освітній сфері. Сучасні освітні процеси, побудовані на демократичних принципах, з одного боку, дозволяють національним меншинам України навчатися рідною мовою, а з іншого – створюють всі умови для розвитку української, як державної. Прийняті Закони України «Про освіту» (2017 р.) і «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.), попри публічний дискурс, побудовані на демократичних засадах і не мають положень, які дискримінують мови національних меншин, зокрема в освітній сфері. Надалі важливо розробити концептуальні засади збалансованої мовної політики, що дозволить у майбутньому уникнути

маніпуляцій з цього питання. У першу чергу, мовне законодавство має враховувати національні й історичні особливості етнополітичного розвитку України. Особливо, дане питання є актуальним, зважаючи на історичний досвід і сучасні світоглядні реалії.

Таким чином, внаслідок цілеспрямованої політики русифікації та поширення тенденції до стагнаційних явищ у радянському суспільстві, особливо в освітній сфері, проблема двомовності населення постала досить гостро. Як штучно створений елемент всесоюзної комунікації, російська мова займала домінуючі позиції у тогочасному соціумі. Українській та мові етнічних меншин, відводилася другорядна роль, попри те, що українці продовжували вважатися титульною нацією УРСР.

Русифікація мережі шкільної освіти сприяла безперешкодному поширенню основ комуністичної ідеології серед підростаючого покоління республіки. Заангажованість освітнього сегменту дозволяла контролювати всі сфери життєдіяльності радянської школи. Така тенденція простежується під час аналізу нормативно-правових актів, які видавалися в УРСР в означений період та дозволяє нам здійснити ґрунтовний аналіз мережі початкової та середньої освіти, в тому числі серед етнічних меншин Радянського Союзу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kotsur V., Novorodovska N. Legal and regulatory settlement of the language issue in the Soviet Ukraine (1964–1985): scientific and educational aspect. *East European Historical Bulletin*. 2022. P. 142–151.
2. Березівська Л. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991). *Історико-педагогічний альманах*. 2011. Вип. 1. С. 44–48.
3. Гавриленко Т. Державна політика щодо організації початкової освіти в Українській РСР (1964–1984 рр.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 120. С. 92–96.
4. Каганов Ю. «Діти – майбутні будівничі комунізму»: ідеологічна казуїстика шкільної освіти в Україні (1950-ті – 1991 рр.). *Грані*. 2018. Т. 21. № 1. С. 63–77.
5. Молоткіна В. Особливості мовної політики радянської влади в Україні: соціокультурний аспект. *Соціум. Документ. Комунікація*. Переяслав, 2022. Вип. 15. С. 82–105.
6. Наказ Міністра освіти Української РСР № 42 «Про відкриття підготовчих класів у загальноосвітніх школах з угорською і молдавською мовами навчання Української РСР» від 28 лютого 1973 р. ЦДАВОВУ. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 8553. Арк. 142–143.
7. Новородовська Н. Науково-освітні процеси на території УРСР у 1960-1980-х рр. через призму соціокультурних змін у мовній сфері. *Часопис української історії / За ред. доктора історичних наук, професора А.П. Коцура*. Київ, 2020. Вип. 41. С. 16–24.
8. Новородовський В. Етномовний фактор дезінтеграційних процесів в Україні у поглядах науковців з Європи та США. *Сучасна гуманітаристика: збірник матеріалів IX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 13 жовтня 2018 р.* Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.), 2018. Вип. 9. С. 145–151.
9. Новородовський В. Мовний чинник етнополітичної дестабілізації в Україні (2010–2014 рр.). *Молодий вчений*. 2019. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/2/88.pdf>
10. Новородовський В. Національні меншини в політичному просторі України (1945–1991): науковий дискурс: монографія. Київ : ІПіЕнд ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2020. 152 с.
11. Парахіна М. Особливості русифікації в УРСР у другій половині 1950 – першій половині 1960-х рр. (з історії мовної проблеми). *Український історичний журнал*. 2014. № 4. С. 128–146.
12. Программы для 4–10 классов школ УССР с венгерскими и молдавскими языками обучения. *Русский язык*. ЦДАВОВУ. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 8880. Арк. 2–3.
13. Ткаченко В. Тенденції розвитку шкільної мовної освіти в Україні (1959–2013 рр.). Дис. канд. пед. наук. За спец.: 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. Херсон, Тернопіль, 2019. 278 с.



14. Ярмоленко М. Мовна політика УРСР у 40–80-х рр. XX століття. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. Київ, 2013. Вип. 3 (65). С. 365–377.

#### REFERENCES

1. Kotsur V., Novorodovska N. Legal and regulatory settlement of the language issue in the Soviet Ukraine (1964 – 1985): scientific and educational aspect. *East European Historical Bulletin*. 2022. P. 142–151.
2. Bereziv's'ka L. Periodyzatsiya reformuvannya shkil'noyi osvity v Ukrayini za radyans'koyi doby (1919–1991) [Periodization of school education reform in Ukraine during the Soviet era (1919–1991)]. *Istoryko-pedahohichnyy al'manakh*. 2011. Vyp. 1. S. 44–48.
3. Havrylenko T. Derzhavna polityka shchodo orhanizatsiyi pochatkovoyi osvity v Ukrayins'kiy RSR (1964–1984 rr.) [State policy regarding the organization of primary education in the Ukrainian SSR (1964–1984)]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*. 2014. Vyp. 120. S. 92–96.
4. Kahanov Yu. «Dity – maybutni budivnychi komunizmu»: ideolohichna kazuyistyka shkil'noyi osvity v Ukrayini (1950-ti – 1991 rr.) [«Children are the future builders of communism»: ideological casuistry of school education in Ukraine (1950s – 1991)]. *Hrani*. 2018. T. 21. № 1. S. 63–77.
5. Molotkina V. Osoblyvosti movnoyi polityky radyans'koyi vlady v Ukrayini: sotsiokul'turnyy aspekt [Peculiarities of the language policy of the Soviet government in Ukraine: sociocultural aspect]. *Sotsium. Dokument. Komunikatsiya*. Pereyaslav, 2022. Vyp. 15. S. 82–105.
6. Nakaz Ministra osvity Ukrayins'koyi RSR № 42 «Pro vidkryttya pidhotovchyykh klasiv u zahal'noosvitnikh shkolakh z uhors'koyu i moldavs'koyu movamy navchannya Ukrayins'koyi RSR» vid 28 lyutoho 1973 r. [Order of the Minister of Education of the Ukrainian SSR No. 42 «On the opening of preparatory classes in secondary schools with Hungarian and Moldavian languages of study of the Ukrainian SSR» dated February 28, 1973.]. TsDAVOVU. F. 166. Op. 15. Spr. 8553. Ark. 142–143.
7. Novorodovs'ka N. Naukovo-osvitni protsesy na terytoriyi URSR u 1960-1980-kh rr. cherez pryzmu sotsiokul'turnykh zmin u movniy sferi [Scientific and educational processes on the territory of the Ukrainian SSR in the 1960s-1980s through the prism of sociocultural changes in the linguistic sphere]. *Chasopys ukrayins'koyi istoriyi / Za red. doktora istorychnykh nauk, profesora A.P. Kotsura*. Kyiv, 2020. Vyp. 41. S. 16–24.
8. Novorodovs'kyy V. Etnomovnyy faktor dezintehratsiynykh protsesiv v Ukrayini u pohlyadakh naukovtsiv z Yevropy ta SShA [Ethnolinguistic factor of disintegration processes in Ukraine in the views of scientists from Europe and the USA]. *Suchasna humanitarystyka: zbirnyk materialiv IX Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi, 13 zhovtnya 2018 r.* Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy (Kyiv. obl.), 2018. Vyp. 9. S. 145–151.
9. Novorodovs'kyy V. Movnyy chynnyk etnopolitychnoyi destabilizatsiyi v Ukrayini (2010–2014 rr.) [The Language factor of ethno-political destabilization in Ukraine (2010–2014)]. *Molodyy vchenyy*. 2019. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/2/88.pdf>
10. Novorodovs'kyy V. Natsional'ni menshyny v politychnomu prostori Ukrayiny (1945–1991): naukovyy diskurs: monohrafiya [National minorities in the political space of Ukraine 1945–1991: scientific discourse: monograph]. Kyiv : IPIEnD im. I. F. Kurasa NAN Ukrayiny, 2020. 152 s.
11. Parakhina M. Osoblyvosti rusyfikatsiyi v URSR u druhiy polovyni 1950 – pershiy polovyni 1960-kh rr. (z istoriyi movnoyi problemy) [Peculiarities of Russification in the Ukrainian SSR in the second half of the 1950s – the first half of the 1960s (from the history of the language problem)]. *Ukrayins'kyy istorychnyy zhurnal*. 2014. № 4. S. 128–146.
12. Programmi dlya 4–10 klassov shkol USSR s vengerskimi i moldavskimi yazikami obucheniya. Russkii yazik [Programs for grades 4-10 of Ukrainian SSR schools with Hungarian and Moldavian languages of study. Russian language.]. TsDAVOVU. F. 166. Op. 15. Spr. 8880. Ark. 2–3.
13. Tkachenko V. Tendentsiyi rozvytku shkil'noyi movnoyi osvity v Ukrayini (1959–2013 rr.) [Trends in the development of school language education in Ukraine (1959–2013)]. *Dys. kand. ped. nauk. Za spets.: 13.00.01 – Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky*. Kherson, Ternopil', 2019. 278 s.
14. Yarmolenko M. Movna polityka URSR u 40-80-kh rr. XX stolittya [Language policy of the Ukrainian SSR in the 40s–80s of the 20th century]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsional'nykh doslidzhen' im. I.F. Kurasa NAN Ukrayiny*. Kyiv, 2013. Vyp. 3 (65). S. 365–377.

UDC 930.25:82-6:027.7(438)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-5>**Oleh PETRECHKO,***orcid.org/0000-0002-5535-3730**Doctor of Historical Science, Professor,  
Head of the World History and Special Historical Disciplines Department  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) o.petrechko@ukr.net***Viktoriiia TELVAK,***orcid.org/0000-0003-4671-743X**Candidate of Historical Sciences (Ph. D. in History)  
Associate Professor at the Department of World History and Special Historical Disciplines,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) viktoriateltvak75@gmail.com***Sviatoslav ZHURAVLOV,***orcid.org/0000-0001-7875-4038**Candidate of Historical Sciences (Ph. D. in History),  
Junior Researcher at the Department of Source Studies of Modern History of Ukraine  
Mykhailo Hrushevsky Institute of Ukrainian Archeography  
and Source Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) zuravlovsvatoslav27@gmail.com*

## UKRAINIAN ROMANTIC HISTORIOGRAPHY IN THE RECEPTION MYKHAILO HRUSHEVSKY

*The article's target consists of a comprehensive clarification of the ideological and conceptual foundations of the Ukrainian romantic historiography in the creative heritage of Mykhailo Hrushevskiy. The methodological basis of the work is an interdisciplinary approach. At the same time, methods of philosophical, general-scientific and specific-historical character are applied as well. Particular emphasis is placed on the structural and functional system analysis of historiographical facts and the method of critical analysis of documentary material. Scientific novelty is in the research of a little-known topic of reception of the Ukrainian romantic historiography in Hrushevsky's works. The article has concluded that M. Hrushevsky's studies on Ukrainian romantic historiography and its main representatives were, in fact, the first attempt of this kind. The predecessors of the scientist focused exclusively either on the individuality of historians or on the general trends in the development of historical thought in the first half of the 19th century, which led to a certain one-sidedness in understanding both of these aspects of historiographical analysis. The researcher for the first time comprehensively singled out the ways of formation of Ukrainian historical science, traced European influences on this process, reflected the role of historians in the peculiarities of its course, constantly trying to determine the psychological motivation of their work and focusing on the specifics of mutual relations. All this, on the one hand, created new theoretical and methodological dimensions in the national historical-scientific discourse, set the tone for the next generations of researchers of Ukrainian intellectual life. On the other hand, it prompted a deep research reflection both on one's own work and on the contemporary historiographical process and the awareness of one's place in it.*

**Key words:** *M. Hrushevsky, O. Hrushevsky, Ukrainian romantic historiography, ideological foundations, reception.*

**Олег ПЕТРЕЧКО,**

*orcid.org/0000-0002-5535-3730*

доктор історичних наук, професор,

завідувач кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) o.petrechko@ukr.net

**Вікторія ТЕЛЬВАК,**

*orcid.org/0000-0003-4671-743X*

кандидатка історичних наук,

доцентка кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) viktoriateltvak75@gmail.com

**Святослав ЖУРАВЛЮВ,**

*orcid.org/0000-0001-7875-4038*

кандидат історичних наук,

молодший науковий співробітник відділу джерелознавства нової історії України  
Інституту української археографії та джерелознавства  
імені Михайла Грушевського Національної академії наук України  
(Київ, Україна) zuravlovsvatoslav27@gmail.com

## УКРАЇНСЬКІ ІСТОРИКИ-РОМАНТИКИ У ПРАЦЯХ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО

*Мета дослідження полягає у всебічному з'ясуванні ідейних і концептуальних засад української романтичної історіографії у творчій спадщині Михайла Грушевського. Методологічне підґрунтя становить міждисциплінарний підхід. При цьому важливу роль відіграли методи філософського, загальнонаукового та конкретно-історичного характеру. Особливий акцент зроблено на структурно-функціональному системному аналізі історіографічних фактів та методі критичного аналізу документального матеріалу. Наукова новизна статті полягає у дослідженні малознаної проблеми рецепції ідейних засад української романтичної історіографії у творчій спадщині Грушевського-історіографа. У підсумку відзначено, що студії М. Грушевського над українською романтичною історіографією та основними її представниками були, по суті, першою спробою такого роду. Попередники вченого зосереджувалися виключно або на індивідуальностях істориків, або на загальних тенденціях розвитку історичної думки у першій половині XIX ст., що призводило до певної однобічності у розумінні обох цих аспектів історіографічного аналізу. Дослідник уперше комплексно виокремив шляхи становлення української історичної науки, простежив європейські впливи на цей процес, відобразив роль істориків у особливостях його протікання, постійно намагаючись визначити психологічну мотивацію їхньої творчості та зосереджуючись на специфіці взаємостосунків. Все це, з одного боку, створювало нові теоретико-методологічні виміри у вітчизняному історико-науковому дискурсі, задавало тон для наступних поколінь дослідників українського інтелектуального життя. З іншого – спонукало до глибокої дослідницької рефлексії як над власною творчістю, так і над сучасним собі історіографічним процесом та усвідомленням свого місця в ньому.*

**Ключові слова:** М. Грушевський, О. Грушевський, українська романтична історіографія, ідейні засади, рецепція.

**State of the issue.** Starting from the 19th century. historiographical approaches of M. Hrushevsky acquire new features. The dominance of generalization approaches, the emphasis on the study of directions and paradigms of Ukrainian Klio, characteristic of the study of pre-scientific forms of historiography, starting from the era of romanticism, is balanced by the individual dimension of the historical-scientific process – the ever-increasing attention to the personality of its leading creators. An important step in the studying of Ukrainian romantically historiography was a Russian-language

work of Mykhailo Hrushevsky “The development of Ukrainian researchers in the 19th century and signs in them of the main questions of Ukrainian studies”. Having focused on problems of the development of Ukrainian studies, the scientist rightly relates the activities of Ukrainians romantics with the earlier movement of the so-called “antiquarians” – collectors of historical signs and materials of the Ukrainian historiography and folklore. For the first time M. Hrushevsky pays attention on the relation between Ukrainian romanticism and the process of the nation and cultural renaissance in Ukraine. The scientist

considers as an art contribution of the Ukrainian romantic historiography such directions in Ukrainian studies as ethnography and folkloristics. The scientist present romantic historiography by many names – O. Martos, A. Chepa, A. Skalkovskyi, I. Sreznevskiy, D. Lomykovskiy, M. Berlinskyi, O. and M. Markovichiv, M. and D. Bantysh-Kamenskiy, but, in the genre of the historical-scientific portrait were described only creative personalities of the most prominent figures of that period of time – M. Maksimovich and P. Kulish.

**Researches analysis.** The creative output of Hrushevsky, a historiographer, has repeatedly been the focus of interest of researchers of his work in recent decades. As mentioned above, the greatest attention was paid to the works of the historian devoted to understanding the heritage of his notable predecessors and contemporaries. Along with this, we have a number of works by Victoria Telvak devoted to the analysis of a number of conceptual and specific historiographical problems in the creative laboratory of the historiographer Hrushevsky (Тельвак, Вікторія, 2002; Тельвак, Вікторія, 2003; Тельвак, Вікторія, 2011; Тельвак, Вікторія, Тельвак, Віталій, 2005). Vitaliy Telvak comprehensively explored the receptive aspect of his creative work (Тельвак, Віталій, 2001; Тельвак, Віталій, 2002; Тельвак, Віталій, 2006; Тельвак, Віталій, 2008; Тельвак, Віталій, 2010). On the other hand, M. Hrushevsky's views on the Ukrainian romantic historiography have not been comprehensively studied to this day. This determines the relevance of the topic of our research.

**The article's target** consists of a comprehensive clarification of the ideological and conceptual foundations of the Ukrainian romantic historiography in the creative heritage of Mykhailo Hrushevskiy.

**Presenting main material.** For M. Hrushevsky, the figure of M. Maksymovych in Ukrainian studies of the 19th–20th centuries has always been iconic. Specifically in 1827 – in the time of the appearance of the “Little Russian songs” of the latest – the researcher dates the beginning not only of the ideology of populism in Ukrainian studies, but also of scientific Ukrainian studies in general. He calls the preface to this collection of songs a “manifesto of Ukrainian nationalism”. “In the galaxy of scientific works,” the scientist emphasized, “that appeared on the borders of the first and second decades of the 19th century, this fact was the most vivid, the most prophetic, the most sensational, the most conscious – and rich in its consequences” (Грушевський, 1984: 132). M. Hrushevsky devoted a separate article “One Hundred Years of Ukrainian Nationalism” to the analysis of the main conceptual provisions of the

publication. In it, he identified the initial theoretical positions proposed by M. Maksymovych in the preface, which had not only a direct short-term impact on Ukrainian studies, but also determined the further paths of its evolution throughout the century. In particular, the scientist focused in detail on the research principles promulgated by the Kyiv professor for the systematization and study of folklore material. According to M. Hrushevsky, mistakes and miscalculations of domestic ethnography of the second half of the 19th and early 20th centuries were, to a greater extent, caused by disregarding the heuristic value of M. Maksymovych's works (Грушевський, 1928: 6-7). Similar to M. Hrushevsky, D. Doroshenko also raised the importance of “Little Russian songs”, calling the preface to them a “literary manifesto” of Ukrainian populism.

Faithful to his methodological guidelines, M. Hrushevsky primarily focuses on the sources of M. Maksymovych's scientific views. In his opinion, the historical worldview of the first rector of Kyiv was most strongly influenced by antiquarian experiments of the 18th century. This is no accident, because, the researcher believed, the very circumstances of upbringing and family environment contributed to this. M. Maksymovych, a “descendant of the elder family”, a pupil of its “strongly churched representatives”, imbued with deep piety to these family elder-church traditions, had every chance to become “an improved successor to the work of the Ruban, Umansky, Bantysh-Kamensky”. However, thanks to the natural science education, which equipped him with the modern scientific method for that time, and the romantic-populist ideology, the professor was able to overcome the negatives of the antiquarian understanding of the past, albeit incompletely, to a large extent. Unlike his predecessors, he laid “certain sociological foundations” under antiquarian and ethnographic studies, which gave them dynamics and ensured the reality and duration of historiographical concepts. In this way, a populist approach was formed, which, as M. Hrushevsky emphasized, “passes like an electric current through its traditionalism and antiquarianism”.

M. Hrushevsky calls M. Maksymovych's great merit his unsurpassed intuition, which consisted in his understanding of the uniqueness of his position as the rector of the first higher school in the heart of Ukraine. It was this situation, the researcher is convinced, that forced the professor, along with natural sciences, to deal with humanitarian issues and actively write “on philological, historical-literary, ethnographic, historical, archaeological, archeographical topics.” However, in reality, not

even these studios in themselves were the main achievement of Maksymovych. The most valuable thing for the followers of his cause was his revival of the Kyiv tradition, that is, the clarification of the main issues of our past from the Ukrainian national point of view. Step by step, on the basis of scattered sources, facts and documents, “small microscopic observations”, as M. Hrushevsky wrote, during a long half-century of activity, the professor proved the thesis that the new Ukrainian language and literature developed organically from everyday life, history and language of Kyivan Rus. It is clear that for many reasons M. Maksymovych could not reproduce these theses in such detail and transparency, however, M. Hrushevsky emphasized, “when half a century later I took the courage to agree on these theses down to the last word... I only named those theses, those views, those comparisons that our first rector gave” (Грушевський, 1984: 138). According to the scientist, the pan-European tradition of ideologization and politicization of historiography also originated from M. Maksymovych, which for a long time made it the core not only of Ukrainian studies, but also of national ideology in general. It was this fact of the conceptual substantiation of scientific Ukrainian studies that allowed the researcher, despite the absence of any thorough historical study in the creative heritage of the professor, to call M. Maksymovych “one of the creators of Ukrainian historiography, and otherwise – of historical Ukrainian ideology.”

Determining M. Maksymovych’s contribution to Ukrainian historiography in a similar way, M. Hrushevsky dwells in detail on the professor’s “main merits” for Ukrainian humanitarian studies. “His first work,” – the researcher notes, – “was the defense of the antiquity, organicity, and independence of the Ukrainian language in opposition to common views of it as an innovation”. In the thirties of the XIX century the vision of the Ukrainian language as an artificial construct inspired by alleged Polish influences was quite widespread and authoritative. Arguing with Russian linguists, M. Maksymovich for the first time made an attempt to refute this view in several studies, first of all, in “History of Ancient Russian Literature”, in detail and with arguments, with a considerable supply of facts and in a completely scientific and methodical manner. He proposed his own linguistic taxonomy, according to which the Ukrainian language is one of the oldest in Europe. From this he made several important conceptual conclusions. The first concerned the belonging of the culture of Kyivan Rus to the Ukrainian people. The second asserted the independence of the Ukrainian ethnic

type, which found its end in the Cossack times, but traces its origins back to the ancient Kyiv era.

The researcher calls the creation of the main elements of the national historiographic scheme and the first attempts at its periodization the second major achievement of M. Maksymovich. As in the previous case, the evolution of M. Maksymovich’s historiographical ideas also took place in the process of lively polemics with Russian scientists. M. Hrushevsky revealed in detail the course of the professor’s famous discussion with O. Pogodin, calling it “the most brilliant apologia of Ukrainian independence”. The researcher noted that the arguments of the Kyiv rector in this debate, compared to his opponent, were much more grounded and to a large extent formed the further national tradition of considering this problem, finding a direct reflection in the works of M. Kostomarov and V. Antonovych.

The third point, which was emphasized by M. Hrushevsky, concerned M. Maksymovich’s studies on ancient Russian chronicles. According to the researcher, their motivation was the need to comprehensively substantiate the Ukrainian people’s belonging to the heritage of Kyivan Rus. He dwells in detail on the historical and literary works of the scientist, highly evaluating the scientific argumentation presented in them from the height of research in the 20s of the 20th century. M. Maksymovich’s conclusions about the Ukrainian character of Old Russian writing, M. Hrushevsky was convinced, had “tremendous significance for the integrity of Ukrainian tradition, for Ukrainian historiography, and Ukrainian ideology.”

D. Bagaliy also wrote about the epochal nature of M. Maksymovich’s creative heritage for national historiography. According to his conviction, the studies of the scientist were the beginning of the scientific development of Ukrainian history, and Maksymovich himself is like Nestor of the Kyiv school in Ukrainian historiography, who first raised questions about the history of Ukraine, starting from the Kyivan times. M. Hrushevsky’s brother Oleksandr also developed similar views on M. Maksymovich’s work (Грушевський, 1906: 5).

Investigating the domestic intellectual process of the first half of the 19th century, M. Hrushevsky noted the special restraining role of M. Maksymovych in it, which consisted in the latter’s constant efforts to keep the still young Ukrainian studies within the limits of scientific discourse. This turned out to be quite a challenge for several reasons. Firstly, there were strong mythologizing tendencies among Ukrainian researchers themselves, who, fascinated by the ideas of German romantics, tended to hyperbolize

the historical weight of some aspects of the national past. As an example, the scientist cited two series of critical articles by M. Maksymovich, directed against the excessive romanticization of Khmelnytskyi by M. Kostomarov and the beginnings of Cossacks by the young V. Antonovych. "These two series of articles, together with others, much smaller", – he noted, – "did a valuable service to the history of the Cossacks, turning it away from the fantastic fictions of the History of the Rus and "Zaporizhska Starina" back to the reliable ground of facts" (Грушевський, 1990: 28-44). Secondly, it turned out to be extremely difficult and dangerous for a high-ranking government official, such as M. Maksymovich, to oppose the consistent Russification policy of the tsarist government, which opened a university in Kyiv with the aim of overcoming Polish irredentism and spreading imperial ideas and values. However, according to M. Hrushevsky, the professor, to a large extent, managed to neutralize these negative factors for the development of scientific Ukrainian studies. The researcher explained this with M. Maksymovich's fundamental natural worldview, which resulted in a deep understanding of the necessity and priority of detailed scientific studies (Грушевський, 1984: 137).

Despite the high assessment of M. Maksymovich's legacy, perhaps the most favorable of the entire pantheon of domestic historiography, M. Hrushevsky also dwells on the weak points of his scientific activity. These shortcomings were determined by the general mood of that era and consisted, first of all, in the scientist's social conservatism and his romantic worldview. The professor's studies were also influenced by the low level of historical science at that time, which was just beginning to free itself from antiquarian ideas and discover the methods of archeography and achievements of other social disciplines. However, despite the noted shortcomings, M. Hrushevsky emphasizes the need to "underline the organic connections of his [M. Maksymovich] work with newer Ukrainian studies". He traces in detail the influence of the Kyiv professor's ideas not only on the works of M. Kostomarov, O. Lazarevsky, M. Dragomanov, and V. Antonovych, but also on the historiography of the first third of the 20th century. Summing up his research on M. Maksymovich's contribution to Ukrainian culture, M. Hrushevsky joins the statement of M. Dragomanov, who, paraphrasing Pushkin's characterization of M. Lomonosov, called the first Kyiv rector "an entire learned historical and philological institution".

M. Hrushevsky's studies on the work of M. Maksymovich were, in fact, the first scientific attempts to determine the leading ideas and

theoretical foundations of his activity in the broad historiographical context of the 19th and the first third of the 20th centuries. The scientist's assessments significantly influenced the study of the work of the first rector of Kyiv by further historical science. Modern researchers of the legacy of M. Maksymovich write about the great authority of the opinions of the Lviv professor. So, for example, N. Boyko notes that M. Hrushevsky's scientific substantiation of the historical foundations of the scientist, in fact, began in the 20s of the 20th century turning to the historical legacy of M. Maksymovich, realizing the need for a scientific analysis of his views on Ukrainian history in the context of their significance for the development of historical science in Ukraine.

Among the romantic historians who made a significant contribution to the formation of national historiography, M. Hrushevsky also singled out the figure of Panteleimon Kulish – to a certain extent the antagonist of M. Maksymovich in understanding the methods and directions of national and cultural construction. According to the researcher, these were they who presented two opposite vectors of the evolution of Ukrainian studies, identifying the tendency of bifurcation in the understanding of the ways of progress of the Ukrainian cause. Unlike M. Maksymovich, the eccentric and controversial figure of P. Kulish attracted the close attention of researchers of domestic cultural life from the very first steps of his work. At the same time, assessments of his activities were as controversial as the personality of the historian and writer. So, for example, I. Franko's historical views of P. Kulish caused sharp rejection. Defending the socio-economic and political interests of broad sections of the Ukrainian people, placing hope in the people as the main force of national revival, the writer criticized P. Kulish's sharp attacks on Cossacks and Haidamats, his elevation of the role of the Polish nobility and Russian kings in the history of Ukraine. He accused P. Kulish of scientific dilettantism and political doctrinaireism, and even considered his creative and public activity to be a manifestation of the weakness of the national spirit.

M. Dragomanov gave a more balanced assessment of P. Kulish's work. He emphasized the significant contribution of the historian to the development of Ukrainian culture, to the cause of national revival, and spoke against the one-sidedness of the assessments of his views. Criticizing the latter's negative views on certain periods of Ukrainian history, M. Dragomanov still noted certain positives in his work. In a letter to M. Pavlyk, the researcher wrote, that he is one of the Ukrainophiles hitting the point of universal, human culture, which lifts up our people. That is,

M. Dragomanov emphasizes one of the leading features of P. Kulish's work, which was the desire for proportionality, a combination of national and universal values in the past and modern life of Ukraine.

V. Antonovych also condemned Kulish's vacillation and adaptability, thus testifying that his own civic creed was somewhat different, although, perhaps, outwardly, the scientist's behavior did not always seem firm and unshakable. In particular, he wrote to Poznansky: "I don't agree with your optimistic views of Kulish. You probably haven't read his latest works: "History of the Unification of Russia", an article about the Cossacks in "Russian Archive", "Rural poetry", etc. In addition, this turn is illustrated by a handwritten document – a request to the Minister of Internal Affairs, to whom he sends the "History of the Reunification of Russia" as proof of his loyalty and asks to allow him to finish his official career" (Бужинський, 1928: 106). In an earlier letter to Feofan Lebedyntsev, V. Antonovych called Kulish "the two-faced Pantyushka Kulysh" (Грушевський, 1995: 566-567).

It was in this, mostly negative, tradition regarding the creative heritage of P. Kulish that the studios of M. Hrushevsky, dedicated to his work, appeared. For the first time, the researcher considered the ideas of P. Kulish as a historian in the seventh and eighth volumes of "History of Ukraine-Rus". He analyzed the place of P. Kulish's historical works in the context of the formation of the scientific development of the history of Ukraine. Among them, the historian highly rated the article "The First Period of the Cossacks from its Beginnings to Hostilities with the Lyakhs" and the monograph "History of the Unification of Rus", despite the fact that, in the researcher's opinion, the latter was imbued with excessive subjectivism. M. Hrushevsky called these works the most valuable and significant achievements of Kulish the historian and emphasized that, unlike the previous historiography, he highlighted the process of the formation of the Ukrainian Cossacks on a broad social background without the mythological distortions of the "History of the Rus" (Грушевський, 1995: 566-567).

In his review of the development of Ukrainian studies in the 19th century, M. Hrushevsky noted that P. Kulish, dissatisfied with the first monographs of M. Kostomarov, decided to reveal the history of the Cossacks in close connection with the entire structure of the life of the Ukrainian people. "History of the Unification of Rus", according to the scientist, with its criticism and broad interpretation of the history of the Cossacks against the background of Polish-Ukrainian relations, left far behind everything

that had been done until then on the history of the early Cossacks and, in particular, the review of the history of the Cossacks before Khmelnytsky, carried out M. Kostomarov in his monograph. At the same time, M. Hrushevsky noted the negative features of P. Kulish's "History" that distracted the Ukrainian public from the positive achievements of this work: one-sided coverage of certain problems of Ukrainian history, panegyrics in relation to the Polish cultural mission in Ukraine, and an increasingly hostile attitude towards the Cossacks, pretentious tone and rhetorical style. The following historical works of P. Kulish, M. Hrushevsky believed, were even more subjective and of little value from a scientific point of view. "These works then strengthened the negative attitude towards Kulish's activity in the field of history", the scientist noted, "but it must be admitted that it is not entirely deserved" (Грушевський, 1990: 36). It should be noted that similar views were expressed by other contemporary researchers of P. Kulish's work – M. Vasilenko, D. Bagaliy, D. Doroshenko, O. Hrushevskyi.

M. Hrushevsky continued his studies on the works of P. Kulish in the 20s. In the article "Social-Traditional Underpinnings of Kulish's Work" written before the thirtieth anniversary of the writer's death, he gave a vivid description of Kulish as a historian, revealed the main features of his work, applying the "social-psychological approach" as a method of historical-scientific research for the first time in Ukrainian historiography. Noting the "History of the Unification of Russia" as a valuable work from a scientific and research point of view, the researcher considered that the author spoiled it with his "manhood before the cultural mission of the Polish magnate" (Грушевський, 1927: 32). Using a socio-psychological approach, M. Hrushevsky linked the basis of P. Kulish's historical views and their evolution with his social origin from the state of impoverished peasant Cossacks. In his work, the scientist saw the ideology of "wealthy crimson" – farmers, like the author of the "Chronicle of the Seer". According to the historian, the main contradiction of his views arose from the fact that P. Kulish belonged to the Cossack-lordly class, which preserved its national-cultural and state traditions. This is "the antithesis of the tradition of one's class with the democratism of the Ukrainian peasantry and military blackness, which was the basis of our revival." From the point of view of M. Hrushevsky, P. Kulish, with his pronounced character, very clearly crystallized this antithesis, "contradiction", "characteristic antinomy" of Ukrainian life: "the cultural and state tendency with social and socialist demands of the Ukrainian

demos...” (Грушевський, 1927: 10). To the historical synthesis of these trends, P. Kulish, according to M. Hrushevsky, had an “organic inability.” At the same time, he recognized the great “indisputable intuition” of the writer, with the help of which he highlighted many topical problems of Ukrainian history. It is from such socio-psychological positions, the scientist is convinced, that P. Kulish’s activity as a historian should be studied. It should be noted that in the 1930s, following M. Hrushevsky and referring to his works, D. Bagaliy also applied the socio-psychological method to the study of the writer’s work. Similarity to the evaluations of “kulish creativity” expressed by M. Hrushevsky is also noted in the works of other historiographers of the 20th century. – O. Hrushevsky, P. Klepatsky and D. Doroshenko, who repeatedly referred to the views of their predecessor (Грушевський, 1919). In general, modern researchers of the heritage of P. Kulish emphasize that M. Hrushevsky in his writings managed to cover the life and work of the historian and writer in detail and objectively, significantly softening the assessments of his predecessors.

**Conclusions.** M. Hrushevsky’s studies on Ukrainian romantic historiography and its main representatives were, in fact, the first attempt of this kind. The predecessors of the scientist focused exclusively either on the individuality of historians or on the general trends in the development of historical thought in the first half of the 19th century, which led to a certain one-sidedness in understanding both of these aspects of historiographical analysis. The researcher for the first time comprehensively singled out the ways of formation of Ukrainian historical science, traced European influences on this process, reflected the role of historians in the peculiarities of its course, constantly trying to determine the psychological motivation of their work and focusing on the specifics of mutual relations. All this, on the one hand, created new theoretical and methodological dimensions in the national historical-scientific discourse, set the tone for the next generations of researchers of Ukrainian intellectual life. On the other hand, it prompted a deep research reflection both on one’s own work and on the contemporary historiographical process and the awareness of one’s place in it.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Бужинський М. Листи В. Б. Антоновича до Б. С. Познанського. *Україна*. 1928. № 5. С. 95–108.
2. Грушевський А. С. М. А. Максимович (1804–1873). Из украинской историографии XIX в. *Известия Отделения русского языка и словесности Академии наук*. 1906. Т. XI. Кн. 1. С. 375–416.
3. Грушевський М. «Малоросійські пісні» Максимовича і століття української наукової праці. *Український історик*. 1984. № 1–4. С. 132–147.
4. Грушевський М. *Історія України-Руси*. К.: Наукова думка, 1995. Т. 7. 628 с.
5. Грушевський М. Розвиток українських досліджень у XIX столітті і вияви у них основних питань українознавства. *Український історик*. 1990. № 1–4. С. 28–44.
6. Грушевський М. Соціально-традиційні підоснови Кулішевої творчості. *Україна*. 1927. № 1. С. 9–39.
7. Грушевський М. Сто літ українського народництва. *Первісне громадянство та його пережитки на Україні. Науковий щорічник за 1927 рік*. 1928. Вип. 1–3. С. 4–8.
8. Грушевський О. Історичні погляди П. О. Куліша. *Літературно-науковий вістник*. 1919. Кн. 7–9. С. 77–93.
9. Тельвак Вікторія. Проблема періодизації української історіографії у працях Михайла Грушевського. *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 2002. Вип. VI. С. 395–06.
10. Тельвак Вікторія. Термін «історіографія» та предмет історії історичної науки у спадщині Михайла Грушевського. *Український історичний збірник*. 2003. Вип. 5. С. 404–423.
11. Тельвак Вікторія. Михайло Грушевський – дослідник української історіографії (теоретико-методологічний аспект). *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 2011. Вип. XIV–XV. С. 264–273.
12. Тельвак Вікторія, Тельвак Віталій. *Михайло Грушевський як дослідник української історіографії*. Київ-Дрогобич, 2005. 334 с.
13. Тельвак Віталій. Теоретичні проблеми історії у творчій спадщині М. С. Грушевського-рецензента (1894–1914 рр.). *Київська Старовина*. 2001. № 5. С. 157–166.
14. Тельвак Віталій. *Теоретико-методологічні підстави історичних поглядів Михайла Грушевського (кінець XIX – початок XX століття)*. Нью-Йорк-Дрогобич, 2002. 236 с.
15. Тельвак Віталій. Грушевськознавство: методологічні проблеми поступу *Краєзнавство*. 2010. № 3. С. 29–35.
16. Тельвак В. В. Науково-популярні праці Михайла Грушевського в історіографічних дискусіях початку XX століття. *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 2006. Вип. X. С. 348–358.
17. Тельвак Віталій. *Творча спадщина Михайла Грушевського в оцінках сучасників (кінець XIX – 30-ті роки XX століття)*. Київ – Дрогобич, 2008. 494 с.

#### REFERENCES

1. Buzhynskyi, M. (1928). Lysty V. B. Antonovycha do B. S. Poznanskoho [Letters of V. B. Antonovych to B. S. Poznanskoyi]. *Ukraina*. № 5. S. 95–108. [in Ukrainian].



2. Hrushevskiy, A. S. (1906). M. A. Maksymovych (1804-1873). Yz ukraynskoi ystoriyohrafyy XIX v. [M. A. Maksymovich (1804–1873). From the Ukrainian historiography of the 19th century]. *Yzvestyia Otdelenyia russkoho yazyka y slovesnomy Akademyi nauk*. T. XI. Kn. 1. S. 375–416. [in Ukrainian].
3. Hrushevskiy, M. (1984). «Malorossiiskii pesny» Maksymovycha i stolittia ukraïnskoi naukovoï pratsi [Maksymovich's "Malorossiiskie pesni" and a century of Ukrainian scientific work]. *Ukrainskyi istoryk*. № 1–4. S. 132–147. [in Ukrainian].
4. Hrushevskiy, M. (1995). *Istoriia Ukrainy-Rusy [History of Ukraine-Rus']*. Kyiv. T. 7. 628 s. [in Ukrainian].
5. Hrushevskiy, M. (1990). Rozvytok ukraïnskykh doslidzhen u KhIKh stolitti i vyiavy u nykh osnovnykh pytan ukraïnoznavstva [The development of Ukrainian studies in the 19th century and their discovery of the main issues of Ukrainian studies]. *Ukrainskyi istoryk*. № 1–4. S. 28–44. [in Ukrainian].
6. Hrushevskiy, M. (1927). Sotsialno-tradytsiini pidosnovy Kulishevoi tvorchosti [Socio-traditional underpinnings of Kulish's creativity]. *Ukraina*. № 1. S. 9–39. [in Ukrainian].
7. Hrushevskiy, M. (1928). Sto lit ukraïnskoho narodnytstva [One hundred years of Ukrainian nationalism]. *Pervisne hromadianstvo ta yoho perezhytty na Ukraïni. Naukovyi shchorichnyk za 1927 rik*. Vyp. 1–3. S. 4–8. [in Ukrainian].
8. Hrushevskiy, O. (1919). Istorychni pohliady P. O. Kulisha [Historical views of P. O. Kulish]. *Literaturno-naukovyi vistnyk*. Kn. 7–9. S. 77–93. [in Ukrainian].
9. Telvak, Viktoriia. (2002). Problema periodyzatsii ukraïnskoi istoriografii u pratsiakh Mykhaila Hrushevskoho [The problem of periodization of Ukrainian historiography in the works of Mykhailo Hrushevskiy]. *Drohobyt'skyi kraieznavchyyi zbirnyk*. Vyp. VI. S. 395–406. [in Ukrainian].
10. Telvak, Viktoriia. (2003). Termin „istoriografii” ta predmet istorii istorychnoi nauky u spadshchyni Mykhaila Hrushevskoho [The term “historiography” and the subject of the history of historical science in the legacy of Mykhailo Hrushevskiy]. *Ukrainskyi istorychnyyi zbirnyk*. Vyp. 5. S. 404–423. [in Ukrainian].
11. Telvak, Viktoriia. (2011). Mykhailo Hrushevskiy – doslidnyk ukraïnskoi istoriografii (teoretyko-metodolohichniy aspekt) [Mykhailo Hrushevskiy – researcher of Ukrainian historiography (theoretical and methodological aspect)]. *Drohobyt'skyi kraieznavchyyi zbirnyk*. Vyp. XIV–XV. S. 264–273. [in Ukrainian].
12. Telvak, Viktoriia, & Telvak, Vitalii. (2005). *Mykhailo Hrushevskiy yak doslidnyk ukraïnskoi istoriografii* [Mykhailo Hrushevskiy as a researcher of Ukrainian historiography]. Kyiv-Drohobych. 334 s. [in Ukrainian].
13. Telvak, Vitalii. (2001). Teoretychni problemy istorii u tvorchii spadshchyni M. S. Hrushevskoho-retsenzenta (1894-1914 rr.) [Theoretical problems of history in the creative heritage of M. S. Hrushevskiy, reviewer (1894–1914)]. *Kyivska starovyna*. № 5. S. 157–166. [in Ukrainian].
14. Telvak Vitalii. (2002). *Teoretyko-metodolohichni pidstavy istorychnykh pohliadiv Mykhaila Hrushevskoho (kinets XIX – pochatok XX stolittia)* [Theoretical and methodological foundations of the historical views of Mykhailo Hrushevskiy (late 19th-early 20th centuries)]. Niu-York-Drohobych. 236 s. [in Ukrainian].
15. Telvak, Vitalii. (2010). Hrushevskoznavstvo: metodolohichni problemy postupu [Hrushevsky studies: methodological problems of progress]. *Kraieznavstvo*. № 3. S. 29–35. [in Ukrainian].
16. Telvak, V. V. (2006). Naukovo-populiarni pratsi Mykhaila Hrushevskoho v istoriografichnykh dyskusiiakh pochatku XX stolittia [Mikhajlo Hrushevskij's popular science works in the historiographic discussions at the beginning of XXth century]. *Drohobyt'skyi kraieznavchyyi zbirnyk*. Vyp. X. S. 348–358. [in Ukrainian].
17. Telvak, V. (2008). *Tvorcha spadshchyna Mykhaila Hrushevskoho v otsinkakh suchasnykiv (kinets XIX – 30-ti roky XX stolittia)* [Creative Heritage of Mykhailo Hrushevskiy in judgements of his contemporaries (end XIX c. – 1930s)]. Kyiv – Drohobych. 494 s. [in Ukrainian].

**МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

УДК 782+781.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-6>**Катерина КАПІТОНОВА,***orcid.org/0000-0001-5188-8992*

аспірантка кафедри історії та теорії музики

Комунального вищого навчального закладу «Дніпропетровська академія музики імені Михайла Глінки» Дніпропетровської обласної ради (Дніпро, Україна) *ekaterina01712@gmail.com***ДВОСВІТ У РОМАНТИЧНІЙ ОПЕРІ : ВІД «УНДІНИ» Е. Т. А. ГОФМАНА ДО «АНТИХРИСТА» Р. ЛАНГТОРА**

У статті розглядається прадавнє, початкове, закладене в людській природі явище двох світів та його виявлення в музичній культурі. Саме в епоху романтизму двосвіт набуває особливого художнього значення. Відтоді з'являється достатня кількість творів – літературних, живописних, музичних, які своєрідно подають і висвітлюють двосвіт, і тому заслуговують нашої уваги. Романтизм, як світосприйняття, зі своєю особливою логікою, мовою, стильовими прикметами, ми будемо розуміти в більш широкому, узагальненому сенсі, не обмежуючись часовими межами XIX ст. Тому ми залучаємо і композиторів – представників постромантичного періоду, але з явними ознаками романтичного мислення. Проблема даної статті полягає у вияві особливостей горизонтальної та вертикальної структур двосвіту в романтичній опері. За основу взято два показових твори – першої німецької романтичної опери «Undine» Е. Т. А. Гофмана та маловідомої, маловивченої в українському музикознавстві датської опери Р. Лангтора «Antikrist». Мета статті – розкрити поняття «двосвіт» в оперній музиці на прикладі обраних творів доби романтизму. На основі проведеного дослідження зазначено, що, починаючи з концепції Платона, двосвіт мав вертикальну структуру, в якій угорі – світ вічний, ідеальний, а внизу – мінливий, матеріальний. У романтизмі фантастичний, ірреальний світ відіграє роль ідеального, а роль нижчої сфери дістається повсякденній дійсності. В опері «Undine» Е. Т. А. Гофмана ірреальний світ представлено у вигляді водного духа Ундіни, а світ реальний зображується сценами повсякденного життя людства. Зовсім інакше зображено двосвіт в опері «Antikrist» Р. Лангтора – у вигляді протиставлення Бога та Антихриста, з його багато особовим проявом на землі. Істотна зміна моделі двосвіту в художньому творі відбудеться у XX столітті, що відрізнятиметься тотальною переоцінкою цінностей та народженням нових відносин особистості та Всесвіту. Вертикальна структура двосвіту перетвориться на горизонтальну лінійну структуру, де два світи на рівних протистоять один одному і в кінці можуть об'єднуватися в єдине ціле.

**Ключові слова:** Антихрист, двосвіт, опера, реальність, романтизм, світ.

**Kateryna KAPITONOVA,***orcid.org/0000-0001-5188-8992*

Doctor of Philosophy,

Graduate student at the Department of History and Theory of Music

Mykola Glinka Dnipropetrovsk Academy of Music

(Dnipro, Ukraine) *ekaterina01712@gmail.com***DOUBLE WORLDS IN A ROMANTIC OPERA : FROM “UNDINE” BY E. T. A. HOFFMANN TO “ANTIKRIST” BY R. LANGGAARD**

The article examines the phenomenon of the presence of two worlds – ancient, original, embedded in human nature; its discovery in musical culture. After all, it is precisely in the era of romanticism that the double world acquires a special artistic significance. Since then, a sufficient number of works have appeared – literary, pictorial, musical, which in a unique way present and highlight the dual world and therefore deserve our attention. We will understand romanticism as a worldview, with its special logic, language, and stylistic features, in a broader, generalized sense, not limited to the time limits of the 19th century. Therefore, we also involve composers – representatives of the post-romantic period, but with clear signs of romantic thinking. The problem of this article is to reveal the peculiarities of the horizontal and vertical structure of the two worlds in the romantic opera. It is based on two representative works – the first German romantic opera «Undine» by E. T. A. Hoffmann and the little known, little studied in Ukrainian musicology Danish opera «Antikrist» by R. Langaard. The purpose of the article is to reveal the concept of «double world» in music using the example of selected operas of the Romantic era. On the basis of the conducted research, it is stated that, starting with

*Plato's concept, the two worlds had a vertical structure – the eternal, ideal world is located at the top, and the changing material world is located at the bottom. In romanticism, the fantastic, unreal world plays the role of the ideal, and the role of the lower sphere goes to everyday reality. In the opera «Undine» by E. T. A. Hoffmann's unreal world is presented in the form of the water spirit Undine, and the real world is depicted by scenes of the everyday life of mankind. The dual world is depicted in a completely different way in the opera «Antikrist» by R. Langaard – in the form of an opposition between God and the Antichrist, with his multifaceted manifestation on earth. A significant change in the model of the two worlds in the work of art will take place in the 20th century, which is characterized by a total reassessment of values and the birth of new relationships between the individual and the universe. The vertical structure of the two worlds will turn into a horizontal linear structure, where the two worlds are equally opposed to each other and in the end can merge into a single entity.*

**Key words:** Antichrist, double world, opera, reality, romanticism, world.

**Постановка проблеми.** Проблема даної статті полягає в виведенні нового типу структури двосвіту в оперних творах романтичної доби.

Існує дві структури двосвіту:

– «вертикальна структура» – передбачає, що нагорі знаходиться світ вічний, ідеальний, а внизу – мінливий матеріальний, вони протиставлені один одному і перебувають в ієрархічному підпорядкуванні (верхній світ керує нижнім); ця структура зберігається в Середньовіччі і романтизмі;

– «горизонтальна лінійна структура» – розкриває два світи на рівних, які протистоять один одному і можуть поєднуватися в єдине ціле; означена структура характерна для ХХ століття.

**Аналіз досліджень.** Феномен двосвіту (або двосвіття) досліджується переважно літературознавцями – Н. Корнуеллом (Cornwell, 1989), К. Хансен-Льов (Löve, 1994), О. Дмитренко (Дмитренко, 2006) та іншими. У музикознавстві ж практично відсутні відповідні праці, дослідження. Навіть самого словосполучення «двосвіт» ми не знайдемо, але є близькі за значеннями фантастика, містика, фантазмагорія. Опера «Ундіна» Е. Т. А. Гофмана, як перша романтична опера, звертає на себе увагу багатьох українських та західноєвропейських музикознавців. Серед них особливого значення набувають дисертації М. Е. Смарта (Smart, 1989), Д. Т. Буше (Boucher, 2020); дослідження А. А. Татарнікової (Татарнікова, 2018). Творчість Р. Ланггора розглядається переважно у західноєвропейських дослідженнях. Постаті композитора присвячені праці Бендта Вінгольта Нільсена (Bendt Viinholt Nielsen, 1995), Е. Крістенсена (Christensen, 1996), Т. Франка (Frank, 1995).

**Мета статті** – виявити особливості двосвіту у романтичних операх Е. Т. А. Гофмана «Ундіна» та Р. Ланггора «Антихрист».

**Виклад основного матеріалу.** Витоками філософського обґрунтування двосвіту стають праці давньогрецького філософа Платона, зокрема «Πολιτεία» («Держава»), в якій він розподіляє універсум на світи ідей та речей. Згідно з його

уявленнями, земна дійсність є лише спотвореною подобою вищого світу, а людина – сполучною ланкою між природним і божественним світами.

В порівнянні з Платоном, у митців епохи романтизму світосприйняття відбувається одночасно у двох вимірах; вони інакше трактують концепцію розуміння «істинного» світу, тобто пізнання ними розуміється як дія, що відбувається під владою афектів, почуттів, а не за допомогою міркування.

Двосвіт у романтизмі стає основою *фантастики*, адже герої навколишньому середовищу протиставляли вимір, створений відповідно до їхніх ідеалів, де вони прагнули справедливості і прекрасного. Отже, головну суть романтичного двосвіту можна сформулювати наступним чином: відчужуючись від реальності, герой спрямовується до своїх мрій, співзвучних з його внутрішнім світом.

Особлива увага романтиків до індивідуальності та людської душі з суперечливими думками та бажаннями стала ознакою розвитку *психологізму*. Інтерес романтиків до людської психіки приводив їх до фактів патології: роздвоєння особистості, божевілля, галюцинації, які часто трактувалися у містичному та демонічному плані.

Романтичний герой виявляється на перетині двох світів і піддається різним трансформаціям: перетворенню на монстра, смерті і повстанню з мертвих, летаргічному сну, відчуженню свого «єго». Двосвіт обумовлює розлад особистості героя, свідомості, роздвоєння душі людини у зв'язку з тиском на нього розколотого, двоїтого світу, породжуючи деякі *образи-двійники*. Всередині людини виявляється демон, залежний від особистості та її свідомості. Оскільки метою двійника є повне оволодіння своїм носієм та його витіснення, науковці зазначають, що саме двійництво в романтичній літературі «привело до воскресіння ери монстрів – невидимих, які перейшли у статус ірраціональної психічної реальності і тому невловимі» (Романчук, 2000 : 3).

Платонівську концепцію двох світів – «видимого» та «істинного» – вперше відтворив німецький письменник-прозаїк та композитор **Ернст Теодор Амадей Гофман** (1776–1822), якого Найл Корнуелл вважає найвпливовішою фігурою романтичної прози у її готично-фантастичному напрямі. Герої Гофмана намагаються вирватися з кайданів навколишнього світу за допомогою іронії, адже письменник розуміє безсилля протистояння реальному життю.

Для творчості Гофмана характерна *подвійність*. В одних творах вона може існувати як роздвоєння світу реальний і ідеальний, що пов'язані з протестом героя проти буденності; в інших – втілюється у роздвоєній свідомості героя, що призводить до появи його двійника.

До епохи романтизму звернення до двосвіту було властиво практично всім видам мистецтва, крім музики. Гофман вперше звертається до даного явища не тільки як письменник, а й як композитор – засновник двосвіту в музиці, зокрема в опері. І тим самим надає поштовх для його подальшого розвитку.

«**Undine**» («**Ундіна**», 1814), заснована на однойменній повісті німецького письменника-романтика Фрідріха де ла Мотт-Фуке (1777–1843), є першою романтичною оперою<sup>1</sup> та останнім музичним твором композитора. Надалі Гофман зосередиться виключно на сфері літератури. Центральні мотиви «Ундіни» – це пошук душі, конфлікт між світами духів води та людей. Яскрава та трагічна фігура духу води – Ундіна, розривається між двома світами.

Привертає увагу зображення Гофманом надприродних елементів, ірреальних персонажів. Лише їм відведена дієва роль, лише вони наділені лейтмотивами і протягом усієї опери музика, пов'язана з надприродним, яскравіша.

Драматургія опери «Ундіна» будується на конфліктному поєднанні реального та ірреального – саме цим Гофман закладає основу двосвіту у музиці. Чітко виділяються два плани:

– Реальний світ – діатоніка, вокально-хорове начало, звернення до народно-побутових жанрів: пісня, танець, романс, колискова, балада, гімн. Для характеристики побутових сцен, земного початку, використовує як ведучу струнну групу, підтриману педаллю валторн.

– Ірреальний світ – інтонаційна гострота, декламаційність, тональна нестійкість, барвис-

тість альтерованих співзвучь, терцієві тональні співвідношення, мажоро-мінорні зіставлення, раптові модуляційні зрушення. В оркестровці використовуються мідні духові інструменти, посилені литаврами на тлі тремоло струнних.

Контраст двох світів – реального та фантастичного, передається вже в увертурі до опери. Зіставлення сфер посилюється вибором контрастних інструментальних засобів: у першій темі – співучі голоси струнних, колорит дерев'яних духових; у другій – вигуки мідних духових, посилені литаврами, і на фоні тремолоючих струнних.

В опері Гофман зміщує акцент казки від мотиву спокути – головного у Фуке, щоб зосередитись на контрасті між людським світом та водних духів (Smart, 1989 : 8). Новаторським прийомом є одночасне співіснування двох планів та проникнення фантастичного світу в реальне життя. Двосвіт розкривається не тільки у сюжеті опери, він втілений у конфліктності самої музичної драматургії.

Кульмінацією романтичного двосвіту можна вважати оперу «**Antikrist**» («**Антихрист**») датського композитора **Руда Ланггора** (1893–1952), який в своїй творчості поєднував модернізм з пізнім романтизмом. У музиці Ланггора ніби світ поділяється надвоє – ідеали дев'ятнадцятого століття стикаються з реальністю двадцятого. Ланггор створив «всесвіт, який парадоксальним чином ставить романтичну мрію про красу, добро і істину віч-на-віч з відчуженням, деструктивністю, розчиненням і абсурдом двадцятого століття» (Bendt Viinholt Nielsen, 1995 : 11). У його єдиній опері знайшла прояв тенденція до хисткості межі між істинним і хибним, що, за Біблією, було характерно саме для часу появи Антихриста.

Опера пройшла багато випробувань на шляху до своєї першої постановки. Вона трансформувалася з «оргіастичної музичної драми» (Bendt Viinholt Nielsen, 2001) у виключно релігійну з агітаційним та повчальним характером. Такий різкий контраст ми можемо спостерігати і в постановках цієї опери.

Ближче до першого задуму – постановка 2018 року Державного театру Майнца режисером Ансельмом Дальфертом. У ній біле і чорне, добро і зло поєднуються в образі Бога і Люцифера, які діють як симбіотична пара. Режисер представив оперу, в якій люди втрачають контроль.

Новим поглядом на оперу є сміливо вирішена постановка Ерсана Мондтага у Берлінській опері 2022 року. Він створює свій власний гротескний світ експресіоністського мистецтва. Важливе значення має танцювальна трупа, яка коментує, візу-

<sup>1</sup> Розвиток нового, романтичного стилю зображення надприродного зазвичай приписують К.М. Веберу в опері «Der Freischutz» (1817). Але Вебер в огляді опери у своїх листах визнавав захоплення і свій обов'язок саме перед Гофманом.

алізує музику Лангтора, простежує багато деталей фізично. Співаки демонструють авантюрні малюнки на тілі.

До фінальної релігійно-філософської редакції опери ближча постановка Данської королівської опери в Палаці Крістіансборг в Копенгагені 2002 року.

Передивляючись багато варіантів назв, серед інших Лангтор в кінці обрав «Fortabelsen/Antikrist» («Загибель/Антихрист»), що свідчить про алегоричність персонажа Антихрист, який жодного разу не з'являється на сцені. Це філософсько-релігійна опера про занепад та падіння європейської цивілізації, що засуджує сучасний спосіб життя і менталітет та застерігає від суцільного егоїзму й матеріалізму на шкоду духовним цінностям існування.

В основу «Антихриста» лягла однойменна драматична поема датського письменника Пітера Бенсона. Ідея та лібрето опери виражають невизначеність та двоїстість через сарказм та символізм. Відсутня чітка логіка у взаємодії тексту та музики.

Двосвіт опери базується на протиставленні – Бог та Антихрист, що знаходить втілення на різкому контрасті між «руйнівною» і «небесною» музикою. Але, на відміну від інших прикладів романтичного двосвіту, де ми можемо простежити чіткий розподіл навпіл, його структура в опері багаторівнева, що проявляється у сфері Антихриста.

Світ «небесної» музики представлено досить однопланово, статично. Головним чином, це епізодична роль Бога – наприкінці вступу до першої сцени за закликотом Люцифера та у заключній сцені «Загибель» за власним бажанням, щоб врятувати світ від Апокаліпсису. Партія Бога не мелодизована – це мовні інтонації із емоційно-піднесеним скандуванням з мало розвиненим тематизмом. Його поява характеризується граничною контрастністю в оркестрі, на кшталт *subito* у супроводі органу з ударними.

До небесної сфери відноситься також Містичний Голос з мармурового саркофагу, який проклинає Антихриста в останній сцені.

Складною ж структурою представлено «руйнівний» світ у алегорії Антихриста з його багато особовим проявом на землі. П'ять імен Антихриста, як антипод п'яти іменам Христа, з'являються у партитурі у вигляді назв кожної сцени:

- «Light of Pathlessness» – «Світло пустелі»;
- «Vainglory» – «Марносластво»;
- «Hopelessness» – «Відчай»;
- «Lust» – «Пожадливість»;

– «Every Man's Strife With Every Man» – «Боротьба кожного з кожним».

Пролог та шоста сцена опери пов'язані своєрідною аркою від появи Антихриста до його знищення. Алегорія образу в опері є своєрідною експлікацією (лат. *explicatio, explico* – «пояснюю», «розгортаю» – метод розкриття суті та значення предмету, який використовується в аналітичній філософії та літературній критиці).

В кожній сцені з'являються його личини:

– The Mouth That Speaks Great Things – Уста, які говорять великі речі;

– Despondency – Смуток;

– The Great Whore – Велика блудниця;

– The Scarlet Coloured Beast – Багрянний звір;

– The Lie – Брехня;

– Hated Hate – Ненависть.

Вони самостійно існують, яскраво відрізняючись одна від одної; конфліктують між собою за право влади над всесвітом. Але в результаті вони є складовими процесу виявлення діянь Антихриста землі, що призведе для Апокаліпсису.

Головна характеристика «руйнівного світу» – екстатичність. Саме у цій сфері проявляється найбільший контраст між романтичною музикою та сучасною. Всім персонажам характерний стан від повної відчуженості до екстазу, захопленості, понад емоційності. Це підкреслюється частою зміною авторських ремарок. Серед них особливого значення набувають «*misterioso*» та «*fanatico*». Вони з'являються у провідних моментах одночасно з головним лейтмотивом опери «*fanatico*» з акордами челюсти.

Вокальній лінії теж характерна постійна мінливість – від статичності та псалмодіювання, до уривчастих вокальних реплік та екстатичних вигуків. Велике значення має ритмоформула мідних духових та ударних, яка пронизує напруженою всю партитуру. Чим сильніше наближається світ до Апокаліпсису, тим активніше стає роль ударних інструментів та фортепіано. Їх механістична розміреність викликає асоціації з численними епізодами «ходи зла» в музиці ХХ століття.

В «руйнівному» світі важливе значення має стилізація творчого стилю Дж. Верді (1813–1901), Р. Вагнера (1813–1883), Р. Штрауса (1864–1949). Зокрема вплив останнього проявився у образі найбільш яскравого персонажу опери – Великої блудниці та її лейтмотиві. Емоційний стан та поведінка зближує її з героїнями експресіоністських опер Р. Штрауса – Соломією та Електрою.

Але не тільки завдяки візуалізації, театральним постановкам ми знаходимо вияв двосвіту. Про його існування в опері сугестивно натякають дві



Рис. 1. Р. Ланггор «Antikrist». Оркестрова прелюдія, тема «angelico»



Рис. 2. Р. Ланггор «Antikrist». Оркестрова прелюдія до I сцени, тема Антихриста

теми, протиставлені одна одній. Перша звучить в оркестровій прелюдії до опери.

Статична тема скрипок, з авторським визначенням «angelico» («янгольський»), в подальшому буде поліфонічно розвиватись у струнних інструментів. Саме вона є головною характеристикою «небесного» світу. «Янгольська» тема вводить в останній сцені («Загибель»), після знищення Богом Антихриста, але вже в вигляді хору, який композитор позначає «Світло». Тим самим утворюється ефект арки.

Друга тема з'являється в оркестровій прелюдії до першої сцени.

Вона є символом появи Антихриста на землі після закликів Люцифера. Це екстатична, урочиста, піднесена тема, яка звучить у всього оркестру. Так само, як і «янгольська» тема, вона буде

присутня в опері лише двічі. Другий раз – після кінця Всесвіту – як торжество Антихриста над людством.

**Висновки.** Отже, починаючи з концепції Платона, двосвіт мав вертикальну структуру – угорі знаходиться світ вічний, ідеальний, а внизу – мінливий матеріальний. У романтизмі фантастичний, ірреальний світ відіграє роль ідеального, а роль нижчої сфери дістається повсякденній дійсності. Істотна зміна моделі двосвіту у художньому творі відбудеться у ХХ столітті, що відрізняється тотальною переоцінкою цінностей та народженням нових відносин особистості та Всесвіту. Вертикальна структура двосвіту перетворюється на горизонтальну лінійну структуру, де два світи на рівних протистоять один одному і наприкінці можуть об'єднуватися в єдине ціле.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитренко О. В. Мотив двосвіту у фантастичній повісті В. Ф. Одоєвського «Косморам». *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Серія «Філологічні науки». Полтава, 2006. Вип. 1–2 (48–49). С. 57–64.
2. Татарнікова А. А. Поетика «Ундини» Е.-Т.-А. Гофмана в контексті становлення німецької національної ідеї. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. Київ : Міленіум, 2018. № 1. С. 217–223.
3. Романчук Л. А. Творчество Годвина в контексте романтического демонизма. Днепропетровск : Я. Соболевский, 2000. 181 с.
4. Bendt Viinholt Nielsen. An ecstatic outsider : Rued Langgaard. *International Association of Music Libraries, Archives and Documentation Centres (IAML)*, Vol. 42, No 1, 1995. pp. 36–50.

5. Boucher D. E. T. A. Hoffmann's opera manifesto: romantic philosophy and musical semantics in early German Romantic opera. MRes thesis, University of Nottingham, 2020. 82 p.
6. Christensen E. The Musical Timespace : A Theory of Music Listening. Aalborg University Press, 1996. 174 p.
7. Cornwell N. The Gothic-fantastic in nineteenth-century Russian literature. Rodopi, 1999. 293 p.
8. Smart M. A. Critical comparison of three settings of the Undine myth in works by Hoffmann, Lortzing and Reinecke. MA thesis : McMaster University, 1989. 180 p.
9. Frank T. Rued Langgaard – A Symbolistic Composer? Danish Yearbook of Musicology, 23, 1995. pp. 33–37.
10. Löve K. H. The evolution of space in Russian literature: a spatial reading of 19-th and 20-th century narrative literature. Rodopi, 1994. 49 p.
11. Bendt Viinholt Nielsen. Rued Langgaard Antichrist. URL : <http://www.langgaard.dk/musik/vaerker/antikriste.htm> (дата звернення 12.10.22).

#### REFERENCES

1. Dmytrenko O. Motyv dvosvitu u fantastychnii povisti V. F. Odoievskoho «Kosmorama». [The motif of two worlds in the fantastic story «Cosmorama» by V. F. Odoevsky]. A collection of scientific works of Poltava State Pedagogical University named after V. G. Korolenko. Series «Philological Sciences». Poltava, 2006, Vol. 1–2 (48–49), pp. 57–64 [in Ukrainian].
2. Tatarnikova A. Poetyka «Undyny» E.-T.-A. Hofmana v konteksti stanovlennia nimetskoï natsionalnoi idei. [The poetics of «Undine» by E. T. A. Hoffmann in the context of the formation of the German national idea]. Bulletin of the National Academy of Managers of Culture and Arts : Science magazine. Kyiv : Millennium, 2018, № 1, pp. 217–223 [in Ukrainian].
3. Romanchuk L. Tvorchestvo Godvina v kontekste romanticheskogo demonizma. [Creativity of Godwin in the context of romantic demonism]. Dnepropetrovsk : Ya. Sobolevsky, 2000, 181 p. [in Russian].
4. Bendt Viinholt Nielsen. An ecstatic outsider: Rued Langgaard. International Association of Music Libraries, Archives, and Documentation Centres (IAML), 1995, Vol. 42, №1, pp. 36–50.
5. Boucher D. E. T. A. Hoffmann's opera manifesto: romantic philosophy and musical semantics in early German Romantic opera. MRes thesis, University of Nottingham, 2020, 82 p.
6. Christensen E. The Musical Timespace : A Theory of Music Listening. Aalborg University Press, 1996, 174 p.
7. Cornwell N. The Gothic-fantastic in nineteenth-century Russian literature. Rodopi, 1999, 293 p.
8. Smart M.A. A critical comparison of three settings of the Undine myth in works by Hoffmann, Lortzing and Reinecke. MA thesis : McMaster University, 1989, 180 p.
9. Frank T. Rued Langgaard – A Symbolistic Composer? Danish Yearbook of Musicology, 1995, 23, pp. 33–37.
10. Löve K. H. The evolution of space in Russian literature: a spatial reading of 19-th and 20-th century narrative literature. Rodopi, 1994, 49 p.
11. Bendt Viinholt Nielsen. Rued Langgaard Antichrist URL : <http://www.langgaard.dk/musik/vaerker/antikriste.htm> (access date 12.10.22).

УДК 784:78.087

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-7>**Яна КИРИЛЕНКО,***orcid.org/0000-0001-9823-3897**кандидат мистецтвознавства, доцент,  
доцент кафедри академічного та естрадного вокалу  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка  
(Київ, Україна) [y.kyrylenko@kubg.edu.ua](mailto:y.kyrylenko@kubg.edu.ua)***Лариса ОРОНОВСЬКА,***orcid.org/0000-0002-2701-1290**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
(Тернопіль, Україна) [ldd260898@tnpu.edu.ua](mailto:ldd260898@tnpu.edu.ua)***Сун ЛАН,***orcid.org/0000-0002-9506-6330**аспірантка кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
(Тернопіль, Україна) [1148510789@gg.com](mailto:1148510789@gg.com)*

## ЦИФРОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА: ДОСВІД ТА НОВІ МОЖЛИВОСТІ

Стаття присвячена впливові глибинної діджиталізації сьогодення на один із найдавніших різновидів музикотворення, яким є вокально-хорове мистецтво. Мета статті полягає в інформаційно-аналітичній оцінці цифрових трансформацій вокально-хорового мистецтва з огляду на досвід та нові можливості, які пропонує вказаній сфері музики епоха наскрізної щодо глибини впливу та глобальної щодо географічного масштабування діджиталізації. Хорове виконання багато в чому є загерметизованим, однак у парадигмі сучасності воно теж зазнає еволюції. Вплив цифрових технологій на вокально-хорове мистецтво розглянуто у зв'язку з дотичними впливами естетики постмодернізму та засилля популярної культури з її тяжінням до типовості, яскравості, емоційної легкості, розважальності тощо. Вокально-хорове мистецтво висвітлено з позицій високоестетичного музичного жанру, з погляду педагогічних тенденцій та способу культурної участі широких мас населення. Вказано на використання типових для всієї сучасної музичної індустрії ресурсів на кшталт AutoTune та Sidechain-компресії. Інтернет, соцмережі та програми відеокомунікації є основами для становлення та поширення віртуального хору. Через складність технологічної організації доцільно задля досягнення професіонального ефекту використовувати не звичайні платформи на кшталт Zoom чи Google Meet, а спеціально розроблені для використання хористами (Musicroom, iDevice, Acapella тощо). Аналіз масштабу цифровізації різних сфер буття людства показує, що ті сфери, котрі дистанціюються та замикаються від проникнення цифрових технологій, програють у боротьбі за реципієнта, натомість ті галузі, що вигідно взаємодіють із цифровими технологіями, перетворюючи їх на інструмент власної еволюції, оновлюються та завойовують шанувальників, збагачуються арсеналом новітніх прийомів творчості та дистрибуції. Тому попри виокремлення деяких негативних трендів, у статті акцентовано на перевагах, які цифрові трансформації дають сучасному вокально-хоровому мистецтву за умови збалансування фундаментальних рис та новаторських тенденцій, пов'язаних з інтеграцією цифрових технологій.

**Ключові слова:** цифровізація, цифрові трансформації, еволюція, вокально-хорове мистецтво, музичні технології.



**Yana KYRYLENKO,**

*orcid.org/0000-0001-9823-3897*

*PhD in Arts, Associate Professor;*

*Associate Professor at the Department of Academic and Pop Vocal*

*Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University*

*(Kyiv, Ukraine) y.kyrylenko@kubg.edu.ua*

**Larysa ORONOVSKA,**

*orcid.org/0000-0002-2701-1290*

*PhD in Pedagogy,*

*Associate Professor at the Department of Musicology and Methodology of Musical Art*

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

*(Ternopil, Ukraine) ldd260898@tnpu.edu.ua*

**Sun LAN,**

*orcid.org/0000-0002-9506-6330*

*Graduate Student at the Department of Musicology and Methodology of Musical Art*

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

*(Ternopil, Ukraine) 1148510789@gg.com*

## **DIGITAL TRANSFORMATIONS OF VOCAL AND CHORAL ART: EXPERIENCE AND NEW OPPORTUNITIES**

*The article is devoted to the impact of today's deep digitalization on one of the oldest types of music creation, which is vocal and choral art. The purpose of the article is to provide an informational and analytical assessment of digital transformations of vocal and choral art in view of the experience and new opportunities offered to the specified field of music by the era of digitization, which is comprehensive in terms of depth of influence and global in terms of geographical scaling. Choral performance is in many respects hermetic, but in the modern paradigm it is also undergoing evolution. The impact of digital technologies on vocal and choral art is considered in connection with the tangential effects of postmodern aesthetics and the dominance of popular culture with its attraction to typicality, brightness, emotional lightness, entertainment, etc. Vocal and choral art is highlighted from the standpoint of a highly aesthetic musical genre, from the point of view of pedagogical trends and the way of cultural participation of the broad masses of the population. The use of resources typical for the entire modern music industry, such as AutoTune and Sidechain compression, is indicated. The Internet, social networks and video communication programs are the basis for the formation and distribution of a virtual choir. Due to the complexity of the technological organization, in order to achieve a professional effect, it is advisable to use not ordinary platforms such as Zoom or Google Meet, but specially designed for use by choristers (Musicroom, iDevice, Acapella, etc.). An analysis of the scale of digitization of various spheres of human existence shows that those spheres that distance themselves and close themselves off from the penetration of digital technologies lose in the fight for the recipient. Instead, those spheres that interact favorably with digital technologies, turning them into a tool of their own evolution, are renewed and win admirers, are enriched with an arsenal of the latest techniques of creativity and distribution. Therefore, despite highlighting some negative trends, the article emphasizes the advantages that digital transformations bring to modern vocal and choral art, if the fundamental features and innovative trends associated with the integration of digital technologies are balanced.*

**Key words:** *digitalization, digital transformations, evolution, vocal and choral art, music technologies.*

**Постановка проблеми.** Сучасний світ немиче пов'язаний із використанням цифрових технологій. Складно знайти сферу людської діяльності, вільну від технологічних інновацій чи застосування комп'ютерних програм. Водночас важлива ефективна реалізація нових можливостей у мистецькій діяльності, яка є особливою цариною людського буття, котра через саму ідеалістичну сутність мистецтва як такого дещо дисонує із наскрізною технологізацією сучасності. Цифрова трансформація надала доступ до багатьох інструментів для урізноманітнення, осучаснення наявних мистецьких напрямів, зокрема й музичних.

Вплив діджиталізації на сучасну музику, зокрема вокально-хорове мистецтво, глибокий. Цифровізація докорінно вплинула на те, як звучить сьогодні більшість, якщо не вся, сучасна музика. З погляду наукової дискусії доречно розглядати не стільки позитивні чи негативні якості цього впливу, який уже відбувся та не має зворотності, скільки те, як вокально-хорове мистецтво функціонує та сприймається в межах тенденцій цифровізації. Цифрові трансформації порушили низку проблем: від занепаду звичайних магазинів звукозапису (англ. *brick-and-mortar record shops*), порушення авторських прав, повсякденного

використання mp3-плеєрів, а потім сучасніших девайсів, особливо смартфонів та музичних застосунків, стримінгових платформ і нових бізнес-моделей у музиці (блок глобальних питань), до більш предметних щодо музики питань, котрі стосуються, наприклад, відмінностей у точності звучання аналогового та цифрового відтворення (Stahl, 2016). Що стосується хорового співу як найвищого рівня співочої та мистецької співпраці людей у групі вокалістів, то самі початки цього виду виконавства сягають перших людських спільнот, тобто це один із найдавніших та, можна стверджувати, найбільш консервативних способів виконання (Cupi & Cupri, 2020). Однак і він зазнав впливу технологізації музичного мистецтва.

Щоправда, сьогодні існує й зворотна тенденція, коли в сучасну епоху під впливом такому собі спротиву глобалізації, якщо йдеться про стирання етнічних меж, відбувається повернення до цінностей і важливості «традиційних якорів», запропонованих місцевою традицією музикування (у межах нації, регіону тощо). Хоча й популярним є міксування етно та цифрової музики (Pora, 2019).

Цифрові технології в музиці зазнали нового витка під час COVID-19. Пісня як мистецький акт із використанням новітніх технологій стала способом подолати соціальну дистанцію та знайти нові способи інтерпретації життя та прояву таланту без фізичних кордонів. Це стосується як аматорської, так і професійної сфер вокально-хорового мистецтва (Grushka, 2021).

Треба розуміти, що експериментування з музикою у епоху цифровізації – це не тільки про те, що чують, однак також про те, що бачать, розуміють та відчувають реципієнти. Віртуальна реальність, доповнена реальність та змішана реальність – це ті виміри інтеграції музики та цифровізації, що стали звичними для нашого часу. Наприклад, з'явилися виконавці на кшталт проєкції кіборгів: Gorillaz, Hatsune Miku. Пізній David Bowie, Grace Jones, Madonna, Dart Punk та інші виконавці також навмисно піддавали свою музичну творчість цифровізації – не тільки у звучанні вокалу, але й цілісно, презентуючи такий собі мікс реальної та нереальної ідентичності (англ. *fused identities*) (Rambarran, 2021).

Цифровізація впливає наскрізно як на саме вокально-хорове мистецтво, трансформуючи його сутність, так і на спосіб викладання вокально-хорового мистецтва для різних вікових груп та на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. Ефективне використання технологічних досягнень має величезний потенціал для покращення викладання та навчання в музичному класі, оскільки це може

забезпечити ефективне безперервне навчання та практику. Дослідження показують, що цифрові технології, якщо вони ефективно використовуються на заняттях з музики, допомагають підвищити музичну кваліфікацію та грамотність здобувачів. Багате мультимедійне середовище Web 2.0 може сприяти переходу музичної освіти до нової системи музичної грамотності, заохочуючи широку участь і розвиток інтерактивного музичного навчального середовища. Мультимодальна музична мова, заснована на технології, надасть здобувачу кілька способів взаємодії з нотним записом. Наприклад, торкнутися музичної ноти на екрані мобільного пристрою, щоб побачити її назву та почути звук одночасно, заслухати спосіб вокального супроводу тощо. Поєднання мультимодальної та розширеної музичної нотатки може сприяти розумінню певних концепцій, пов'язаних з музикою, зосереджуючи увагу, зацікавленість і мотивацію здобувачів.

З огляду на сказане у вступі робимо проміжний висновок про фундаментальний вплив цифровізації на все музичне мистецтво та, зокрема, на вокально-хорову царину музикування. Утім, дати обґрунтування цьому впливу на основі аналізу досвіду та можливостей в епоху діджиталізації ще належить – з огляду на масштабність процесу та дискусійний характер низки актуальних трансформацій у вокально-хоровому мистецтві.

**Аналіз досліджень.** Питання цифрових трансформацій вокально-хорового мистецтва – це водночас питання еволюції цієї царини артистичного буття й збереження естетичної цілісності й первинної сутності цього мистецтва. Іншими словами, це питання того, як еволюціонувати, адаптуватися до сучасних умов існування мистецтва і не втратити саме мистецтво, перетворивши його на знецінене перехідне явище. Тому актуальною є проблема балансу між цифровими трансформаціями та первинною естетико-музичною палітрою (Havrylenko et al., 2022).

Музика є фундаментальною частиною людської еволюції. Згідно з припущеннями вчених, люди, імовірно, співали ще до того, як говорити синтаксично керованими реченнями. Вокально-хорове мистецтво є чи не найбільш архаїчною формою музикотворення, яка передувала виникненню інструментальної музики. Пісня пов'язана з величезним спектром семіотики, яка пронизує її природу (Schulkin & Raglan, 2014). Музика тісно пов'язана з мотивацією та соціальними контактами людей. Лише частина людей може грати музику, але всі можуть принаймні наспівувати мелодію. Музика є основним людським досвідом

і генеративним процесом, який відображає еволюцію когнітивних здібностей людини. Тому з цифровізацією різних сфер повсякденного матеріального буття людини духовна сфера теж не могла залишитися незмінною. Утім, дослідники також наголошують на тому, що саме вокально-хорове мистецтво має потенціал збереження того істинно трансцендентного, що взагалі є в музиці, оскільки співочий голос «позначає все, що було видалено з комодифікованого звуку інструментальної та цифрової музики» (Utz & Lau, 2013).

Голос і спів є фундаментальними для музики. Розгляд вокально-хорової еволюції з точки зору культури є множинним та індивідуально наповненим вектором аналізу. Новітні технології дають змогу керувати акустикою будівель, усім процесом вокалізації під впливом дії електронного звукового обладнання. Сучасна електронна обробка сигналів показує складність гармонічного змісту співу. Зміни між м'якістю, різкістю, потужністю звучання тощо залежать не лише від гучності, але й від основної ноти та її гармонік, а також від усіх частот, які генеруються під час вокалізації. Один фундаментальний елемент може мати 50 або більше інших частот. Цифрові інструменти обробки вокального сигналу є безцінними для розуміння процесу створення вокального продукту та запису голосу (Townsend, 2019).

Ракель Робертс, згадуючи найвидатніших співаків усіх часів, багато з яких були задокументовані в статті «100 найвидатніших співаків» журналу Rolling Stone (2008 року), критикує теперішню тривку тенденцію до «перевиробництва» звуку (англ. *overproducing sound*) – і, зокрема, вокалу (Roberts, 2019). На думку дослідниці, 95% сучасних виконавців зловживають електронними інструментами корекції вокалу, що призводить до того, що сама сутність вокального мистецтва й виконавського таланту втрачається, бо з розвитком нових технологій будь-чий голос може звучати майстерно. Отже, у такий спосіб постає також питання ризику знецінення вокально-хорового мистецтва під впливом надмірної цифровізації та в умовах, коли навіть під час виступів у прямих ефірах чи наживо є змога технологічно збагатити хай і первинно бездарне звучання голосу.

Цифрова епоха збільшує доступність творів вокально-хорового мистецтва, чим актуалізує питання авторських прав, що особливо важливо з огляду на питання виконавської доброчесності, з одного боку, та відповідності принципу діалогічності мистецтва усіх форм естетики постмодерної доби (Schulkin & Raglan, 2014; Троцька, 2017; Youngblood, 2019).

З огляду джерел можна дійти висновку, що тема впливу цифрових трансформацій на різні форми музичного мистецтва, зокрема вокально-хорову його царину, більш розроблена в зарубіжному музикознавстві. Якщо ж говорити про українську парадигму розроблення цього питання, то бракує праць, які би давали узагальнювальну оцінку розуміння перспектив розвитку вокально-хорового мистецтва під дією цифрових трансформацій сучасної ери. Надто з огляду на досвід, що означає як загрози, так і нові можливості, які продукує діджиталізація.

**Мета статті** полягає в інформаційно-аналітичній оцінці цифрових трансформацій вокально-хорового мистецтва з огляду на досвід та нові можливості, які пропонує вказаній сфері музики епоха наскрізної щодо глибини впливу та глобальної щодо географічного масштабування діджиталізації.

**Виклад основного матеріалу.** Уже не перше десятиліття такі ефекти, як автонастроювання та стиснення, стали основними елементами мейнстрімової популярної музики. Більшість сучасних вокалістів використовують AutoTune, навіть якщо й дуже делікатно, у незначному обсязі. Щоб отримати звук «мейнстрімового радіо», вокал потрібно оцифрувати та відфільтрувати, щоб задовольнити пасивне вухо. Тобто сьогоднішнє вокальне мистецтво фактично неможливо уявити без інструментів, створених в епоху активної цифровізації, оберти якої тільки нарощуються. Особливо це стосується популярної музики, яка створюється для того, аби подобатися якомога ширшому колу слухачів. Тому популярні музичні композиції мають дуже подібну основу. За останні десятиліття ресурси на кшталт AutoTune та Sidechain-компресії стали домінантними. Використання цифрових ресурсів, типових для популярних виконавців, проникає також у сферу вокально-хорового мистецтва.

Інтернет стає незамінною платформою для розширення популярності як індивідуальних виконавців, так і хорових ансамблів. Без розвитку музичного програмного забезпечення та інтернету багато представників музичного мистецтва загалом не змогли би зробити кар'єру лише завдяки своєму музичному таланту, тобто не маючи безкоштовного ресурсу для самопросування.

Що стосується хорового мистецтва, то, за словами дослідника Філіпа Коупленда, дослідження новітніх технологій у сфері хорової музики є чудовим нагадуванням того, наскільки складно організованим є хоровий вокал (Copeland, 2017). Навіть незалежно від того, чи це шкільний хор, чи

церковний, чи ж громадський чи професійний хор. Такі складні завдання керівника хору, як навчання хорових композицій у конкретних постановках, керування групою людей, їх інструктування й підготовка до виступів, що означає відточування кожної деталі виконавської майстерності, залишаються актуальними для хорового мистецтва з самих початків його становлення. Однак і тут не минулося без цифрових трансформацій. Насамперед з'явилися інструменти для організації т.зв. цифрового хору (англ. *digital choral*). Як аматорського, так і професійного. Наприклад, ресурс Musicroom пропонує багатий цифровий хоровий репертуар та допоміжний матеріал для організації діджитал-хору. Хорові та вокальні групи, як очно, так і онлайн, мають змогу послуговуватися добіркою нот а capella, високого голосу, низького голосу, цифрових хорових нот SATB. Поміж тим розробляються спеціальні застосунки для хорового співу. Наприклад, застосунок від iDevice, що називається A capella (sic), який дає змогу вокально взаємодіяти учасникам хору.

Завдяки стратегічному використанню технологій диригентам хору стало дещо простіше налагоджувати роботу хористів. Згідно з даними Національної асоціації музичної освіти (NAfME), 74% вчителів музики вважають, що технології допомагають розширювати й покращувати музичну програму (Hanson, 2020). Хоча технології у жодному разі не слід розглядати як заміну ролі педагога чи керівника хору, вони можуть допомогти покращити вокальний навчальний досвід хористів. Наприклад, Oclef, програма, яка може об'єднати вчителів музики та їхніх учнів для оцінки прогресу та отримання цифрового зворотного зв'язку, може допомогти керівникам хору й педагогам заощадити час, створюючи індивідуальні умови навчання для своїх учнів. Іншим прикладом технології, що підтримує потреби музичних викладачів і студентів, є Soundtrap, хмарна онлайн-музична студія для написання пісень і співпраці в режимі реального часу. Освітні функції Soundtrap дають змогу проводити дистанційні заняття з хорового вокалу у віртуальному навчальному середовищі. Подібні опції допомагають керувати хорами та максимально ефективно використовувати час для практики. Іншим досягненням є використання закритих субтитрів і аудіоопису для аудиторії, яка слухає хоровий спів.

Докорінно новітнім за укладом, способом виконання, залученням цифрових інструментів для удосконалення своєї роботи є проект *C4: The Choral Composer/Conductor Collective*, який майстерно виконує лише нові музичні компози-

ції (створені не більш як 25 років тому) на противагу більшості хорових ансамблів, репертуар яких складають перевірені не одним століттям/десятиліттям тексти, що зазнають мінімальної обробки цифровими інструментами. Девізом цього хору є слова, що мережа C4 існує для захисту нової та інноваційної хорової музики на національному рівні, сприяння співпраці між колективними хоровими ансамблями та надання можливості хоровим музикантам створювати та підтримувати групи однодумців.

Утім, чи не найбільш інноваційний і технологічний підхід до хорового співу, належить *The Contemporary Choral Collective of Los Angeles (C3LA)*. Цифрові альтернативи на противагу більш «традиційному» віртуальному хору, впроваджує тут Девід Гарсія Салданья, технічно підкований член ансамблю. Завдяки гібридному проєкту, який об'єднав попередній віртуальний хор, вдалося вивести на новий рівень традиційні елементи хорового виконання, електроніку, візуальне мистецтво, імпровізований вокал і участь аудиторії задля створення унікального мультимедійного концертного досвіду. Завдяки цифровим трансформаціям відбулася еволюція в програмному забезпеченні для запису хорових композицій. Це дає змогу переглядати форму сигналу та вносити потрібні зміни (Logic, Garageband, ProTools, Audacity тощо). Окрім того, активно використовуються технології мобільних застосунків на кшталт VoCo Vocal Coach, Vocalist Lite, Vox Tools: Learn to Sing, Swiftscales Vocal Trainer, Learn to Sing, Singing Lessons, Pocket Pitch, Sound Cloud, Sing True, Voice Training, VocaLive CS. Вони уможливають перетворення вокально-хорового навчання та виконання відповідно до сучасних цифрових трендів.

Актуальною проблемою з огляду на можливості цифрової ери є створення музичних творів із використанням фрагментів чужих творів – семплів (англ. *music sampling*). Це дає змогу із залученням відповідної музичної комп'ютерної техніки компонувати уривки творів, тим самим на основі міксування чужого контенту створюючи власний музичний продукт. У мережі можна легко отримати доступ до музичних бібліотек, які розміщують каталоги творів та семплів. Семплування – невід'ємна частина електронної музики та данина палімпсестовості постмодерного мистецтва. До цього поширеного прийому вдаються у власній творчості як відомі вокалісти, так і аматори. Музичний семплінг є поширеною практикою серед продюсерів хіп-хопу та електронної музики, яка відіграла вирішальну

роль у розвитку певних піджанрів сучасності. З появою цифрових технологій та соціальних медіа семплування як способу культурної передачі змогло розвинутися до сьогоденних масштабів, а музичні спільноти змогли відірватися від географії у семплах, створивши тим самим міжкультурний діалог. Новітні дослідження також доводять, що після 2000 року на структуру мережі співпраці в межах вокально-хорового мистецтва значно менше впливає географічна близькість виконавців, відбулася т. зв. делокалізація спільнот через інтернет під впливом функціоналу цифрових технологій (Youngblood, 2019).

**Висновки.** Отже, вокально-хорове мистецтво ХХІ століття переживає культурне відродження та активно оновлюється під впливом культурних трендів, продиктованих епохою постмодернізму, глобальною цифровізацією та доміантною популярною музики, засилля якої впливає також на буття хорової музики. Дедалі більше ансамблів інтегрує музичні інновації в хоровому світі,

а хорові колективи виконують музику, яка спрямовує композиторів у новий напрямок творчості задля виконання хорами. Можливо, ще ніколи не було настільки сприятливого часу, щоб зробити національний і навіть глобальний вплив вокально-хоровим мистецтвом, оновленим за допомогою цифрових інструментів. Це зробить вокально-хорове мистецтво ближчим до пересічного споживача культурної продукції ХХІ століття, наблизивши хор як архаїчний різновид музики до умов і стандартів сучасного світу. Вокально-хорове мистецтво в такому разі стане повноцінним містком між «класичною» чи «концертною» музикою.

Подальші дослідження з теми доцільно організувати довкола структурування та аналізу впливу цифрових інструментів на діяльність конкретних хорових ансамблів. Доцільно зробити порівняльний аналіз такого впливу, узявши до уваги, наприклад, інноваційні хорові ансамблі на кшталт згаданих С4 та обраного українського хорового колективу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Троцька В. Цифровий семплінг в контексті дотримання авторського права на музичні твори. *Теорія і практика інтелектуальної власності*. 2017. Вип. 6. С. 22–31.
2. Copeland Ph. Technology and the Choral Art. *The Choral Journal*. 2017. Vol. 58. No 1. P. 59–66.
3. Cupi B., Cupi A. Choral Singing and Solo Singing in the Conditions of the Society and the Education System of Our Schools. 2020. Available at SSRN 3718630.
4. Denney A. Ours to see. *The Choral Journal*. 2019. Vol. 60. No 3. P. 8–21.
5. Grushka K., Lawry M., Sutherland K., Fergusson C. A virtual choir ecology and the Zoom-machinic: Visual technologies as a panacea for social isolation. *Video Journal of Education and Pedagogy*. 2021. Vol. 5. No 1. P. 1–16.
6. Hanson K. Technology and the Choral Art. *The Choral Journal*. 2020. Vol. 60. No 11. P. 75–77.
7. Havrylenko Y., Hrytsun Y., Kondratenko I., Sukhova L. Development of Ukrainian Choral Art in Conditions of Postmodernism. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13. No 2. P. 345–357.
8. Popa A. M. Revival of the traditional culture of banat in the digital era. *Professional Communication and Translation Studies*. 2019. Vol. 12. P. 18–21.
9. Rambarran S. *Virtual Music: Sound, Music, and Image in the Digital Era*. New York : Bloomsbury Publishing USA, 2021.
10. Roberts R. The Evolution Of Vocals. 2019. URL: <https://www.racquelroberts.com/the-evolution-of-vocals/> (date of access: 22/12/2022)
11. Schulkin J., Raglan G. B. The evolution of music and human social capability. *Frontiers in neuroscience*. 2014. Vol. 8. P. 292.
12. Shi Y. The use of mobile internet platforms and applications in vocal training: synergy of technological and pedagogical solutions. *Interactive Learning Environments*. 2021. Vol. 1. P. 1–12.
13. Stahl G. (2016). Digital signatures: The impact of digitization on popular music sound. *Journal of Communication*. Vol. 66. No 4. P. 11–13.
14. Tesler T. Syncretic trends in contemporary Western European vocal and choral art: the challenge of today. *Studia universitatis Babeş-bolyai musica*. 2021. Vol. 1. P. 157–178.
15. Townsend P. The Voice. *The Evolution of Music through Culture and Science* (Oxford, 2019; online edn, Oxford Academic, 21 Nov. 2019).
16. Utz C., Lau F. *Vocal Music and Contemporary Identities. Unlimited Voices in East Asia and the West*. New York, 2013.
17. Youngblood M. Cultural transmission modes of music sampling traditions remain stable despite delocalization in the digital age. *PLoS one*. 2019. Vol. 14(2). e0211860.

#### REFERENCES

1. Trots'ka, V. (2017). Tsyfrovyi semplinh v konteksti dotrymannya avtors'koho prava na muzychni tvory [Digital sampling in the context of copyright protection of musical works]. *Teoriya i praktyka intelektual'noyi vlasnosti*, 6, 22–31. [in Ukrainian]

2. Copeland, Ph. (2017). Technology and the Choral Art. *The Choral Journal*, 58(1), 59–66.
3. Cupi, B., & Cupi, A. (2020). Choral Singing and Solo Singing in the Conditions of the Society and the Education System of Our Schools. Available at SSRN 3718630. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3718630>
4. Denney, A. (2019). Ours to see. *The Choral Journal*, 60(3), 8–21.
5. Grushka, K., Lawry, M., Sutherland, K., & Fergusson, C. (2021). A virtual choir ecology and the Zoom-machinic: Visual technologies as a panacea for social isolation. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 5(1), 1–16.
6. Hanson, K. (2020). Technology and the Choral Art. *The Choral Journal*, 60(11), 75–77.
7. Havrylenko, Y., Hrytsun, Y., Kondratenko, I., & Sukhova, L. (2022). Development of Ukrainian Choral Art in Conditions of Postmodernism. *Postmodern Openings*, 13(2), 345–357.
8. Popa, A. M. (2019). Revival of the traditional culture of banat in the digital era. *Professional Communication and Translation Studies*, 12, 18–21.
9. Rambarran, S. (2021). *Virtual Music: Sound, Music, and Image in the Digital Era*. Bloomsbury Publishing USA.
10. Roberts, R. (2019). The Evolution Of Vocals. <https://www.racquelroberts.com/the-evolution-of-vocals/>
11. Schulkin, J., & Raglan, G. B. (2014). The evolution of music and human social capability. *Frontiers in neuroscience*, 8, 292.
12. Shi, Y. (2021). The use of mobile internet platforms and applications in vocal training: synergy of technological and pedagogical solutions. *Interactive Learning Environments*, 1, 1–12.
13. Stahl, G. (2016). Digital signatures: The impact of digitization on popular music sound. *Journal of Communication*, 66(4), E11–E13. doi:10.1111/jcom.12244
14. Tesler, T. (2021). Syncretic trends in contemporary Western European vocal and choral art: the challenge of today. *Studia universitatis babeş-bolyai musica*, 1, 157–178.
15. Townsend, P. *The Voice. The Evolution of Music through Culture and Science* (Oxford, 2019; online edn, Oxford Academic, 21 Nov. 2019), <https://doi.org/10.1093/oso/9780198848400.003.0012>
16. Utz, C., & Lau, F. (2013). *Vocal Music and Contemporary Identities. Unlimited Voices in East Asia and the West*, New York.
17. Youngblood, M. (2019). Cultural transmission modes of music sampling traditions remain stable despite delocalization in the digital age. *PloS one*, 14(2), e0211860.

**Володимир КІНДРАЧУК,**

*orcid.org/0000-0002-079-0607*

*аспірант кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна) volodymyr\_k\_74@meta.ua*

## САКРАЛЬНЕ У СКУЛЬПТУРІ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА

*Стаття присвячена сакральним мотивам у скульптурі Івано-Франківська. Простежено генезу скульптуротворення, зосереджено увагу на образно-пластичному вирішенні об'єктів, розкрито специфіку біблійних ремінісценцій, наявних у скульптурах духовенства. В науковій розвідці піднято проблему скульптуротворення, яку не розглядали окремим жанром при дослідженні мистецьких і скульптуротворчих процесах та явищах нашого краю. Відповідно не було проведено професійної атрибуції і мистецтвознавчого аналізу деяких скульптур, що підсилює актуальність і важливість даного дослідження. У статті розглядаються новозавітні образи (христологічні, богородичні), адже саме їм присвячена найбільша кількість скульптур, які знаходяться на території м. Івано-Франківська. Частково ми аналізуємо і сакральний декор, якщо він є важливим елементом в композиції скульптури, але не акцентуємо значної уваги на цьому, так, як ця проблематика включена в перспективу наших подальших розвідок.*

*У вектор дослідження попадають як відомі європейські скульптурні майстерні, так і ті, інформацію про яких вперше винесено для широкого огляду. Також згадано таке поширене явище для нашого краю, як скульптурні та ковальські фестивалі, пленери, симпозіуми тощо. Тут сучасні майстри мають змогу показати своє бачення та трактування деяких біблійних персонажів. Відповідно, використовуються, окрім традиційних скульптурних матеріалів, таких, як дерево, камінь, метал – новітні синтетичні.*

*Зазначено та розглянуто вплив скульптуротворення на ландшафтне і архітектурне середовище м. Івано-Франківська. Виокремлено деякі скульптури, в яких, на нашу думку, автор через пошуки візуального образу випускає з виду важливі складові. Як от форма, яка витісняється антиформою, втрачаючи певну пластичність і руйнує цілісність всього задуму. Також, іноді так звані «сучасні тенденції» або «новітні образи», які намагаються прив'язати до іконографічності, грають з автором «злий жарт» віддаляючи при цьому скульптуру від сакральності. Однак, ми сподіваємось, що майбутні скульптори врахують помилки попередників, особливо, що стосується сакрального скульптуротворення, де важливим чинником виступає іконографічний канон.*

**Ключові слова:** *скульптуротворення, сакральність, скульптурні майстерні.*

**Volodymyr KINDRACHUK,**

*orcid.org/0000-0002-0794-0607*

*Graduate Student at the Department of Visual Art, Decorative and Applied Arts And Restoration  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) volodymyr\_k\_74@meta.ua*

## THE SACRED IN IVANO-FRANKIVSK SCULPTURES

*The article is about sacred motifs in Ivano-Frankivsk's sculpture. The genesis of sculpture creation is traced, attention is focused on the visual solution of objects and the specifics of biblical reminiscences, present in the sculptures of the clergy, are revealed. The problem of sculpture creation was raised in the scientific research, which was not considered as a separate genre in the study of artistic and cultural processes of our region. Accordingly, professional attribution and art analysis of some sculptures were not carried out, which strengthens the relevance and importance of this study. The article examines New Testament images (Christological, Theotokos), as the largest number of sculptures located on the territory of Ivano-Frankivsk are dedicated to them. We analyzed the sacred décor partially, where it is an important element in the composition of the sculpture, but we do not focus much on it, as this issue is examined later in our research.*

*The scope of the study includes both well-known European sculptural workshops and those whose information has been brought out for a broader review for the first time. Also mentioned, such a common phenomenon for our region as sculptural and blacksmithing festivals, plein airs, symposia, etc. The modern masters have the opportunity to show their vision and interpretation of some biblical characters here. Accordingly, in addition to traditional sculptural materials, such as wood, stone, metal, the latest synthetic ones are used.*

*The impact of sculpting on the landscape and architectural environment of Ivano-Frankivsk is noted and considered. Some sculptures are singled out, in which, in our opinion, the author, through the search for a visual image, omits important components from view. Like a form that is displaced by an anti-form, losing a certain plasticity, and destroying the integrity of the whole idea. Also, sometimes, the so-called «modern trends» or «latest images», which try to relate to*

*iconography, play a «bad joke» with the author, thereby distancing the sculpture from sacredness. However, we hope that future sculptors will take into account the mistakes of their predecessors, especially regarding sacred sculpting, where the iconographic canon is an important factor.*

**Key words:** *sculpting, sacredness, sculptural workshops.*

**Постановка проблеми.** Сакральні скульптури є важливими складовими духовної культури нашого краю. В них відображено художньо-естетичні позиції, розуміння та сприйняття тих чи інших святих, духовенства, як самими скульпторами-авторами, так і особами-замовниками. Вони наповнюють наш громадський простір вірою і надією, допомагають долати незгоди і страждання – це завжди було актуальним, а в наш час і поготів. Сакральні скульптури є свідками багатовікової історії, деяким вдалося вистояти і вціліти, однак, для багатьох на даний час існує проблема збереження, реставрації, відповідної атрибуції тощо.

**Аналіз досліджень.** Існує ряд публікацій, автори яких звертались до теми скульптуротворення різного періоду Щербаківський Д. (Щербаківський, 1926:62), Станкевич М. (Станкевич, 2004: 192), Степовик Д. (Степовик, 1998), Селівачов М. (Селівачов, 2008: 426), Моздир М. (Моздир, 2009: 272), Журмій Н. (Журмій, 2011). Дотичні до питання сакральних мотивів у скульптурі є праці таких авторів як: Дундяк І. (Дундяк, 2012), Осадча О. (Осадча, 2014), Сидор М. (Сидор, 2011: 193), Хом'як Л. (Хом'як, 2002: 258). Загальне уявлення про скульптури Івано-Франківська дають роботи таких науковців, етнографів та краєзнавців як: Арсенич П. (Арсенич, 2004: 120), Гаврилів Б. (Гаврилів, Борчук, 2002: 55), Головатого М. (Головатий, 2007: 145), Грабовецького В. (Грабовецький, 1999: 304) тощо. Однак, мистецтво скульптури перебуває у постійному розвитку, створюються нові пластичні твори сакральної тематики, повертаються з небуття втрачені, тому проблематика сакрального в пластичному мистецтві Івано-Франківська є не достатньо дослідженою, а, отже, актуальною.

**Мета статті** – проаналізувати сакральні мотиви в скульптурах Івано-Франківщини, виявити генезу створення та провести деякий порівняльний аналіз з сучасним скульптуротворенням. **Об'єктом дослідження** є скульптури, що розташовані на території м. Івано – Франківська.

**Виклад основного матеріалу.** Сакральна скульптура відіграла значну роль від часу заснування міста. Скульптурне оздоблення було присутнє в декорі давніх храмів, житлової архітектури, вулиць і майданів Станіславова – Станіслава – Івано-Франківська. У зв'язку з актив-

ним розвитком мережевих інтернет комунікацій, сучасні дослідники мистецтва отримали чимало нових форм, способів та інструментарію для своїх досліджень. Тепер особливо цінними для історії мистецтва є старі світлини, які нерідко викладають у мережу користувачі і які є доступні для найширшого кола поціновувачів. На цих світлинах залишилися зображення давніх пам'яток архітектури, мистецтва тощо, які не дійшли до нашого часу, але дають нам уяву про їх особливості.

Так, на фото Генрика Поддебського (1938) зафіксоване одне з перших на сьогодні скульптурних зображень в нашому місті, а саме пам'ятник Діві Марії біля Колегіального костелу (тепер Майдан Шептицького). Фігура Богородиці традиційно створена на кулі у стилі бароко (1703). На іншій світлинці (*Іл. 1*) бачимо пам'ятник святому біля дзвінниці, ліворуч від входу до фарного костелу (Колегіати, тепер Музей мистецтв Прикарпаття). Ймовірно, це пам'ятник покровителю Потоцьких – Святому Вінценту, мощі якого перебували на той час у храмі. Виразне пластичне декорування одягу фігури святого у молитовній позі суголосне бароковим тенденціям європейської скульптури.

Ще одне скульптурне зображення Богородиці маємо на давній світлинці (*Іл. 2*), місце розташування якої було на Галицькому передмісті (в районі перехрестя сучасних вулиць Галицька та Північного бульвару). Скульптура була встановлена на честь врятування міста від завойовників коштом сина Йосипа Потоцького Станіслава у 1739 році. На чотирикутному постаменті містилася висока кругла колона, її увінчувала куля, на якій стояла фігура Діві Марії. На колоні видно літери: Н. W. К. (Гетьман Великий Коронний). Пам'ятник знесли у середині ХХ століття. У 1970-х рр. на місці розташування зруйнованої статуї фігури Божої Матері постав 10-ти поверховий корпус виробничого об'єднання «Оргхім» (вулицька Галицька, 67).

Можливо, до виконання цих сакральних композицій мала стосунок скульптурна майстерня Томаса Гуттера і Конрада Кутченрайтера, яка також спричинилась до пластичного оздоблення Колегіати, Єзуїтського костелу (1723–1775). При виконанні скульптурних творів використовувались як ескізи – боцетто. В інтер'єрах храмів переважала дерев'яна поліхромна скульптура з використанням левкасу і позолоти.



В експозиції Музею мистецтв Прикарпаття на огляд відвідувачів широко представлено твори сакральної скульптури. Один з таких творів у фондovій документації значиться як твір Матвія Полейовського «Єпископ». Скульптура дійшла до нашого часу з певними втратами, зокрема у фігурі відсутні руки. Світлої пам'яті мистецтвознавець Віктор Мельник у путівнику-каталозі «Сакральне мистецтво Галичини XV–XX століть» атрибутував її як твір видатного скульптора Матвія Полейовського «Святий Станислав» (бл. 1762 р., дерево, різьба, зол., олійна фарба пізнішого походження) з головного вівтаря Вірменського костелу м. Станиславова. Нещодавно головний охоронець фондів Музею Віктор Доскалюк, переглядаючи старі світлини нашого міста, викладені краєзнавцем, фотографом Еріком Робертом, помітив, що цей святий тримає в руках Євангеліє, на якому знаходяться три кулі (Іл. 3). Таким чином встановлено правильне атрибутування цієї скульптури, а саме «Святий Миколай». На сьогодні чимало скульптурних сакральних творів, особливо так званої народної скульптури, потребують реставрації.

Міська скульптура XVIII – першої половини XIX ст. має виразні риси класицизму. Збережені пам'ятки цього періоду це, в основному, некроплі та меморіальна пластика. Скульптурна творчість була затребувана при пластичному оздобленні архітектури, для меморіальної пластики, для творчих і художньо-декоративних робіт. Зокрема, до сьогодні в місті залишились поодинокі зразки сакральної скульптури в нішах архітектурних споруд. На старих фото бачимо такі скульптури в арках-нішах, найчастіше зустрічаються фігури Богородиці, Йосифа, Миколая та інших святих

покровителів міщан. Представниками мистецтва скульптури цього періоду тодішньої Станиславщини є Павло Євтельє (1804–1889), Юліан Марковський (1846–1947), Ян Бембнович (1834–1915) та ін.

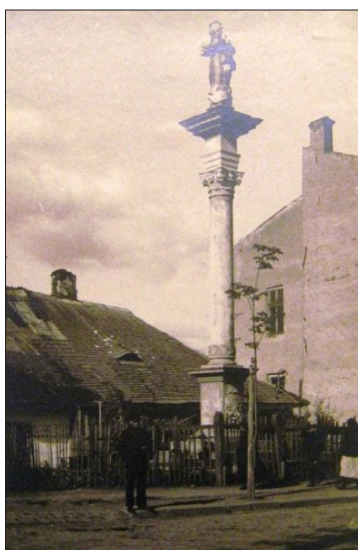
У період міжвоєнного двадцятиліття (1919–1939) Станиславів увійшов до складу Польщі, а в 1921 р. отримав статус столиці Станиславського воєводства. На цей час високого рівня набуває скульптура, зокрема сакральна пластика, яскраві зразки якої можна було побачити на міських цвинтарях. Особливою вишуканістю відзначалася меморіальна пластика так званого Сапежинського цвинтаря (тепер меморіальний сквер за готелем Надія), який на 4 роки старший за Личаківський цвинтар у Львові. Доля цього цвинтаря трагічна, він був знесений радянською владою, територія перетворена у сквер, щоправда деякі меморіальні пам'ятки вціліли завдяки зусиллям місцевих громадських активістів. Завдяки їм залишились плани, обміри та світлини з меморіальною пластикою цього цвинтаря, які дають уяву про високий рівень скульптурних меморіальних, сакральних творів (Арсенич, 2004).

Пам'ятники на Сапежинському цвинтарі, вирізьблені на перетині XIX і XX століть із пісковика та граніту, переважно були виготовлені скульптурно-каменярьською фірмою братів Яна (1834–1910) і Міхала (1837–1909) Бембновичів. Одне з найбільших скульптурно-каменярьських підприємств у Станиславові було відкрито на вулиці Сапежинській, 67 (нині Незалежності, 69). Його власником був Мар'ян Антоняк (1881–1951).

Довгий час майже нічого не було відомо про загадкового скульптора Антоняка. Буквально



Ілюстрація 1



Ілюстрація 2



Ілюстрація 3

нещодавно у соціальній мережі були оприлюднені П. Гаврилишиним, перекладені В. Гарматюком і творчо інтерпретовані Р.Шпукком, матеріали сина М. Антоняка Тадеуша, які пролили світло на цю видатну постать нашого міста довоєнного часу. У 1902 році з Варшави він перебрався до Станіслава, де працював у невеличкій фірмі «Я. Бембновіч», виконуючи у своїй скульптурно-каменярській майстерні скульптури для цвинтарних пам'ятників. Доволі швидко молодий Мар'ян Антоняк заявив про себе як чудовий майстер.

У Мар'яна Антоняка працювала чимала велика група людей. Роботам його майстерні з підписом «М. ANTONIAK/STANISLAWOW», притаманні високий рівень різьби по каменю та також поєднання мотивів у різних стилях – від класицизму через сецесію до модернізму (Іл. 4). Окрім пам'ятників, він також виготовляв оздоблення для архітектурних споруд, міської ратуші зокрема. Можемо припустити, що рельєфну композицію «Розп'яття» над входом у Колегіату, яку вдалося врятувати, закривши її фанерним щитом з написом «Художній музей», і, яка вирізняється оригінальністю і вишуканим стилем пластики, також виконана у скульптурній майстерні М. Антоняка.

У радянський, атеїстичний період у сакральній скульптурі застій, вона існує в підпіллі. Однак, інколи навіть офіційні заідеологізовані пам'ятники загиблим воїнам композиційно нагадують іконографічні сюжети з Христом, Богородицею. Символічно, що скульптурна майстерня, у якій творилася скульптурна композиція скорботної матері на меморіалі біля вічного вогню, була розташована у Вірменській церкві серед скульптур М. Полейовського.

За Незалежності України активізується звернення до сакральної тематики у скульптурі. Створюються численні фігури Христа і Богородиці, популярними стають скульптурні «Хресні дороги», «Розп'яття», «Ангели» тощо. У великій кількості постають каплиці зі скульптурою Богородиці, які створюють важливі акценти у міському ландшафті. Серед таких творів професійним виконанням вирізняється фігура Богородиці на Майдані А.Шептицького з білого мармуру, скульптор Світлана Топоркова (Іл. 5). У ряді каплиць міста встановлено скульптури Богородиць авторства Михайла Книшука, зокрема на території Університету нафти і газу, а інша на перехресті вулиць Сахарова і Коновальця та ін.

Важливою подією у розвитку сакральної тематики в скульптурі та монументальному мистецтві Івано-Франківська було встановлення пам'ятника до 2000-річчя Христа в історичному середмісті на Валах (Іл. 6). Його ще іменують як «Вознесіння». Пам'ятник відкритий 28 червня 2001 року, створений львівськими авторами, архітектором Р. Сивеньким і скульптором П. Штаєром. В основі композиції – триметрова фігура Христа поміж двох біло-мармурових пілонів, які увінчує бронзовий німб і хрест. Автори вдало використали складний рельєф поверхні землі для монумента, виразною тут є робота архітектора. Однак, видається не зовсім органічним поєднання пластики бронзової фігури і архітектурний стаффаж, надмір якого відчутно візуально.

20 грудня 1997 року на розі вулиць Сахарова і Коновальця було відкрито пам'ятник Працівникам органів внутрішніх справ Прикарпаття, які загинули при виконанні службових обов'язків. Скульптор М. Посікіра, архітектор М. Федик.



Ілюстрація 4



Ілюстрація 5



Ілюстрація 6

Об'ємно-просторову композицію пам'ятника з кулі, стилізованого меч-хреста увінчує фігура Архангела Архістратига Михаїла, який є геральдичним покровителем міста.

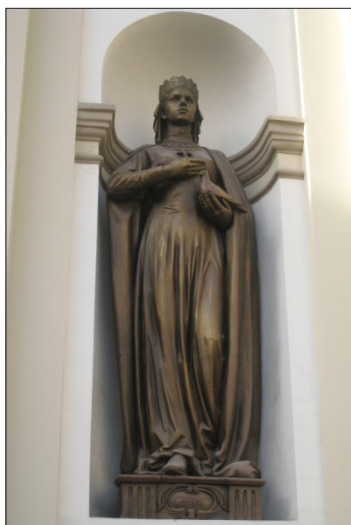
Періодично на Прикарпатті, зокрема в Івано-Франківську, проводяться скульптурні та ковальські симпозиуми та пленери. Твори, також сакральної тематики, які виконані під час їх проведення, стають частиною міських ландшафтів. Окрім традиційних скульптурних матеріалів, а саме: дерева, каменю, металу, сучасні скульптори використовують новітні синтетичні матеріали. У такий спосіб у міському просторі з'явилося ряд пластичних творів з мотивами сакральної тематики, а саме: арка з Архістратигом Михаїлом (метал) на вулиці Низовій; скульптурна композиція «Втеча в Єгипет» (камінь); «Розп'яття» біля церкви Св. Трійці на вулиці Сестер Василянок (камінь) тощо.

Чільне місце у встановленні рівня присутності мистецтва скульптури в сучасному Івано-Франківську належить Володимиру Довбенюку. Серед його численних міських скульптур є ряд пластичних творів сакральної тематики. Серед них Богородиця біля аеропорту Івано-Франківська, скульптурне оздоблення кафедрального собору Святого Воскресіння. Спершу там були встановлені фігури святих Володимира і Ольги (Лл. 7, Лл. 8), потім у правій ніші Митрополит Андрей Шептицький, а у лівій відповідно – єпископ Григорій Хомишин, нещодавно був освячений рельєф Любомиру Гузару. Ці високодуховні і високомистецькі роботи, які гармонійно вписались в барокову архітектуру храму, є окрасою цього собору та міста.

Бронзова меморіальна дошка з рельєфом Митрополита Андрея Шептицького (1865–1944) відкрита на фасаді кафедрального собору УГКЦ



Ілюстрація 7



Ілюстрація 8

Святого Воскресіння у 1993 р. Внизу рельєфу звивистий картуш з написом, на ньому сидяча в кріслі фігура А.Шептицького, тло декороване гербом Шептицьких, угорі вишуканий бароковий орнамент. У рельєфі нема надміру декоративних елементів, основна увага сконцентрована на одухотвореному обличчі Митрополита, яке високопрофесійно пластично промодельовано. Докторка мистецтвознавства Ірина Дундяк так висловилася про цю роботу: «На площині рельєфу Андрей Шептицький сидить у митрополичому облаченні і розважливо вдивляється у далечінь. Таке трактування, на нашу думку, є доволі вдалим, адже передає вагоме історичне значення цієї персони для Івано-Франківська зокрема і України загалом» (Дундяк, 2012).

Рельєф Григорію Хомишину (1867–1945), що встановлений у лівій ніші кафедрального собору Святого Воскресіння – це величавий і вишукано декорований бронзовий горельєф фігури єпископа. Постаць у єпископському одязі вражає проробкою деталей. Моделювання обличчя, рук, орнаменту одягу, рельєф тла виконано до найдрібніших елементів. Біля ніг єпископа – терновий вінок і тюремні кайдани, як символи мучеництва. Монументальна фігура стоїть на бароковому картуші із завитками, на якому розмішений текст. Внизу, з правого боку дошки, є підпис-монограма скульптора, як авторський знак якості. Скульптурний декор на фасаді собору є наче дороговказом до духовного осердя міста – площі Митрополита А. Шептицького, де йому встановлений модерний пам'ятник скульпторів Степана Федорина і Миколи Гурмака.

Слід зазначити, що в Івано Франківську є кілька скульптурних пам'яток присвячених єпископу Г. Хомишину. Окрім згаданого рельєфу Володимира Довбенюка, є меморіальна дошка скульптора Василя Вільшука, встановлена на будинку по вулиці Т.Шевченка, в якому з 1885 по 1945 р. знаходилася резиденція єпископів Івано-Франківської (Станіславської) Греко-Католицької єпархії. З 1905 по 1945 р. в цьому будинку працював і молився Блаженний єпископ-мученик. Дошка складається з двох вертикальних плит, на меншій, лівій, під рельєфом тернового вінка розміщено текст. Права частина – півфігурне рельєфне зображення Г. Хомишина в єпископському облаченні. У правій руці він притискає до грудей хрест, у лівій руці тримає єпископський жезл. У лівій частині тла майже контурно зображено хрест Ісуса Христа.

У серпні 2021 року, на вулиці Степана Ленкавського, у дворі церкви Найсвятішого Серця Христа Чоловіколюбця і Блажених священномучеників єпископів Івано-Франківських Григорія Хомишина, Симеона Лукача та Івана Слезюка УГКЦ – відкрили й освятили погруддя Г. Хомишину. Автор погруддя, автор цих рядків, викладач ПНУ ім. В. Стефаника, скульптор Володимир Кіндрачук.

До зразків пластичного мистецтва які мають сакральний контекст можна віднести анотаційні рельєфні скульптурні дошки на архітектурних спорудах Івано-Франківська. Анотаційна дошка митрополиту, кардиналу Української Греко-католицької церкви Йосипу Сліпому (1892–1984), встановлена на вулиці імені Йосипа Сліпого (колишня вул. Трускавецька, поруч вул. Незалежності, 195/6), на фасаді багатоповерхової новобудови. Автором цієї дошки є скульптор В. Довбенюк. Дошка виконана з бронзи і каменю у вигляді арки, яка на вершині творить фрагмент хреста, до якого йде напис «Слуга Божий Йосиф Сліпий». В камені розміщено шрифтову композицію і на ньому ж вмонтований відлитий у бронзі високомистецький рельєф фігури Й. Сліпого в повний зріст у митрополичому облаченні.

Трагічні події ХХ ст. на Прикарпатті увіковічено у меморіальній дошці на будинку, що розташований у середмісті на Валах, неподалік Палацу Потоцьких. Дошка, присвячена пам'яті загиблим від рук окупантів, має назву «Пам'ять заради майбутнього». Дошка виконана з металу, у техніці ковальства, карбування, відкрито її у квітні 2011 р. Авторами є скульптор Степан Грицей, коваль Михайло Заріцький, архітектор Ярослав Шевчук. Сучасною пластичною мовою авторам вдалось передати жахття тих часів, використовуючи такі проникливі образи, як розп'ята фігура мученика оповита колючим дротом, численні руки, що благають допомоги тощо. Тривожний чорний колір патинування, загострена геометризована об'ємна пластика, рваний силует посилюють драматичність образу.

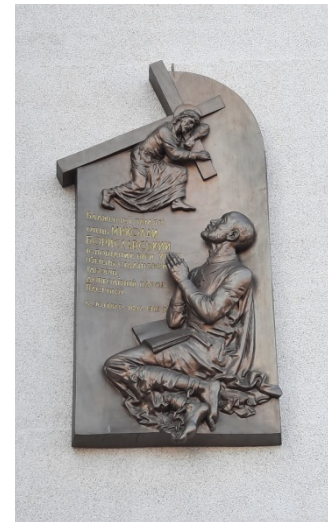
Знагоди 100-річчя заснування Станіславівської семінарії св. Івана Златоустого УГКЦ, у 2007 році, на будинку колишньої семінарії по вулиці Т. Шевченка в Івано-Франківську, яку заснував Митрополит А. Шептицький, праворуч від головного входу встановлено скульптурний Хрест-Розп'яття, виконаний у бронзі. Семінарія була ліквідована комуністичною владою в 1945 р. Скульптор В. Вільшук розмістив свою роботу між півциркульних вікон будівлі, коли поперечка хреста розміщена над вікнами. В силуеті хреста зображене рельєфне

Розп'яття Спасителя, який взирає до неба.

На фасаді Преображенської церкви у Пасічній в Івано-Франківську, встановлена меморіальна дошка Миколі Бориславському (1887–1967), ісповіднику віри УГКЦ, в'язню сталінських таборів, який був багатолітнім парохом Пасічної (Л. 9). Після звільнення помер у рідному Дрогобичі. У складні для Церкви часи, він проявив себе як священник і людина високої гідності і чеснот. Силует дошки – це півциркульна арка, сегмент кола угорі вирізає хрест, який несе на собі Христос. Унизу дошки фігура священника в молитовній позі зі складеними долонями та піднятим поглядом угору на Христа. Композиція дошки, багатство пластики бганою одягу, моделювання портрету, рук, ніг та аксесуарів засвідчують високий професіоналізм авторів цього твору.

Цікавими творами сакрального пластичного мистецтва є скульптура «Розп'яття», біля монастиря на вулиці Незалежності, рельєфи «Хресна дорога» з Римо-католицького костелу на вул. Вовчинецькій, Богородиця на меморіальному сквері. Сакральні мотиви присутні у меморіальних скульптурних пам'ятках воїнам україно-російської війни, пам'ятнику івано-франківцю з Небесної сотні – Роману Гурику у меморіальному сквері в Івано-Франківську, який велично постав у бронзі у вигляді Архангела.

**Висновки.** Сучасний стан сакральної скульптури на Прикарпатті та в Івано-Франківську зокрема, має свої здобутки і проблеми. У так званих «новаторських» творах скульптури не рідко панує деструкція, гра в руйнування пластичних форм, деформація. Форма витісняється антиформою, активізуються пошуки абстрактного візуального образу. Спостерігається активізація простору довкола форми і образна розімкнутість скульптурних творів. Як, до прикладу, надумана сакральна скульптурна композиція на території палацу Потоцьких у вигляді орігамі. Однак, є надія і сподівання, що в сучасних умовах на Прикарпатті, сакральна скульптура набуде гуманістичних ознак, високої духовності і сталого розвитку.



Ілюстрація 9

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арсенич П. Меморіальний сквер в Івано-Франківську / П. Арсенич, Б. Гаврилів, М. Головатий, М. Канюс. Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2004. 120 с.
2. Гаврилів Б., Борчук С. Пам'ятники та визначні місця Івано-Франківська / Б. Гаврилів, С. Борчук. Івано-Франківськ, 2002. 55 с.
3. Головатий М. Етюди старого Станіслава. Івано-Франківськ: «Лілея-НВ». 2007. 145 с.
4. Грабовецький В. В. Історія Івано-Франківська (Станіслава). З найдавніших часів до початку ХХ століття. Т.1. Нова Зоря. 1999. 304 с.
5. Дундяк І. Скульптура Івано-Франківська поч. ХХІ ст. у контексті розвитку сучасної монументальної релігійної скульптури. *Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство*. 2012. Вип. 24–25. С. 8–12.
6. Журмій Н.М. Трансформації релігійного світосприйняття у контексті сучасної міської скульптури. *Вісник ДАККіМ*. 2011. № 3. С. 89–92.
7. Моздир М.І. Українська народна меморіальна пластика: монографія. Львів : Інститут народознавства НАН України. 2009. 272 с. : іл.
8. Осадча О.А. Біблійна тематика в українській скульптурі 2000-х рр. (образно-стилістичний аспект). *Вісник ХДАДМ*. 2014. № 3. С. 76–80.
9. Селівачов М. Поняття «сакральне мистецтво»: зміст і межі. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки: Мистецькі обрії '2008: Альманах: Наук.-теор. пр. та публіцистика. ІПСМ АМУ*. К. 2008. Вип. 1(10). 426 с.
10. Сидор М. Б. Галицька придорожня каплиця другої половини 19–20 століть : культурологічний аспект: дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01. Дрогобич. 2011. 193 с.
11. Станкевич М.Є. Автентичність мистецтва. Питання теорії пластичних мистецтв: Вибрані праці. Львів : СКІМ. 2004. 192 с.
12. Степовик Д. Собор. «І побачив я нове небо і нову землю...». Мистецтво України ХХ століття. К.: НІГМА. 1998. С. 207–211. (Асоціація артгалерей України).
13. Хом'як Л.В. Меморіальна різьба осередків народного каменярства в Галичині кінця ХІХ–ХХ століття : дис. ... кандидата мистецтвознавства : 17.00.06. Івано-Франківськ. 2002. 258 с.
14. Щербаківський Д. Буковинські і галицькі дерев'яні церкви, надгробні і придорожні хрести, фігури і каплиці. Українське мистецтво. Київ. Прага : Укр. гром. вид. фонд. 1926. 62 с. : іл.

### REFERENCES

1. Arsenych P. Memorialnyi skver v Ivano-Frankivsku [Memorial Square in Ivano-Frankivsk] / P. Arsenych, B. Havryliv, M. Holovatyi, M. Kanius. Ivano-Frankivsk : Nova Zoria, 2004. 120 p. [In Ukrainian].
2. Havryliv B., Borchuk S. Pamiatnyky ta vyznachni mistsia Ivano-Frankivska [Monuments and places of interest in Ivano-Frankivsk] / B. Havryliv, S. Borchuk. Ivano-Frankivsk, 2002. 55 p. [In Ukrainian].
3. Holovatyi M. Etiudy staroho Stanislavova. [Etudes of old Stanislavov.] Ivano-Frankivsk: «Lileia-NV». 2007. 145 p. [In Ukrainian].
4. Hrabovetskyi V. V. Istorii Ivano-Frankivska (Stanyslavova). Z naidavnishykh chasiv do pochatku XX stolittia. [History of Ivano-Frankivsk (Stanislavov). From ancient times to the beginning of the 20th century] T.1. Nova Zoria. 1999. 304 p. [In Ukrainian].
5. Dundyak I. Skulptura Ivano-Frankivska poch. XXI st. u konteksti rozvytku suchasnoi monumentalnoi relihiinoi skulptury. [Sculpture of Ivano-Frankivsk, beginning 21st century in the context of the development of modern monumental religious sculpture.] *Bulletin of the Carpathian University. Art history*. 2012. Issue 24–25. P. 8–12. [In Ukrainian].
6. Zhurmii N.M. Transformatsii relihiinoho svitospriyniattia u konteksti suchasnoi miskoi skulptury. [Transformations of religious worldview in the context of modern urban sculpture]. *Bulletin DAKKIM*. 2011. No. 3. P. 89–92. [In Ukrainian].
7. Mozdyr M.I. Ukrainska narodna memorialna plastyka: monografia. [Ukrainian folk memorial sculpture: monograph.] Lviv: Institute of Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine. 2009. 272 p. : fig. [In Ukrainian].
8. Osadcha O.A. Bibliina tematyka v ukrainskii skulpturi 2000-kh rr. (obrazno-stylistychnyi aspekt). [Biblical themes in Ukrainian sculpture of the 2000s (figurative and stylistic aspect).] *Herald of KhDADM*. 2014. No. 3. P. 76–80. [In Ukrainian].
9. Selivachov M. Poniattia «sakralne mystetstvo»: zmist i mezhi. [The concept of “sacred art”: content and limits]. *Actual problems of artistic practice and art science: Artistic horizons 2008: Almanac: Science-theor. etc. and journalism. IPSM AMU*. K. 2008. No. 1 (10). 426 p. [In Ukrainian].
10. Sydor M. B. Halytska prydorozhnia kaplytsia druhoi polovyny 19–20 stolit : kulturolohichni aspekt. [Galician roadside chapel of the second half of the 19th and 20th centuries: cultural aspect] / diss. ... candidate of art studies: 26.00.01. Drohobych 2011. 193 p. [In Ukrainian].
11. Stankevych M.Ie. Avtentychnist mystetstva. Pytannia teorii plastychnykh mystetstv: Vybrani pratsi. [Authenticity of art. Questions of the theory of plastic arts: Selected works.] Lviv: SKIM. 2004. 192 p. [In Ukrainian].
12. Stepovyk D. Sobor. «I pobachyv ya nove nebo i novu zemliu...». Mystetstvo Ukrainy XX stolittia. [Sobor. “And I saw a new heaven and a new earth...”. Art of Ukraine of the 20th century.] K.: NIGMA. 1998. P. 207–211. (Association of art galleries of Ukraine). [In Ukrainian].
13. Khomiak L.V. Memorialna rizba oseredkiv narodnoho kameniarstva v Halychyni kintsia XIX–XX stolittia. [Memorial carving of centers of folk stonework in Galicia at the end of the 19th and 20th centuries]. diss. ... candidate of art history: 17.00.06. Ivano-Frankivsk. 2002. 258 p. [In Ukrainian].
14. Shcherbakivskiyi D. Bukovynski i halytski derevliani tserkvy, nadhrobni i prydorozhni khresty, fihury i kaplytsi. Ukrainske mystetstvo. [Bukovyna and Galicia wooden churches, tombstones and roadside crosses, figures and chapels. Ukrainian art]. Kyiv. Prague: Ukr. thunder view. stock. 1926. 62 p. : fig. [In Ukrainian].

УДК 792.56:792.071

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-9>**Микола КРИПЧУК,***orcid.org/0000-0002-1255-7135**кандидат мистецтвознавства, доцент,  
доцент кафедри режисури естради та масових свят  
Київського національного університету культури і мистецтв  
(Київ, Україна) kripchuk@gmail.com***Сергій ПЛУТАЛОВ,***orcid.org/0000-0001-9155-5324**доцент кафедри сценічного мистецтва  
Луганської державної академії культури і мистецтв  
(Київ, Україна) si.plutalovv@gmail.com***Галина РЕУТ,***orcid.org/0000-0003-3962-7794**магістр кафедри сценічного мистецтва  
Луганської державної академії культури і мистецтв  
(Київ, Україна) princessasyok@gmail.com*

## ПРИКЛАДНІ ІМПЕРАТИВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО ТЕАТРУ В УКРАЇНІ КРИЗЬ ПРИЗМУ ОДЕСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ТЕАТРУ МУЗИЧНОЇ КОМЕДІЇ ІМЕНІ М. ВОДЯНОГО

*Характеристика основної теми. У статті розглянуто прикладні імперативи розвитку музичного театру в Україні на засадах аналізу Одеського академічного театру музичної комедії імені М. Водяного. Проблеми музичного театру гостро актуалізовані в сучасній суспільній свідомості через ряд факторів. По-перше, музичний театр, будучи потужним представником офіційного мистецтва, уособлює в собі ступінь процвітання держави. Звідси високий рівень вкладень у будь-яку значиму постановку, що дозволяє продемонструвати матеріальні можливості у забезпеченні відповідного декоративного оформлення, костюмів, залучення високопрофесійних акторів тощо. Виходячи з цього, музичний театр проявляється як двигун розвитку технічних, естетичних, артистичних засобів та всіх компонентів, що складають художній твір. З іншого боку, музичний театр, завжди, через своє особливе становище в соціумі, неминуче стикається з необхідністю експерименту будь-якого рівня, починаючи з масштабних, грандіозних видовищ, які не знають аналогів в інших видах мистецтва, і закінчуючи найвишуканішими камерними експериментами, розрахованими на невелике коло поціновувачів. Незважаючи на таку прикладну різновекторність, у науково-дослідному світі склалася традиція вивчати досягнення музичного театру з точки зору однієї з його складових – музики. Значно менше вивчена театральна сторона реалізації композиторського опусу, призначеного для сцени, що обумовлює необхідність вирішення цієї проблеми. Мета дослідження – визначити прикладні імперативи розвитку музичного театру в Україні на засадах аналізу Одеського академічного театру музичної комедії імені М. Водяного. Узагальнені результати. Узагальнення існуючого наукового доробку, щодо розвитку музичного театру в Україні, дозволило встановити розгалуженість думок різних авторів відносно етапів та особливостей розвитку театрального мистецтва, з огляду на що, в дослідженні запропоновано авторську періодизацію розвитку на прикладі Одеського академічного театру музичної комедії ім. М. Водяного, в основу якої покладено документально-історичний підхід. Це дозволило відстежити значущі події, встановити причино-наслідкові зв'язки між етапами розвитку та режисерським вкладом. В статті сформовано характерні особливості кожного з п'яти етапів. Доведено, що ці особливості напряму залежать від керівників театру, а також політичних, культурних, демографічних, географічних та інших умов існування. Все це створило підґрунтя для розробки авторських пропозицій, щодо подальшого розвитку музичного театру в Україні, які зводяться до формування організаційно-методичного забезпечення.*

**Ключові слова:** музичний театр, музична комедія, українська оперета, опера, розвиток музичного театру, Одеський академічний театр музичної комедії імені М. Водяного.

**Mykola KRYPCHUK,**

*orcid.org/0000-0002-1255-7135*

*Ph.D. in History of Arts, Associate Professor;  
Associate Professor at the Department of Stage and Gala Festivals  
Kyiv National University of Culture and Arts  
(Kyiv, Ukraine) kripchuk@gmail.com*

**Serhii PLUTALOV,**

*orcid.org/0000-0001-9155-5324*

*Associate Professor at the Department of Performing Arts  
Lugansk State Academy of Culture and Arts  
(Kyiv, Ukraine) si.plutalov@gmail.com*

**Halyna REUT,**

*orcid.org/0000-0003-3962-7794*

*Master at the Department of Performing Arts  
Lugansk State Academy of Culture and Arts  
(Kyiv, Ukraine) princessasyok@gmail.com*

## **APPLIED IMPERATIVES OF MUSICAL THEATER DEVELOPMENT IN UKRAINE ON THE EXAMPLE OF ODESSA ACADEMIC THEATER OF MUSICAL COMEDY NAMED BY M. VODIAN**

*Characteristics of the main topic. The article examines the applied imperatives of the development of musical theater in Ukraine based on the analysis of the Odessa Academic Theater of Musical Comedy named after M. Vodyanyi. Formulation of the problem.*

*The problems of musical theater are acutely actualized in the modern public consciousness due to a number of factors. First of all, the musical theater, being a powerful representative of official art, represents the state's level of prosperity. Hence the high level of investment in any significant production, which allows to demonstrate material capabilities in providing appropriate decorative design, costumes, involvement of highly professional actors, etc. Based on this, musical theater appears as an engine for the development of technical, aesthetic, artistic means and all the components that make up a work of art. On the other hand, musical theater always, due to its special position in society, inevitably faces the need for experimentation at any level, starting with large-scale, grandiose spectacles that have no analogues in other forms of art, and ending with the most sophisticated chamber experiments, designed for a small circle of connoisseurs. In spite of such applied diversity, in the scientific research world there is a tradition of studying the achievements of musical theater from the point of view of one of its components, music. And the theatrical side of the realization of the composer's opus intended for the stage has been studied to a much lesser extent, which makes it necessary to solve this problem.*

*The purpose of the research is to determine the applied imperatives for the development of musical theater in Ukraine based on the analysis of the Odessa Academic Theater of Musical Comedy named after M. Vodyanyi.*

*Generalized results. The generalization of the existing scientific work on the development of musical theater in Ukraine made it possible to establish the ramifications of the opinions of various authors regarding the stages and features of the development of theatrical art, in view of which, the author's periodization of development on the example of the Odessa Academic Theater of Musical Comedy, which is based on a documentary-historical approach, is proposed in the study. This made it possible to track significant events and establish cause-and-effect relationships between developmental stages and directorial input. The article describes the characteristic features of each of the five stages. It has been proven that these features directly depend on the directors of the theater, as well as political, cultural, demographic, geographical and other conditions of existence. All this created prerequisites for the development of author's proposals for the further development of musical theater in Ukraine, which boil down to the formation of organizational and methodological support.*

**Key words:** *musical theater, musical comedy, Ukrainian operetta, opera, development of musical theater, Odesa Academic Theater of Musical Comedy named after M. Vodiani.*

**Постановка проблеми.** В сфері узагальнення розвитку музичного театру, сучасні постмодерністські сумніви, щодо можливості формування універсального театрального літопису, проявляються у фактичній обмеженості та доцільності утворення масштабних проєктів викладу історії театру. Це обумовлюється, зокрема, різноплановістю досліджень, які можуть бути спрямовані на

конкретні епохи у розвитку театру тих чи інших країн, або приватні аспекти побутування сценічного мистецтва (розвиток акторської майстерності, тенденції в режисурі та інше). Процеси глобалізації у сучасній культурі дозволяють зрозуміти світовий театральний простір, як єдине ціле, з одного боку, і відобразити індивідуалізм окремого театру чи театрального діяча з іншого, міксуючи

таким чином різні епохи, а точніше їх надбання, створюючи неповторні картини, розвиваючи тим самим театральне мистецтво. Саме цією особливістю пояснюється зацікавленість проблемами розвитку музичного театру в Україні крізь призму прикладних імперативів, висвітлення яких могло б знайти відгук у серці будь-якого носія європейських цінностей, незалежно від національності чи соціального статусу.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Аналіз раніше проведених досліджень свідчить про те, що розвиток сучасного музичного театру в Україні ґрунтується на суттєвому науковому та практичному доробку. Значний внесок у сучасну культуру музичних театрів внесли такі театральні діячі, як В. Мейерхольд, К. Станіславський, С. Радлов, Е. Каплан, Б. Покровський, Д. Черняков, А. Жолдак та багато інших, хто створював масив вистав, що складають театральний процес сьогодення.

Серед вагомих напрацювань у сфері розвитку музичного театру в світі варто виділити роботи В. Абашева, Т. Возняка, Є. Єрмоліна, Ю. Лотмана, М. Найдорфа, І. Патрона, Т. Річардсона, Б. Успенського та ін. Локальна ідентичність музичного театру ґрунтовно відображена у напрацюваннях В. Фельзенштейна, А. Клементса, Л. Мамфорда, С. Рамера, Б. Рубла, В. Руфа, Г. Шопфліна та ін.

Варто зазначити, що внутрішні течії процесу розвитку музичного театру в світі часто різноспрямовані, методи роботи постановників принципово різні, що стає очевидним саме на конкретних прикладах. У цьому зв'язку, в статті, розвиток музичного театру в Україні розглянуто крізь призму Одеського театру музичної комедії ім. М. Водяного, зокрема, на основі творчої діяльності Євгенії Дембської. Базисом для формування висновків, відносно обраної тематики, стали, в тому числі, напрацювання Р. Бродавко, О. Галяса, О. Грабовського, В. Максименко, які, також, в основу своїх робіт поклали досвід Одеського театру музичної комедії ім. М. Водяного.

Не зважаючи на солідність напрацювань, сучасна наука й практика розвитку музичного театру в Україні потребує уточнення категоріального апарату, пошуку більш гнучких та адаптивних способів будови вистав тощо. Виходячи з цього, **мета дослідження** полягає у визначенні прикладних імперативів розвитку музичного театру в Україні на засадах аналізу Одеського академічного театру музичної комедії імені М. Водяного.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Відносно історії розвитку Одеського академічного театру музичної комедії імені Михайла Водяного,

варто відзначити, що різні джерела по різному дотують початок. Так, у публікаціях В. Голоти, точкою відліку вважається переїзд театру зі Львова до Одеси. А згідно статей А. Галяса, розвиток асоціюється з виставою «Біла акація». Обидва автори мають рацію, однак в нашому дослідженні використано документально-історичний підхід, який дозволяє відобразити всі віхи, від започаткування до сучасного розвитку, що надає можливість, під час формування висновків, врахувати більш широкий спектр фактів, які повинні бути в науково-дослідній роботі.

Аналіз архівів, частина яких висвітлена у журналі «Факти» (Інтернет-проект, 2022), дозволив встановити, що у 1944 році, після того, як радянські війська увійшли до Львова, Радою Народних Комісарів УРСР було прийнято «Постанову про відновлення роботи театрів м. Львова», згідно якої дозволялось відновити роботу Польського драматичного театру, Театру естради та мініатюр, а також, перевести до Львова український драматичний театр імені М. Заньковецької. З урахуванням цієї постанови, Львівською обласною радою і обласним комітетом Комуністичної партії було прийнято рішення забезпечити всі колективи відповідними приміщеннями, відремонтувати їх, а працівників театрів забезпечити квартирами і «відкрити для них столові закритого типу» (Гайдабура, 1998: 88).

В ті часи, населення України, вже розуміло, що до перемоги не далеко, тому почало потроху оговтуватися від війни, і потребувало якоїсь позитивної емоції, яку і надавали театри комедії. Однак, не зважаючи на схвальну реакцію населення, в театрах сатири, точніше в їх сюжетах, тодішня влада вбачала наклепи та критику влади. Постійна жорстка критика вистав Йосипа Стадника, який в ті часи очолював Львівський театр мініатюри, призвели до того, що театр перепрофілювали.

Яким чином це відбулося? З огляду на те, що львівське керівництво, розуміючи потребу в розвазі місцевого соціуму, а з іншого боку, неможливості ігнорувати «зауваження Московії», прийняли рішення «розбавити жанр», створивши власну оперету. Для реалізації цього проекту необхідні були актори, які зміли би одночасно співати та рухатися, оскільки основний склад акторів іммігрував за кордон. Почали залучати молодь, випускників консерваторій, музичних училищ, театральних інститутів (Станішевський, 1987: 85).

Саме так, у театрі, відомого в Західній Україні актора, режисера, педагога і вельми успішного в дорадянському минулому, імпресарію, Йосипа Стадника у 1946 році з'явився Михайло Водяний,



який був переведений з Львівської філармонії. За ним пішла і його партнерка по філармонічного дуету – Євгенія Дембська. Львівський театр називали «молодіжним», оскільки серед його виконавців, таких як Є. Дембська, М. Водяний, М. Дьоміна, Н. Ходусова, Є. Черних, Є. Уварова, Л. Стемпковський, Н. Половодова, І. Городецький, Г. Левковіч, не всім було тридцять. Цю традицію запрошувати молодь, театр зберіг і до сьогоднішнього дня (Орел, 2022).

Таким чином, зазначений вище період, справедливо вважати початковим етапом – «зародження», не тільки сучасного Одеського академічного театру музичної комедії імені М. Водяного, а й сучасного музичного театру в Україні, оскільки саме з трьох театрів ХХ століття розпочався його розвиток у ХХІ ст.

Життя тривало. 25 березня 1947 року відбулася перша вистава – музична комедія М. Богословського «Одинадцять невідомих». Ця дата, на думку І. Волицької, стала днем народження нового театру, якому ще належало пройти різні випробування і стати одним з улюблених театрів багатьох поколінь (Орел, 2022). Постановка, завдяки І. Гріншпуну та молодому, ще не «заангажованому», щирому колективу, принесла успіх. Про це, зокрема, зазначалося різними критиками, та культурними діячами. Наприклад, у дослідженні історії української оперети Ю. Станішевського пишеться: «Одинадцять невідомих» йшли в різних театрах Союзу, але нікому ця оперета не принесла успіху, крім львів'ян, бо постановка І. Гріншпуна відрізнялася «справжнім феєрверком режисерської фантазії, винахідливістю і дотепністю мізансцен» (Станішевський, 1987: 55).

Окрім визнання спеціалістами та глядачами, «Одинадцять невідомих» витримали перевірку цензури Сталінської влади. Про це свідчить телеграма, що надійшла з Москви одразу на другий день після вистави з наступним текстом: «Новий Львівський театр музичної комедії став на правильний шлях» (Гайдабура, 1998: 89).

Дуже знаковою, як для театру, так і для акторів Є. Дембської та М. Водяного стала вистава «Сільва», прем'єра якої відбулася через півтора місяця після вистави «Одинадцять невідомих», 12 травня 1947 року. Автор однієї з перших рецензій Є. Норд, безумовно, виділив лише двох виконавців – Є. Дембську (Сільва) та М. Водяного (Боні).

Будь яка діяльність напрямку залежить від тих, хто до неї причетний. Відтак, вважаємо необхідним згадати всіх керівників театру «до Водянівського» періоду (рис. 1). Згідно історичному

екскурсу, що наведений на офіційному сайті Одеського академічного театру музичної комедії імені Михайла Водяного, після Йосипа Стадника, головним режисером новоствореного театру у Львові, став В. Скляренко, який був вихованцем Леся Курбаса. У 1947 році В. Скляренко покинув театр, ставши головним режисером Львівської опери. На терені оперної режисури він домігся найбільших досягнень, отримавши звання «Народний артист УРСР». Після нього, театр очолив Доміан Іванович Козачковський.

До моменту свого призначення художнім керівником Д. Козачковський пройшов школу традиційного театру, працював в різних, в чомусь навіть антагоністичних, театральних колективах, як київський театр ім. І. Франка, театр ім. Гната Юри та харківський «Березіль» Леся Курбаса (Про Є.М. Дембську, 2022).

Варто зазначити, що у більшості постановок Д. Козачковського, починаючи з першої «Травневої ночі» О. Рябова, у поєднанні музичного та акторського, легко було знайти «родові ознаки» українського театру. Вистави Д. Козачковського не дивували якимись постановочними знахідками, їх можна назвати акторською режисурою, але такою добротною, майстровитою роботою, яка користувалася незмінним успіхом у глядача, особливо, якщо головну роль виконував сам постановник (Станішевський, 1987: 211).

Необхідно відзначити, що з 49 постановок Львівського театру музичної комедії, тільки 10 можна віднести до «класичної спадщини»; все інше – твори радянських авторів. У цьому плані Львівський театр музичної комедії нічим не відрізнявся від своїх побратимів за жанром (Орел, 2022). Розквіт «до Водянівського» театру в 1960–1970 роках пов'язаний з ім'ям головного режисера М. Ощеровського, що прославився першими постановками зарубіжних і радянських мюзиклів.

Значущою творчою (не історичною) точкою відліку розвитку театру М. Водяного вважається його переїзд зі Львова до Одеси, який відбувся наприкінці 1953 року. Весь склад театру – керівництво, 32 актора, 15 артистів хору, 12 артистів балету, 18 оркестрантів, 44 технічних працівника – були відзначені персональною вдячністю з занесенням до особової справи. У наказі обласного управління культури наводилися і деякі статистичні підсумки семирічної роботи театру: близько трьох тисяч вистав, близько двох мільйонів глядачів. А Новий 1954-й рік театр зустрічав в Одесі (Про Є.М. Дембську, 2022).

Глядачі Південної Пальміри зустріли цю подію прихильно, оскільки одесити скучили за «легким



**Рис. 1. Періодизація розвитку Одеського академічного театру музичної комедії «до Водянівського» періоду**

*Джерело: складено автором в результаті узагальнення (Орел, 2022; Станішевський, 1987: 55)*

жанром», адже міський театр оперети було закрито ще наприкінці 1940-х років, а «новий колектив» тут добре знали за гастролями 1950-го та 1952 років. На той час, одеські шанувальники оперети встигли оцінити майстерність Є. Дембської, М. Водяного, М. Дьоміної, Ю. Дінова, Н. Бухаріної, М. Удада та інших провідних майстрів трупи.

Приїжджі артисти, дуже швидко освоїлися в новому соціокультурному середовищі, і вже через кілька років ніхто навіть не сумнівався в тому, що такий колектив міг народитися тільки в Одесі, а ніяк не в іншому місті, «настільки він у своїй виконавській манері одеський, що злився з психологією свого глядача» (Голота, 1990). Сталося ж все це тому, що «прибульці» зі Львова, оселившись в Одесі, зуміли тонко відчутти атмосферу міста та долучитися до «одеського міфу». Про такий багатогранний феномен, як «одеський міф», надруковано чимало наукових та публіцистичних праць різних вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема, Я. Грінхіса, Т. Річардсона, М. Найдо-

рфа, М. Штекеля, Б. Херсонського, В. Савченко, П. Ковальова та ін. Однак, ми не будемо детально зупинятися на цьому питанні, оскільки в нашому дослідженні не ставилася задача розкриття численних культурологічних проблем, пов'язаних з існуванням «одеського міфу» та його впливом на різні сфери життєдіяльності городян.

Буквально за три тижні, героїчними зусиллями всього театального колективу, вдалося відновити близько десяти репертуарних постановок, і, вже наприкінці січня 1954 року, розпочати повноцінне творче життя в будівлі на Грецькій, 48. Про «героїчні зусилля» написано не для червоного слівця. Оркестр, більшість артистів балету і, майже весь обслуговуючий персонал театру, довелося набирати з нуля.

Проте, репертуарна афіша Одеського Театру музичної комедії спочатку не відрізнялася своєрідністю. Тут ставили те саме, що й в інших театрах Радянського Союзу аналогічного жанру. А треба було створити щось «одеське», властиве саме «місту біля моря». З цією метою головний

режисер театру І. Гріншпун та тодішній директор Д. Островський розпочали переговори зі знаменитим композитором І. Дунаєвським. І вже на початку лютого 1954 року композитор повідомив своїй багаторічній кореспондентці, педагогу Одеського музичного училища Лідії Неймарк, що влітку збирається розпочати роботу над новою оперетою «Салют», дія якої пов'язана з Одесою та китобійною флотилією «Слава» (Галяс, 2017).

Вибір китобоїв, як героїв майбутньої оперети був зумовлений їхньою величезною популярністю. Відплиття в рейс і повернення з рейсу флотилії «Слава» збирали в порту та на Приморському бульварі не тільки родичів та друзів, а й тисячі бажаючих побачити на власні очі це величне видовище. Дунаєвський хотів побачити це дійство на власні очі, для чого і приїхав до Одеси у травні 1954 року разом із лібретистами В. Массом та М. Червінським. Обидва ці автори були добре відомі за сценаріями фільмів, лібрето оперет, фейлетонами, п'єсами та мініатюрами для провідних майстрів естради – М. Миронової та О. Менакера, Ю. Тимошенко та Ю. Березіна, А. Райкіна й багатьох інших відомих виконавців.

«Ми гуляли вулицями і мріяли, – згадував згодом І. Гріншпун. – Мріяли про нову оперету, навіть знайшли двір, де проходитиме дія. Старе одеське подвір'я, багато сусідів, де всі ділять прикраси та радості...». Так народжувалась «Біла акація». Її чекали з нетерпінням, оскільки це був «одеський матеріал». Повернувшись до Москви, Масс і Червінський швидко вигадали лібрето, а Дунаєвський, так само стрімко, написав музику. Влітку 1955 року робота наближалася до завершення, але в липні творців нової оперети спіткав страшний удар: у Дунаєвського зупинилося серце. За ескізами, що залишилися, кілька номерів дописав композитор К. Молчанов, який ніколи не афішував своєї участі у створенні «Білої акації» (Галяс, 2020: 10).

Здавалося, що постановка вистави стала спільною турботою всього міста. В Одесі над «Акацією» працювали з величезним захопленням. Гріншпун згадував, «дружини китобоїв, почувши про підготовку вистави про їхніх чоловіків, вважали себе причетними до цього. Невідомими шляхами вони проникали до театру та «допомагали» порадами. Але цим не обмежувалося, – приносили свої сукні, стверджуючи, що Тося має носити саме цю сукню, а Лариса – ось це. Деякі з них співали свої пісні, стверджуючи, що саме їх має співати «наша Тося» в опереті про китобоїв» (Галяс, 2020:12).

В решті решт, прем'єра відбулася 29 січня 1956 року. На програмці, перед назвою спекта-

кля, великим шрифтом було написано: «Присвячується XX з'їзду КПРС». Але глядачів це не бентежило, на подібні речі вже давно звикли дивитись, як на неминучий ритуал. І ось, пролунала увертюра, відкрилася завіса, і, як згадує сучасник, «ціле море акації, сліпуче білої та кремової, заповнило зал». А ще за кілька хвилин глядачі побачили на сцені одеський дворик, створений фантазією художника Леоніда Файленбогена. В результаті «Біла акація» мала шалений успіх. Директору театру дзвонили навіть із ЦК Компартії із проханням «влаштувати контрамарки». І таке відбувалося не лише в Одесі (Галяс, 2017).

Влітку 1956 року театр виїхав на гастролі за маршрутом Львів – Київ – Москва. «Білу акацію» скрізь приймали «на ура». Столичні критики визнали, що одеська вистава за всіма параметрами перевершувала московську постановку. Найбільший успіх припав на Михайла Водяного. Його Яшку-Буксира порівнювали навіть із героями Іллі Ільфа та Євгена Петрова. А дует Яшки та Лариси (М. Водяний та Є. Дембська) миттєво став шлягером.

Виставу показували в середньому 10 разів на місяць. А 27 квітня 1958 року зіграли 200-е дійство. Оперета «Біла акація» стала візитною картою Одеського театру музичної комедії. А пісня Тоні про Одесу стала спочатку неформальним, а з 25 серпня 2011 року – офіційним гімном міста.

Після тріумфальної «Білої акації», яка «заразила» весь Союз «Одесою та морем» (Базанов, 1990: 111), була не менш легендарна театральна трилогія про Одесу, поставлена М. Ошеровським – «На світанку» (1964), «Четверо з вулиці Жанни» (1967) та «У рідного причалу» (1970). У репертуарі театру були й інші, хоча і, не такі знакові, але улюблені одеситами та гостями міста спектаклі на «одеську тему»: «Даруйте коханим тюльпани» (1957), «Нареченої не повинні плакати» (1959), «Чорноморський вогник» (1961), «Одеса – моє рідне місто» (1964), «Одеські лимани» (1975), «Старі будинки» (1979).

Вистава «На світанку» (музика – О. Сандлера), так само, як і «Біла акація», стала справжньою подією в театральному та культурному житті не лише Одеси, а й всієї країни. Після одеситів до цього матеріалу, звернулося близько ста театрів Радянського Союзу. Така шалена популярність була, в тому числі, пов'язана із грою акторів та стереотипом, що утвердився у свідомості одеситів: «Про Одесу найпереконливіше може сказати лише «справжній» одесит», такий як М. Водяний. Слід зазначити, що словосполучення «Водяний – одесит» можна використовувати лише в лапках,

оскільки народився він у Харкові, приїхав до Одеси зі Львова, але публіку це абсолютно не хвилювало. Головне полягало в тому, що в свідомості глядачів зіграні М. Водяним ролі «справжніх» одеситів (Яшка-буксир, Мишко Япончик, Попандупуло і т.д.) та особистість самого актора стали єдиним цілим. Цей факт також вплинув на призначення М. Водяного у 1979 році художнім керівником та директором театру, обов'язки якого він виконував до 1983 року. Починаючи з 1984 року, Михайло Водяний почав хворіти, а 11 вересня 1987 року він помер від серцевого нападу, який стався втретє.

У 1995 році театрові було присвоєно ім'я М. Водяного. У 2006 році – надано статус «академічного». Одеська музична комедія багато десятиліть вважається однією з візитних карток міста. За 75 років на сцені театру показано майже 400 спектаклів. У репертуарі є вистави практично всіх напрямів і жанрів музичного театру, а саме: від класичної оперети («Маріца» Кальмана, «Летуча Миша» Й. Штрауса, «Моя прекрасна леді» Ф. Лоу), до рок-опери («Ромео і Джульєтта» Є. Лапейка), численні види мюзиклу: від бродвейської класики до мюзиклу-детективу та мюзиклу в стилі джаз, дитячі спектаклі, тощо.

Рок-опера «Ромео і Джульєтта» йде на одеській сцені з постійними аншлагами вже понад 20 років. «Біла акація» трансформується до сьогодення, її третя постановка вже 7-й рік проходить з аншлагами. Мюзикл «Таємниця Макропулуса» був визнаний найкращим спектаклем серед одеських театрів у 2018 році. Крім власних театральних постановок, на сцені театру відбуваються різноманітні концерти та спектаклі відомих світових зірок театру і естради.

Вже 21 рік поспіль, посаду директорки театру займає заслужений працівник культури України Олена Редько, яка стала першою жінкою, що обі-

ймає таку посаду. З огляду на що можна відмітити сучасність думки, суть якої полягає в тому числі в усуненні стереотипу, щодо гендерної рівності. Серед адміністрації також головний диригент – заслужений діяч мистецтв України Вадим Перевозников, головний хормейстер, обов'язки якого покладено на кандидата мистецтвознавства, кавалера ордена святих «Кирила і Мефодія» Сергія Савенко; головний художник – заслужений художник України Станіслав Зайцев, головний балетмейстер – з лауреат міжнародних конкурсів артистів оперети Віталій Кузнецов. Серед провідних акторів театру сьогодення народні артисти України Володимир і Вікторія Фролови, Ольга Оганезова, Наталія Завгородня.

**Висновки.** Таким чином, в статті вирішено ряд наукових завдань прикладної спрямованості, які зводяться до наступного:

1. Узагальнення існуючого наукового доробку, щодо розвитку музичного театру в Україні, дозволило встановити розгалуженість думок різних авторів відносно початкового етапу (зародження) українського театрального мистецтва, з огляду на що, в дослідженні запропоновано авторську періодизацію розвитку на прикладі Одеського академічного театру музичної комедії, в основу якої покладено документально-історичний підхід. Це дозволило відстежити значущі події та встановити причинно-наслідкові зв'язки між етапами розвитку та режисерським вкладом.

2. Сформовано характерні особливості кожного з п'яти етапів. Доведено, що ці особливості напрямку залежать від керівників театру, а також політичних, культурних, демографічних, географічних та інших умов існування. Все це створило передумови для розробки авторських пропозицій, щодо подальшого розвитку музичного театру в Україні, які зводяться до формування організаційно-методичного забезпечення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базанов, В.В. Сцена XX века : учеб. пособие для студентов театральных вузов и средн. спец. учеб. заведений. Ленинград : Искусство, 1990. 240 с.
2. Гайдабура В. М. Театр, захований в архівах. Київ : Мистецтво, 1998. 127 с.
3. Галяс А. Как в Одессе зацвела «Белая акация». Журнал Одесская жизнь, 2017. URL: <https://odessa-life.od.ua/article/8159-kak-v-odessa-zacvela-belaya-akaciya> (дата звернення: 10.07.2022).
4. Галяс А. Такая счастливая долгая жизнь. Пресс-служба Театра музыкальной комедии. 2020. С. 10–12.
5. Голота В.В. Театральная Одесса. Київ : Мистецтво, 1990. 240 с.
6. Інтернет-проект «Цікавий Київ». Музика та театр на початку XX століття. URL: <https://www.interesniy.kiev.ua/kiiev-muzyka-i-teatr-v-nachale-xx-veka/> (дата звернення 06.07.2022).
7. Орел Є. Одеський академічний театр музичної комедії імені Михайла Водяного: історія і сучасність. Магістерська робота. галузь знань 02 «Культура і мистецтво» спеціальність 026 «Сценічне мистецтво». Харківська державна академія культури, 2022. 101 с.
8. Офіційний сайт м. Одеси. Про Є.М. Дембську URL: <https://omr.gov.ua/ru/odessa/about/pochetnie-grajdane-odessi-evgeniya-mihaylovna-dembskaya/> (дата звернення: 15.07.2022).

9. Станішевський Ю. О. Театр народжений революцією: Нариси історії української радянської театральної культури 1917–1987 рр. Київ : Музична Україна, 1987. 243 с.

#### REFERENCES

1. Bazanov, V.V. (1990) *Stsena XX veka* [20th century scene]. Leningrad: Iskusstvo. [in Russian].
2. Haidabura V. M. (1998) *Teatr, zakhovanyi v arkhivakh*. [Theater hidden in the archives]. Kyiv : «Mystetstvo». [in Ukrainian].
3. Galyas A. (2017) *Kak v Odesse zatsvela «Belaya akatsiya»* [How «White Acacia» bloomed in Odessa]. *Zhurnal Odesskaya zhizn'*. URL: <https://odessa-life.od.ua/article/8159-kak-v-odesse-zacvela-belaya-akaciya>. [in Russian].
4. Galyas A. (2020) *Takaya schastlivaya dolgaya zhizn'* [Such a happy long life]. *Press-sluzhba Teatra muzkomedii*, S. 10–12. [in Russian].
5. Golota V.V. (1990) *Teatral'naya Odessa* [Theater Odessa]. Kiev : Iskusstvo. [in Russian].
6. Internet-proekt «Tsikavyi Kyiv». *Muzyka ta teatr na pochatku XX stolittia*. URL: <https://www.interesniy.kiev.ua/kyiv-muzyka-i-teatr-v-nachale-xx-veka/>
7. Orel Ye. (2022) *Odeskyi akademichnyi teatr muzychnoi komedii imeni Mykhaila Vodianoho: istoriia i suchasnist* [Odesa Academic Theater of Musical Comedy named after Mykhailo Vodyanyi: history and modernity]. Kharkiv : Kharkivska derzhavna akademiia kultury. [in Ukrainian].
8. Ofitsiinyi sait m. Odesy. *Pro Ye. M. Dembsku* URL: <https://omr.gov.ua/ru/odessa/about/pochetnie-grajdane-odessi/evgeniya-mihaylovna-dembskaya/> [in Ukrainian].
9. Stanishevskiy Yu. O. (1987) *Teatr narodzhenyi revoliutsiiei: Narysy istorii ukrainskoi radianskoii teatralnoi kultury 1917–1987 rr.* [Theater born by revolution: Essays on the history of Ukrainian Soviet theater culture 1917–1987]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian].

УДК 7.05:687.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-10>**Валерія КУЗНЕЦОВА,**

orcid.org/0000-0001-9252-7480

аспірантка кафедри дизайну і технологій

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна) LK.Ler4ik1010@gmail.com

## ЖИВОПИС ДОБИ МОДЕРНІЗМУ ЯК ДЖЕРЕЛО НАТХНЕННЯ В СУЧАСНОМУ ДИЗАЙНІ ОДЯГУ

У статті висвітлено творчі прийоми та засоби авторського переосмислення образів живопису доби модернізму у взаємодії із засобами виразності в дизайні одягу. Проаналізовано тенденцію зближення засобів дизайну одягу і образів творів мистецтва модернізму в європейській моді у творчих тандемах Е. Скіапареллі – С. Далі, І. Сен Лорана – П. Мондріана. На основі моделей колекції українського дизайнера В. Анісімова для бренду TAGO проаналізовано етапи творчого процесу від добору джерел натхнення до реалізації задуму та показу колекції сезону весна-літо 2015. Представлено добірку творів художників – представників мистецтва модернізму початку ХХ ст. – К. Малевича, П. Клеє, П. Мондріана, що стали джерелами натхнення створеної колекції. Проаналізовано проєктну розробку В. Анісімова – образ для принту та мудборд, які демонструють авторське переосмислення вражень і асоціацій, пов'язаних з джерелами натхнення та образами колекції. Наведено подіумні образи та представлено їх аналіз.

У роботі використано методи синтезу, спостереження, історичного аналізу, порівняння та узагальнення. При виявленні творчих підходів і засобів у створенні образів арт-колекції та адаптації художніх мотивів образотворчого мистецтва у проєктування костюма застосовано методи образно-стилістичного, образно-асоціативного аналізу. Наукова новизна полягає у виявленні особливостей трансформації образів образотворчого мистецтва в розробку моделей одягу та доповнень у практиці fashion-показу, що характеризуються посиленням емоційного впливу на глядача та яскраво вираженою образно-естетичною сутністю.

Практична значимість полягає у визначенні творчих прийомів перетворення мистецьких образів на засоби виразності в дизайні одягу, серед яких колажність, стилізація, трансформація, поєднання цитованих мотивів з авторськими елементами. Важливими художніми засобами у створенні колекції є кольоровий контраст, композиційна і колористична врівноваженість у поєднанні деталей одягу з аксесуарами. Наголошено, що при розробці концепції подіумних образів як арт-об'єктів естетичне та емоційне забарвлення мають для дизайнера важливіше значення, аніж функціональність та комерційна мета.

**Ключові слова:** мистецтво модернізму, арт-об'єкт, українська мода, подіумний образ.

**Valeriia KUZNIETSOVA,**

orcid.org/0000-0001-9252-7480

PhD student at the Design and Technology Department

Kyiv National University of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) LK.Ler4ik1010@gmail.com

## PAINTING OF THE MODERNISM AGE AS A SOURCE OF INSPIRATION IN CONTEMPORARY CLOTHING DESIGN

The article highlights the identify creative techniques and means of the author's reinterpretation of modernist painting images in interaction with the means of expression in fashion design. The convergence tendency of fashion design tools and images of modernist artworks in European fashion in the creative tandems of E. Schiaparelli – S. Dali, I. Saint Laurent – P. Mondrian is analyzed. Based on the models of Ukrainian designer V. Anisimov's collection for the TAGO brand, the stages of the creative process from the selection of the inspiration sources to the idea implementation and the show of the spring-summer 2015 collection are analyzed. The article presents a collection of works by artists – representatives of modernism of the early twentieth century – K. Malevich, P. Klee, and P. Mondrian, who became the sources of inspiration for the collection. V. Anisimov's design development – an image for a print and a mood board – is analyzed, which demonstrates the author's rethinking of impressions and associations related to the sources of inspiration and images of the collection. The catwalk images are presented and analyzed.

The methods of synthesis, observation, historical analysis, comparison, and generalization were used in the study. The methods of figurative-stylistic and figurative-associative analysis were used to identify creative approaches and means in creating images of the art collection and adapting artistic motifs of fine art to costume design. The scientific novelty lies in the revealing peculiarities of transforming fine art images into the development of clothing models and additions in the

*practice of fashion shows, characterized by the increased emotional impact on the viewer and a pronounced figurative and aesthetic essence.*

*The practical significance is to identify creative techniques for transforming artistic images into means of expression in fashion design, including collage, stylization, transformation, and a combination of quoted motifs with original elements. Important artistic means in creating a collection are colour contrast and compositional and colouristic balance in the combination of clothing details with accessories. It is emphasized that when developing the concept of catwalk images as art objects, aesthetic and emotional colouring are more important for the designer than functionality and commercial purpose.*

**Key words:** art of modernism, art object, Ukrainian fashion, catwalk image.

**Постановка проблеми.** Сучасний дизайн зазнав чимало перетворень за останні десятиліття, поступово розвиваючись і видозмінюючись. Відчутні зміни традиційним формам приніс технологічний та науковий прогрес, відкривши широкі можливості для створення нових унікальних арт-об'єктів, які поєднують дизайнерські, художньо-творчі, архітектурні та інженерні підходи. Упродовж останніх десятиліть в Україні відбувається адаптування до змін, переосмислення традиційного мистецтва і дизайну, які стрімко розвиваються, активно взаємодіють і проявляються у такому новому явищі як арт-дизайн. Перехід до сучасних дизайнерських арт-практик відбувається в умовах кардинального перегляду стратегій і ціннісних орієнтирів, формуючи нові основи світосприйняття та гармонізації дизайнерських виробів.

Експерименти з поєднанням образів мистецтва та форм костюма мають багато спільного із завданнями образотворчого мистецтва, віддаляючись від завдань створення утилітарних речей. Утім, у дослідженнях з дизайну не проводилося спеціальних наукових розвідок щодо осмислення поняття «арт-об'єкт» у сфері моди та аналізу специфіки його створення. Актуальність представленого дослідження обумовлена зростанням ролі арт-дизайну, підвищенням вимог до дизайнера щодо художньо-образного бачення та розуміння технологій створення, і, відповідно, необхідністю виявлення творчих прийомів і засобів досягнення нового відношення між споживачем і об'єктом моди, що базується на художньому враженні.

**Аналіз досліджень.** Праці, в яких дослідники торкаються поняття «арт-об'єкт», стосуються кінця ХХ та ХХІ ст., оскільки саме цей період характеризується більшою свободою творчості та розвитком технологій. Об'єкти арт-дизайну – це демонстраційні, виставкові експонати з переважанням естетики та емоційного враження, які представляють собою образи знайомих речей: одягу, головних уборів, посуду, меблів, світильників тощо. Британські вчені Ш. Філл та П. Філл у своїй праці з історії дизайну зазначили, що незважаючи на елітарну специфіку арт-дизайну,

естетика цих творів мала «ефект просочування», подібний до впливу високої моди на повсякденну моду (Fiell C., Fiell P., 2016: 491).

Грунтовною працею із всебічним розглядом взаємозв'язку мистецтва і моди є добірка досліджень провідних світових вчених «Мода і мистецтво», видана в Лондоні 2012 р. Одна із авторів, директорка Музею технологічного інституту моди США В. Стіл так формулює спільність двох аналізованих галузей: «І мода, і мистецтво є аспектами візуальної культури, що включає форму, колір і текстуру. Естетика мистецтва та моди також мають спільну рису – доступ до поетики асоційованих ідей. Мода асимілює все, що є візуально цікавим – високе мистецтво, графіті, фотографію» (Steele, 2012: 24-25). Висвітлення авторами різних способів взаємодії таких категорій, як естетика, концептуальне зображення, тіло, краса, живопис, виконання у модному процесі, – не лише закріплює «арт-моду» як окрему галузь вивчення, а й пропонує нові важливі шляхи для вивчення їхньої перехресної взаємодії.

Складні процеси соціально-культурного розвитку в Україні 1990-х рр. вплинули на художньо-творчі процеси, наповнили їх новими образно-змістовими якістьми. Зокрема, Т. Кара-Васильєва, характеризуючи нові підходи і концепції мистецтва ХХ ст. зазначає, що період 1990-х рр. кардинально відрізняється від попередніх періодів розвитку мистецтва України. «Разом із здобуттям державної незалежності приходить чітке розуміння специфіки і природи народного та професіонального мистецтва, законів їхнього розвитку. Художнє життя цього десятиліття відзначається надзвичайною широтою і калейдоскопічністю. Виникають численні галереї, які формують арт-ринок, численні «проекти», «акції», поширення набуває концепція «артефакту», відбуваються виставки за кордоном, українські митці розглядають свою творчість у контексті світових тенденцій розвитку» (Кара-Васильєва, 2007: 62). Авторка зауважує, що творення «образу» митці розуміють як особливу, специфічну галузь пізнання світу, наповнену емоційною змістовністю, філософськими розмірковуваннями, з тяжінням

до образотворення, посиленням індивідуального, неординарного бачення навколишнього світу, з особливою манерою виконання – емоційно насиченою і змістовною. Твердження авторки про те, що «Відбувається зміна принципів формотворення: відступає принцип корисності та утилітарності, утворюється своєрідна «дифузія»» (Кара-Васильєва, 2007: 62), – є особливо важливим для нашого дослідження, оскільки пояснює зміну пріоритетів у творчості, внаслідок яких явище «арт-об'єкту» набирає обертів.

Контекстною для нашого дослідження є також праця О. Луковської – «Арттекстиль України у контексті європейських експериментальних тенденцій другої половини ХХ – початку ХХІ ст.». Зауважимо, що замість усталеного у науковій літературі і практиці поняття «художній текстиль», – авторка у 2018 р. видала названу працю з терміном «арттекстиль». Ця зміна у термінології пояснюється новими тенденціями у всіх сферах життя, у тому числі й у мистецтві. «Зі зміною мистецьких пріоритетів розвиток українського арттекстилю кінця ХХ – початку ХХІ ст. характеризується не лише пошуком нового погляду на традиції, а й новими знахідками та креативними творчими спрямуваннями. Це цілком логічно пов'язано з посиленням впливу процесів, які відбуваються у європейському та світовому арт-просторі» (Луковська, 2018: 139-140). Аналізуючи основні тенденції світового текстилю, авторка констатує, що особливе місце в сучасному текстилі належить концептуальним тенденціям «мистецтва волокна» («fiber art» «фібер арт») або «мистецтва тканини» («artfabric» «артфабрік»), які поширювалися в другій половині ХХ ст., а в Україні з 1980-х років. Цей термін застосовується сьогодні для окреслення концептуальних тривимірних текстильних творів, інсталяцій, а також інших об'ємних об'єктів із використанням різноманітних волокон, матеріалів, технік (Луковська, 2018: 8). Отже, за аналогією до розуміння терміну «арттекстиль» О. Луковською у галузі текстилю слід відзначити, що у сфері індустрії моди арт-об'єктом слід вважати твори дизайну, при створенні яких увага акцентується на художній цінності, на здатності викликати естетичні емоції у споживачів внаслідок сприйняття творчої ідеї автора.

Сучасний етап розвитку індустрії моди позначений новим розумінням функції дизайнерського твору, переосмисленням традиційних підходів у представленні моделей одягу. Особливості дизайну сучасного вбрання на основі трансформації стилістичних та художньо-композиційних характеристик творів традиційного деко-

ративного мистецтва розглядають Н. Чупріна, Т. Ременєва, І. Фролов, О. Терещенко. Авторами охарактеризовано ряд принципів впровадження народного образу в розробку сучасних моделей одягу з використанням символічних зображень рослинного орнаменту у мотивах М. Примаченко, а також особливості стилізації образів робіт художниці в орнаментальних мотивах колекції (Chuprina, Remeniieva, Frolov, Tereshchenko, 2021). Дослідження взаємодії художніх образів і дизайну костюма проведено із застосуванням системно-структурного аналізу трансформацій художньо-композиційних елементів у формуванні сучасного костюма на основі асоціативних перетворень.

Моделі колекції одягу Ольги Андреевої сезону весна – літо 2015 стали об'єктами наукового аналізу О. Колісник та М. Коваленко. Вони розглядають новаторські пошуки української дизайнерки у контексті розгляду особливостей творчого сприйняття мистецтва наїву, оскільки у колекції так само використано твори Марії Приймаченко (Kolisyuk, Kovalenko, 2021: 50). Автори справедливо вважають, що виявлення особливостей творчої реалізації даного мистецького напрямку може надихати дизайнерів та сприяти підвищенню їх конкурентноздатності у творенні візуальної культури сучасного соціуму на ґрунті близьких до національної ментальності образів. Отже, незважаючи на те, що дослідницька база проблематики взаємовпливів моди і мистецтва висвітлюється українськими дослідниками, в переважній більшості публікації напрямку синтезу моди і мистецтва досі не виділяють в самостійний об'єкт, частіше розглядаючи його в загальному контексті розвитку моди.

**Метою статті** є виявлення творчих підходів, засобів і прийомів дизайнерів, за допомогою яких подіумний образ наближується до твору мистецтва або містить у собі джерела та мотиви мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні можна все частіше спостерігати, що грань між мистецтвом і модою є доволі розмитою. Часто ця грань залежить тільки від способу експонування тих чи інших творів. Наприклад, об'єкт, виставлений в просторі музею, сприймається як твір мистецтва, на противагу об'єкту, виставленому у вітрині магазину.

Існує значна кількість творчих колаборацій художників і модельєрів у світі моди. Достатньо згадати творчий тандем Сальвадора Ділі та Ельзи Скіапареллі, завдяки якому ствердився сюрреалізм в моді як явище незвичайне, і саме воно відіграло значну роль у подальшому поши-



ренні взаємодії майстрів різних творчих напрямів. Спільно з С. Далі Е. Скіапареллі створила «сукню з лобстером» (рис. 1), (Sansom, 2022). Джерелом натхнення послугувала скульптура «телефон-омар», створена художниками С. Далі та Е. Джеймсом (рис. 2). Сюрреалістичні мотиви сприяли також створенню Е. Скіапареллі таких арт-об'єктів одягу, як «капелюхи-відбивні», «капелюхи-туфлі», «капелюхи-телескопи», сумка у вигляді телефону; клапани кишень на костюмах, які нагадували шуфляди, викликаючи асоціації з картинами і скульптурами С. Далі. Як правило бренди, які одного разу мали успішний досвід поєднання мистецтва і моди, звертаються до нього неодноразово. Через усю творчість Е. Скіапареллі проходить вплив сюрреалізму, вона також створювала колекції у співпраці з іншими художниками, такими як Жан Кокто, Ман Рей, Кес ван Донген, Крістіан Берар, Марсель Верте, Жан Клеман.

Використання образів полотен Піта Мондріана (рис. 4) сприяло зростанню популярності французького модельєра Іва Сен Лорана. Сукні його колекції 1956 р. так і увійшли в історію під назвою «Мондріан» (рис. 3), (Goyard, 2022). Вони були виготовлені з вовняного джерсі, мали прямий крій, їх відрізняв характерний малюнок, що складається з пересічених чорних ліній і прямокутників, заповнених локальними кольорами.

Ще одним подібним експериментом було представлення Джанні Версаче «поп-колекції», яка включала сукні з принтами знаменитих портретів Мерелін Монро, – модельєра надихав Енді Воргол. Слід відзначити, що І. Сен Лоран і Д. Версаче,

застосували образи творів живопису, звернулися в колекціях до методу прямого запозичення і буквального перенесення візуального художнього образу на модний одяг.

Тенденція зближення дизайну одягу і творів мистецтва набуває нових обертів. Співтворчість художників і дизайнерів, поширені на західному художньому просторі, має місце і в Україні. Розглянемо цю тенденцію на теренах української моди. З метою виявлення творчих підходів, засобів а прийомів у створенні подіумного образу як арт-об'єкту, звернемося до творчості сучасного українського дизайнера – Віктора Анісімова, а саме до образів колекції, представленої у 2015 р. у рамках колаборації с українським брендом TAGO (UFW, 2014). Яскраві моделі красномовно відображають перевтілену в уяві дизайнера сутність авангардного мистецтва початку минулого століття (рис. 7). Слід зазначити, що створення арт-об'єктів, як і творів сучасного мистецтва, не передбачає жодних регламентованих правил на відміну від творів академічного мистецтва. В основі цих об'єктів лежать свобода, спонтанність, імпульсивність думки. Розглянемо послідовність роботи В. Анісімова над колекцією – від ідеї до реалізації.

«Свою «Мондріанівську історію» я створював спеціально для українського бренду TAGO, – пояснює В. Анісімов. – Головне в ній – принти. Їх дуже багато! З маленьких малюнків я створив так званий «мудборд» – це колаж з асоціацій, натяків та напівтіней. На чистому аркуші – сітка-решітка з тем, страхів, тенденцій, бажань, знань, понять, фінансів, можливостей та іншого, а всередині цих



Рис. 1. Е. Скіапареллі, С. Далі. Сукня «Лобстер», 1937. Художній музей, м. Філадельфія



Рис. 2. С. Далі, Е. Джеймс. ТАК «Телефон-омар», 1936. Музей С. Далі в Лондоні



Рис. 3. І. Сен Лоран. Колекція «Мондріан», 1956 (Goyard, 2022)

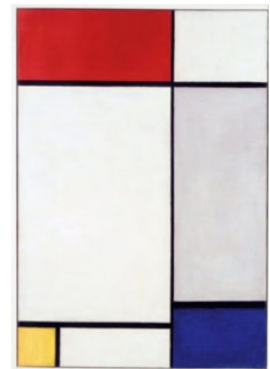


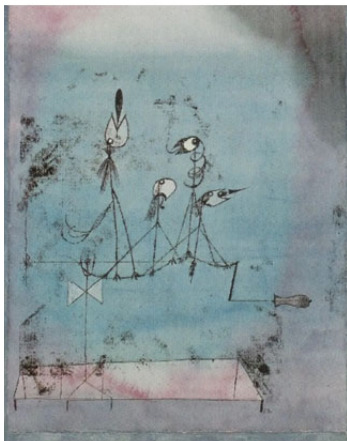
Рис. 4. П. Мондріан. Композиція з червоним, жовтим та синім, 1927 (Goyard, 2022)

рамок плями світла, кольору та сенсу. Мої вчора, сьогодні та завтра – це Малевич (давня любов). Клеє – кожна картинка про мене. ...Весна. Літо в селі. Небо. Поле. Ліс. Осінь. Канікули. Новий рік. Сніговик. Перші незграбні малюнки і такі самі вірші. Школа. Батьківщина. Всесвіт. Любов. З часом фарби зникнуть, решітки-сітки зітруться і залишаться той самий чистий аркуш, на якому я пишу про нову колекцію, яку ми робимо спільно з брендом TAGO. І у нас виходить та сама «Мондріанівська історія»» (Мудборд к колекції ANISIMOV for TAGO, 2014).

Отже, джерелами натхнення для дизайнера, згідно його висловлювання, стала творчість лідерів абстрактного напрямку в живописі – нідерланд-

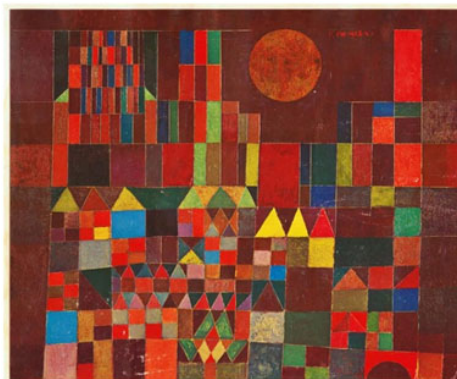
ського художника Піта Мондріана, українського митця Каземира Малевича та відомого представника європейського авангарду – німецького і швейцарського художника і графіка Пауля Клеє.

Завдяки мудборду (рис. 6) можна було з'ясувати, які саме роботи художників стали джерелом натхнення для В. Анісімова. Основні з цих творів представлені на рис. 5. Всі вони належать до мистецтва модернізму, зокрема, таких його течій, як неопластицизм (П. Мондріан), фігуративний живопис (П. Клеє), супрематизм (К. Малевич). Експерименти з різними техніками, винайдення власної манери, прагнення передати сутність думки лінійними і геометричними зображувальними засобами стали тими характерними



а

П. Клеє. Машина для цвирінкання. Папір, акварель, гуаш, чорнила. 1922. Музей сучасного мистецтва, м. Нью-Йорк



б

П. Клеє. Замок і сонце. Полотно, олія. 1928. Приватна колекція



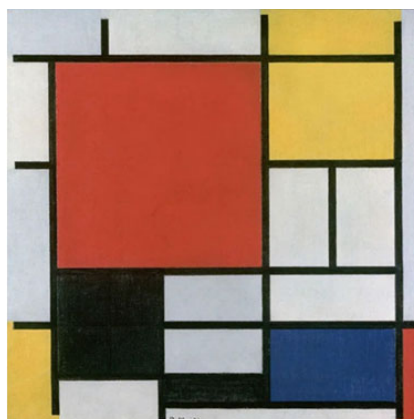
в

К. Малевич. Торс у жовтій сорочці. Полотно, олія. 1928–1932. Мистецький арсенал, м. Київ



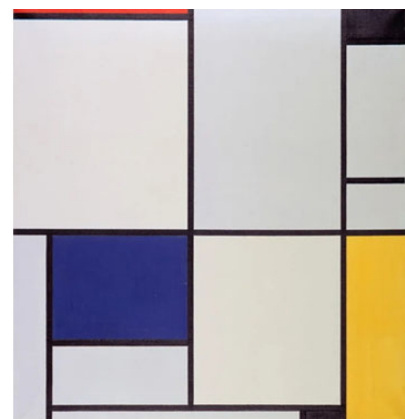
г

К. Малевич. Супрематична композиція 1. 1915. Полотно, олія. Приватна колекція



д

П. Мондріан. Композиція з червоним, синім і жовтим. 1926. Гаазький муніципальний музей, м. Гаага



є

П. Мондріан. Картина I. Полотно, олія. 1921. Гаазький муніципальний музей, м. Гаага

Рис. 5. Джерела натхнення для створення колекції В. Анісімова сезону весна-літо 2015

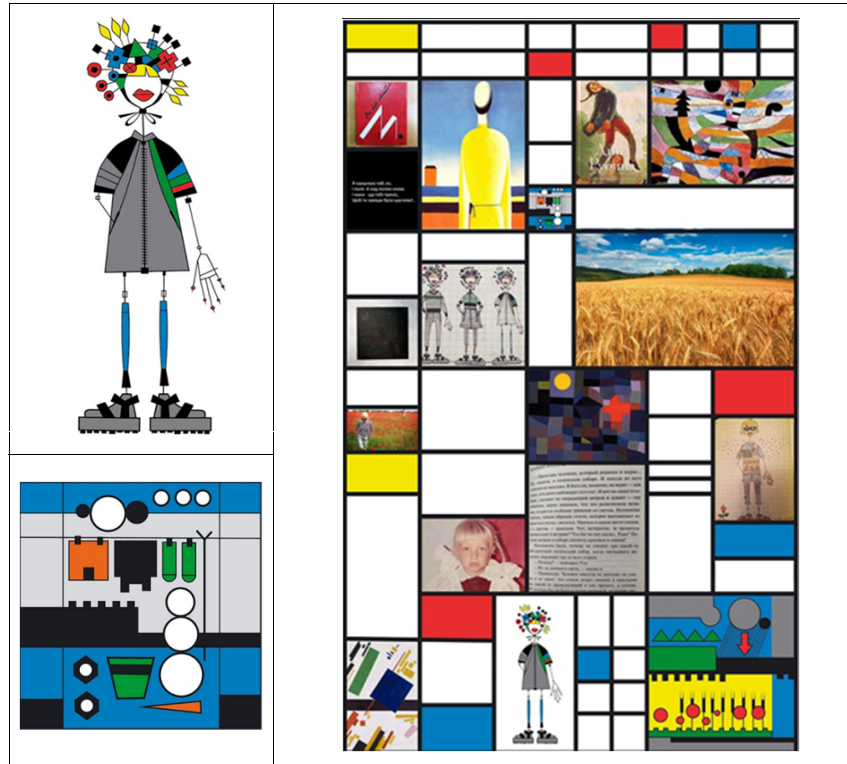


Рис. 6. В. Анісімов. Розробка арт-концепції колекції: образ для принту, мудборд. 2014 (Мудборд к коллекции ANISIMOV, 2014)

рисами, які знайшли втілення в образному строї моделей В. Анісімова.

Колекція складається з кількох блоків, основні моделі з яких показано на рис. 7. Блок з трикотажними комплектами (рис. 7, а) включає джемperi з довгими і короткими рукавами, короткими спідницями, доповненими щільними панчохами та ботильйонами з відкритим носком. Кольорова палітра – монохром з трьома відтінками сірого. Джемperi в полотні мають горизонтальні смуги або геометричні елементи. Акцентними рішеннями в тенденції арт-дизайну є об'ємні сережки з мотивами супрематизму з формами кола, видовжених трикутників, квадратів, стрілок в блакитних, жовтих, зелених, червоних, сіро-білих кольорах. «Майстри перукарського мистецтва створили для манекенниць однакові накладні чубчики, які грайливо виглядали з-під сігчастих шапок із фантазійним декором» (рис. 7, г), (Backstage, 2014). Піднятий симетричний чубчик з подовженими до боків пасмами підтримує гру форм у цих образах.

Подовжені светри наступного блоку (рис. 7, б) виглядають неначе художні полотна з абстрактними формами. Контрастні поєднання декоративних елементів (яскраво червоних, зелених, жовтих, білих кольорів) із сірим і синім тлом створюють ефект колажності. Слід відзначити майстерну трансформацію мотивів художників аван-

гарду у виконанні В. Анісімова. Ці мотиви одразу апелюють до творчості К. Малевича та П. Клее, і у той же час мають зміни у кольорі або композиційному розташуванні при запозичених формах деталей. Помітно також введення власних, авторських мотивів дизайнера, при цьому у відповідності обраній стилістиці. Ще однією характерною рисою розподілу кольорового і формотворчого навантаження є врівноваженість між елементами одягу і аксесуарів – тих самих сережок. При яскравій насиченості кольорових відтінків в одязі даного блоку – сережки мають виключно форму кола в чорному кольорі. Натомість у попередньому блоці при стриманому монохромі в костюмі спостерігаємо чергування яскравих кольорів у сережках. Отже, почуття міри має місце у розмаїтті форм, деталей, кольорів і мотивів, застосованих в дизайнерському рішенні.

Куртки, бомбери, комбінезони, вкорочені штани та короткі спідниці складають наступний блок (рис. 7, в). Принцип врівноваженості в кольорі також спостерігається у розподілі акцентів між одягом і аксесуарами. Комплекти зі стриманим верхом доповнено фантазійними яскравими головними уборами. «Головним уборам Анісімов приділив досить багато уваги – хитромудрі шапки, декоровані квітами або різнокольоровими прикрасами, схожими на дротики



Рис. 7. В. Анісімов. Колекція сезону весна-літо 2015. м. Київ, Ukrainian Fashion Week, 2014 (UFW, 2014)

для дартсу», – зазначає Д. Підлуцька (Підлуцька, 2014). Палітру П. Клее бачимо в невеличких вибагливих формах декору представлених головних уборів. І навпаки – яскравий верх комплектів – з акцентними вставками за принципом асиметрії, – врівноважено головними уборами лише чорного кольору з фактурними декоративними елементами. У динамічному русі манекенниці стандартної модельної зовнішності, віддаючи всю перевагу арт-образам, продемонстрували цілісну стилістичну лінію колекції, що занурює глядача у світ абстракції, підкореній логіці.

Слід наголосити на великому значенні подіумного фону: протягом показу всієї колекції демонстрували відео-ряд з мотивів вищеназваних художників – як цитованих, так і стилізованих у творчій уяві дизайнера. Без сумніву, такий візуальний супровід стилістично підтримав колекцію, сприяв створенню атмосфери, контекстної для обраного авангардного напрямку. Традиційно показ доповнено музикою – сучасною, але не домінуючою над образністю моделей. Завдяки якісному світлу відео- та фотозйомкою зафіксовано всю палітру кольорів та екстравагантність образів. В інтерв'ю документального фільму «Всім вітрам назло» про український бренд TAGO, Віктор Анісімов так описав ідею створення і показу колекції: «Річ складається з деталей, комплекти складаються з речей. Потім – це ціле оповідання, що ти розповідаєш у показі. Тут важливі і музика, і колір, і моделі» (Backstage, 2014). Так, оповідання вийшло насиченим, змістовним, стилістично вивіреном та актуальним. Отже, створюючи арт-

об'єкт, автор має повну свободу у виборі засобів виразності, матеріалів, фактур, стильових рішень, керуючись виключно власними уявленнями і уподобаннями.

**Висновки.** У дослідженні наведено приклади творчих колаборацій європейських художників і модельєрів першої половини ХХ ст., а саме досвіду Е. Скіапареллі та С. Далі, використання образів полотен П. Мондріана модельєром І. Сен Лораном.

На прикладі колекції В. Анісімова 2014 р. для українського бренду TAGO показано, що в основі розробки моделей одягу та головних уборів закладені образи і форми мистецтва живопису доби модернізму. Проаналізовано послідовність створення колекції, виявлено основні творчі прийоми дизайнера, серед яких: колажність, стилізація, поєднання цитованих мотивів з авторськими елементами. Важливими художніми засобами у створенні колекції виділяємо кольоровий контраст, композиційну і колористичну врівноваженість у поєднанні деталей одягу з аксесуарами.

Арт-об'єкти позбавлені шаблонності, несуть риси унікальності, сприяють закріпленню того чи іншого творчого іміджу дизайнера в уяві прихильників. При розробці концепції подіумних образів як арт-об'єктів естетичне та емоційне забарвлення мають для дизайнера важливіше значення, аніж функціональність та комерційна мета. Подальші розвідки у представленій проблематиці будуть присвячені розкриттю підходів і творчих прийомів у творчості інших українських дизайнерів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кара-Васильєва Т.В. Історія мистецтва ХХ століття: концепція, нові підходи й оцінки. Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії: Зб. наук. пр. К.: ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України, 2007. Вип. 7. С. 53–64.
2. Луковська О. Арттекстиль України у контексті європейських експериментальних тенденцій другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Монографія. К.: Майстер книг, 2018. 284 с.
3. Мудборд к колекції ANISIMOV for TAGO. URL: <https://vogue.ua/article/fashion/brend/anisimov4289.html> (дата звернення 22.09.2022)
4. Пауль Клеє. Відомі твори. URL: <https://www.wikiart.org/uk/paul-kllee/castle-and-sun-1928> (дата звернення 15.09.2022).
5. Підлущка Д. UFW 2014: Anisimov for Tago «Геометрична» колекція: URL: <https://lady.tochka.net/45072-ufw-pokaz-anisimov-for-tago/> (дата звернення: 10.08.2022).
6. Прем'єра фільма «Всем ветрам назло» об українском бренде TAGO. URL: [http://hdfashion.tv/index.php?route=information/video&video\\_id=2068](http://hdfashion.tv/index.php?route=information/video&video_id=2068) (дата звернення 03.10.2022).
7. Backstage: 3 день UFW. URL: <https://vogue.ua/article/fashion/brend/backstage-3-den-ufw4406.html> (дата звернення 10.10.2022)
8. Chuprina N. V., Remeniєva T. V., Frolov I. V., Tereshchenko O. H. Design of the Contemporary Garments on the Basis of the Transformation of Stylistic and Artistic-Compositional Characteristics of Traditional Decorative Art. *Art and design*. 2021. № 3(15). С. 30–44. DOI: 10.30857/2617-0272.2021.3.3
9. Fiell C., Fiell P. *The Story of Design*. London: Welbeck Publishing Group, 2013. 512 p.
10. Goyard V. Yves Saint Laurent Inspired by Piet Mondrian 1965. URL: <https://www.vincentvangoyard.com/yves-saint-laurent-and-piet-mondrian-1965> (дата звернення 12.10.2022).
11. Kolisnyk O. V., Kovalenko M. O. Naive Art: Features of Creative Perception. *Art and design*. 2021. № 3(15). С. 45–53. DOI: 10.30857/2617-0272.2021.3.4
12. Sansom A. When Elsa Schiaparelli met Salvador Dalí: exhibition explores fashion designer's Surrealist influences. URL: <https://www.theartnewspaper.com/2022/07/05/when-elsa-schiaparelli-met-salvador-dali-exhibition-explores-fashion-designers-surrealist-influences> (дата звернення 12.10.2022).
13. Steele V. *Fashion // Fashion and Art*. Edited by A. Geczy, V. Karaminas. London, Bloomsbury Publishing, 2012. P. 13–27.
14. UFW День 3: ANISIMOV for TAGO. URL: <https://jetsetter.ua/event/ufw-den-3-anisimov-for-tago/> (дата звернення 19.10.2022).
15. Ukrainian Fashion Week: показ ANISIMOV for TAGO. URL: <https://woman.ua/98722-ukrainian-fashion-week-pokaz-anisimov-for-tago/> (дата звернення 15.09.2022).

### REFERENCES

1. Kara-Vasyliєva, T. V. (2007). Istoriiia mystetstva XX stolittia: kontseptsiiia, novi pidkhody y otsinky [History of art of the 20th century: concept, new approaches and evaluations]. *Ukrainian Art Studies: Materials, Investigations, Reviews*, 7, 53–64 [in Ukrainian].
2. Lukovska, O. (2018). *Arttekstyl Ukrainy u konteksti yevropeiskyykh eksperymentalnykh tendentsii druhoi polovyny XX – pochatku XXI st* [Art textiles of Ukraine in the context of European experimental trends of the second half of the 20th – beginning of the 21st century] [Monograph]. Maister knyh [in Ukrainian].
3. Mudbord k kolektsii ANISIMOV for TAGO [Moodboard for the ANISIMOV for TAGO collection]. (2014, October 3). *Vogue*. <https://vogue.ua/article/fashion/brend/anisimov4289.html> [in Russian].
4. Opria, A. (2014, October 21). Ukrainian Fashion Week: pokaz ANISIMOV for TAGO [Ukrainian Fashion Week: ANISIMOV for TAGO show]. *Woman.ua*. <https://woman.ua/98722-ukrainian-fashion-week-pokaz-anisimov-for-tago/> [in Russian].
5. Paul Klee. Vidomi tvory [Paul Klee. Famous works]. (1928). *WikiArt*. <https://www.wikiart.org/uk/paul-kllee/castle-and-sun-1928> [in Ukrainian].
6. Pidlutska, D. (2014, October 18). UFW 2014: Anisimov for Tago «Heometrychna» kolektsiia [UFW 2014: Anisimov for Tago “Geometric” collection]. *Tochka.net*. <https://lady.tochka.net/45072-ufw-pokaz-anisimov-for-tago/> [in Ukrainian].
7. Premera fylma “Vsem vetram nazlo” ob ukraynskom brende TAGO [The premiere of the film “To all winds” about the Ukrainian brand TAGO]. (2017, January 30). *HDFASHION&LifeStyle*. [http://hdfashion.tv/index.php?route=information/video&video\\_id=2068](http://hdfashion.tv/index.php?route=information/video&video_id=2068) [in Russian].
8. Backstage: 3 den UFW [Backstage: Day 3 of UFW]. (2014, October 18). *Vogue*. <https://vogue.ua/article/fashion/brend/backstage-3-den-ufw4406.html> [in Russian].
9. Chuprina, N. V., Remeniєva, T. V., Frolov, I. V., & Tereshchenko, O. H. (2021). Design of the Contemporary Garments on the Basis of the Transformation of Stylistic and Artistic-Compositional Characteristics of Traditional Decorative Art. *Art and Design*, 3 (15), 30–44. DOI:10.30857/2617-0272.2021.3.3
10. Fiell, C., & Fiell, P. (2016). *The Story of Design: From the Paleolithic to the Present*. London: The Monacelli Press
11. Goyard, V. (n.d.). *Yves Saint Laurent Inspired by Piet Mondrian 1965*. Retrieved January 11, 2023, from <https://www.vincentvangoyard.com/yves-saint-laurent-and-piet-mondrian-1965>
12. Kolisnyk, O. V., & Kovalenko, M. O. (2021). Naive Art: Features of Creative Perception. *Art and Design*, 3 (15), 45–53. DOI:10.30857/2617-0272.2021.3.4

13. Sansom, A. (2022, July 5). When Elsa Schiaparelli met Salvador Dalí: exhibition explores fashion designer's Surrealist influences. *The Art Newspaper*. <https://www.theartnewspaper.com/2022/07/05/when-elsa-schiaparelli-met-salvador-dali-exhibition-explores-fashion-designers-surrealist-influences>
14. Steele, V. (2012). Fashion. In A. Geczy, & V. Karaminas (Eds.). *Fashion and Art*. Berg Publishers, P. 13–27 [in English].
15. UFW Den 3: ANISIMOV for TAGO [UFW Day 3: ANISIMOV for TAGO]. (2014, October 17). *JetSetter.ua*. <https://jetsetter.ua/event/ufw-den-3-anisimov-for-tago/> [in Russian].

УДК 78.472

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-11>

**Ірина КУРИЛЯК,**

*orcid.org/0000-0001-5951-8208*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри оркестрового диригування, хорового та оперно-симфонічного диригування

Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка

(Львів, Україна) *doris.irena@gmail.com*

## МИСТЕЦЬКО-АРТИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ БОГДАНА ПЕТРОВИЧА ДЕРЕВ'ЯНКА ЯК ХУДОЖНЬОГО КЕРІВНИКА ТА ГОЛОВНОГО ДИРИГЕНТА НАРОДНОЇ ХОРОВОЇ КАПЕЛИ «МРІЯ»

*У статті розглядається постать професора Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка, заслуженого артиста України, хорового диригента, композитора Богдана Петровича Дерев'янка. Соціально-політичне, громадське, культурно-мистецьке середовище, в значній мірі, впливає на формування особистості, зокрема митця. Тісно переплелися якості ерудованого музиканта, талановитого диригента та композитора в постаті Богдана Дерев'янка. Протягом років у митця виробився свій своєрідний виконавський стиль. Що сприяло досягненню високого виконавського рівня тих колективів, у яких він невтомно працював.*

*Богдан Петрович Дерев'янюк (1942–2020) – один із музичних діячів ХХ–ХХІ ст. на Західній Україні. Універсальною є особистість цього митця, який через засвоєння культур і багатогранність життєдіяльної функції досяг значних творчих результатів. Свідченням цього є його плідна праця у царині хорового мистецтва. Зокрема він став послідовником Михайла Гринишина, який керував певний час Гуцульським ансамблем пісні й танцю. Випускник консерваторії, Богдан Дерев'янюк у 1970 році обіймає цю посаду, після добре зданих випускних іспитів та рекомендацій своїх викладачів консерваторії, зокрема Євгена Вахняка та Миколи Колеси. Вони напевно враховували його природні суто людські якості: здібності, творчі якості, скромність, витримку, інтелігентність, талановитість, наполегливість та успіхи у навчанні, тощо. Згодом, ставши художнім керівником та головним диригентом народної хорової капели «Мрія», Богдан Петрович ознаменував для себе нову віху мистецтва життя. Для самого колективу прихід на головну посаду диригента став новою сторінкою у його мистецькій біографії, кожен рядок якої був писаний рукою справжнього майстра, у творчості якого вдало поєднувався хист хормейстера, знавця оркестру, фольклориста і композитора. Саме сукупність цих важливих рис нового керівника відкрила перед колективом нові перспективи, які упродовж усього періоду перебування на цій посаді Богдан Петрович гідно виправдав.*

**Ключові слова:** Богдан Дерев'янюк, хормейстер, народне хорове мистецтво, мистецько-артистична діяльність, хор.

**Ірина KURYLYAK,**

*orcid.org/0000-0001-5951-8208*

PhD in Art Studies,

Associate Professor at the Department of Orchestral Conducting Choral

and Opera-Symphonic Conducting

Mykola Lysenko Lviv National Music Academy

(Lviv, Ukraine) *doris.irena@gmail.com*

## ARTISTIC ACTIVITY OF BOHDAN DEREVYANKO AS THE ARTISTIC DIRECTOR AND CHIEF CONDUCTOR OF THE FOLK CHOIR CHAPEL “MRIYA”

*The article examines the figure of the professor of Mykola Lysenko Lviv National Music Academy, honored artist of Ukraine, choir conductor, composer Bohdan Derevyanko. The social and political, public, cultural and artistic environment is surely to affect the formation of a personality, in particular an artist. The qualities of an erudite musician, a talented conductor and a composer are closely intertwined in the figure of Bohdan Derevyanko. Over the years, the artist has developed his own unique performing style. This contributed to the achievement of a high executive level of those collectives in which he tirelessly worked.*

*Bohdan Derevyanko (1942–2020) is one of the musical figures of the XX–XXI centuries of Western Ukraine. The personality of this artist, who achieved significant creative results through the assimilation of cultures and the multifaceted active functions, is universal. The evidence of this is his fruitful work in the field of choral art. In particular, he became a follower of Mykhailo Hrynushyn, who led the Hutsul National Academic Song and Dance Ensemble for some time. Bohdan Derevyanko, a graduate of the conservatory, held this position in 1970, after successfully passing the final exams and recommendations of his teachers, Yevgen Vakhniak and Mykola Kolesa. They certainly took into account his natural*

and human qualities: abilities, creative qualities, modesty, endurance, intelligence, talent, perseverance and academic success, etc. Then, Bohdan Derevyanko marked a new milestone in the art of life by becoming the artistic director and chief conductor of the folk choir chapel «Мрія». His coming to the main position of conductor for the collective became a new page in his artistic biography, every line of which was written by the hand of a true master, whose work successfully combined the skill of a choirmaster, an orchestra connoisseur, a folklorist and a composer. It was the combination of these important features of the new manager that opened up new perspectives for the **choir**, which Bohdan Derevyanko deservedly justified during the entire period of his tenure in this position.

**Key words:** Bohdan Derevyanko, choir master, folk choral art, artistic activity, choir.

**Постановка проблеми.** Творчість диригента постає складним багатовимірним явищем, важливим наслідком тривалого розвитку протягом життєвого шляху та у певних історично-суспільних умовах. У кожного митця є свій початок – той момент, коли він робить перші кроки у мистецтві і бачить їх результати, та певний період, коли можна оцінити його багатолітній доробок.

Важливою віхою львівського періоду життя і творчості Богдана Петровича Дерев'янка була праця з народною хоровою капелюю «Мрія» Львівської комерційної академії, якій митець присвятив п'ятнадцять років свого творчого життя. Найвищим досягненням «Мрії», власне під орудою Богдана Петровича було завоювання тричі звання лауреата (перша премія) на конкурсі ім. С. Крушельницької в Тернополі, здобуття колективом двічі звання лауреата (1 премія) найпрестижнішого хорового конкурсу ім. М. Леонтовича в Києві (1993 та 1997 роки). Дотримуючись кращих традицій української хорової школи, Богдан Петрович підніс виконавський рівень капели «Мрія» на новий, високий рівень, тому саме під його орудою колектив здобув міжнародне визнання.

**Аналіз досліджень.** Значний обсяг публікацій, наукових праць, в яких різносторонньо розглядається коло проблем, пов'язаних із розвитком та становлення професійних народних хорів в українському мистецтві, свідчить про широкі можливості осмислення вказаного компонента в даному мистецькому ракурсі. У своїх працях науковці користуються аналітичним, теоретичним, історіографічним та порівняльним методами дослідження. Особливий інтерес з огляду на ракурс дослідження становлять мистецтвознавчі праці С. Гелея, О. Скопцової, О. Бенч-Шокало, Т. Булат, С. Грици та інших.

**Мета статті** – зібрати якомога повніший матеріал про Богдана Петровича Дерев'янка, як художнього керівника та головного диригента народною хоровою капелюю «Мрія», розглянути основні періоди його життя і творчої діяльності в період керівництва даним колективом.

**Виклад основного матеріалу.** Серед хорових колективів, які активно пропагують українську

музику в світі є народна хорова капела «Мрія» Львівської комерційної академії. Цей навчальний заклад – один з найстаріших економічних вузів України, 100-річчя з дня заснування якого відзначалося у 1999 р. Заснована «Мрія» 1984 р. педагогом музичного інституту імені М. Лисенка (Львівської державної консерваторії ім. М.В. Лисенка) Іваном Чупашком і професором Львівського торговельно-економічного інституту (зараз – Львівська комерційна академія) Степаном Гелеєм. «Мрія» сформувалася як колектив інтелектуалів, який знав, чого хоче і не боявся труднощів.

Рівень капели значною мірою залежав від педагогів і студентів академії, а також інших навчальних закладів міста. Їх об'єднувала любов до пісні, яка дає крила душі і є засобом духовного самовияву особистості. На сцені актового залу Львівського торговельно-економічного інституту (нині Львівської комерційної академії) 12 грудня 1984 року відбулася перша репетиція хору, на якій було зареєстровано 20 осіб. Перший виступ хору відбувся 8 травня 1985 р. в актовому залі торговельно-економічного інституту на концерті, присвяченому 40-й річниці Перемоги над німецько-фашистськими загарбниками. Першим вивченням твором цієї аматорської капели стала українська народна пісня в обробці М. Леонтовича «Ой з-за гори кам'яної» (Гелей, 2005: 3-5).

Капела «Мрія» свідомо взяла за основу спів академічний, і ніколи йому не зраджувала. В репертуарі з'явилося чимало творів мало співаних або й не співаних зовсім, таких як, «Попередження» М. Солтиса, «Ой, час – пора до куреня» М. Леонтовича, «Гайліки» Ф. Колесси, кантата «Лічу в неволі» Д. Січинського, «Пою коні при Дунаю» С. Людкевича та інші.

У першому статуті «Мрії» зазначено: «Народна хорова капела «Мрія» об'єднує аматорів хорового співу – викладачів, співробітників та студентів Львівської комерційної академії, як пише С. Гелей, а також інших навчальних закладів, відомств та установ міста Львова. Капелу створено з метою пропаганди кращих зразків народної творчості, хорової класики, відродження славних традицій хорового мистецтва, духовності українського народу» (Гелей, 2005: 5).



Створюючи «Мрію», І. Чупашко та С. Гелей ставили собі відразу декілька завдань. Найперше – якоюсь мірою поповнити брак загальної культури в молодих людей, впливати через мистецтво на формування їхнього світогляду. Друге важливе завдання капели – популяризація зразків українського хорового мистецтва, України взагалі.

Від початку заснування капела прагнула до витонченого співу, шукала різних методів і форм роботи, щоб досягти найкращого відтворення шедеврів хорової музики. З кожним роком наполегливість і праця, пошук і старання всього творчого колективу приносили помітні успіхи.

1989 рік став для колективу «Мрія» знаменним, а саме його очолив Богдан Петрович Дерев'янка, заслужений артист України, професор кафедри хорового та оперно-симфонічного диригування Львівської музичної академії ім. М.В. Лисенка. Свою невтомну працю Б.П. Дерев'янка у колективі одразу розпочав досить активно. Про це свідчать концерти за участю хорової капели «Мрія» в Україні і за її межами. 25 листопада 1989 року в с. Підгір'я Богородчанського району Івано-Франківської області капела виступала на відкритті нового будинку культури. Також відбувся виступ 3 червня 1990 року у с. Бабухів Рогатинського району Івано-Франківської області з нагоди посвячення могили Січових Стрільців. Програму концерту склали такі твори: «Отче наш» М. Вербицького, «Святий Боже» П. Чайковського, «Ой зійшла зоря» М. Леонтовича, «Повіяв вітер степовий» в обр. Б. Дерев'янка та інші.

У 1991 році 26–28 січня лауреат конкурсу ім. Соломії Крушельницької народна хорова капела «Мрія» мала гастрольне турне у Польській Республіці, власне під керівництвом Богдана Петровича Дерев'янка. Колектив побував у Вроцлаві (Wrocław), Лігніці (Legnica), Любіні (Lüben), Зелений Гури (Zielona Góra). На концертах, які проходили на теренах Польщі були виконані твори: «Слава-Єдинородний» М. Вербицького, «Бог Предвічний» в обр. С. Людкевича, «Родимий краю» в обр. А. Кос-Анатольського, «Коли ви вмирили» М. Гайворонського та інші (Колач, 1992).

Також у репертуарі хорової капели «Мрія» були твори Шевченківської тематики. На це вказує її виступ 9 березня 1991 р. в м. Чернівці у музично-драматичному театрі на Шевченківському концерті; 10 березня цього ж року в с. Бабухів Рогатинського району з цієї ж нагоди.

Наступною сторінкою в історії гастрольно-конкурсних виступів під батотою Богдана Петровича хорової капели «Мрія» став конкурс ім. М. Леонтовича. До другого конкурсу ім. М. Леонтовича

в Києві, який розпочався ще у 1992 р., капела уже підійшла з вагомими потенційними можливостями. У другому турі Львівської зони, а сюди входили кілька західних областей, «Мрія» завоювала право серед мішаних хорів брати участь у третьому, заключному турі конкурсу у Києві, який відбувся 25–28 травня 1993 р. Окрасою репертуару «Мрії» був твір А. Гнатишина «Вірую». Він звучав і в заключному концерті переможців конкурсу в Національному театрі опери та балету ім. Т. Шевченка (Сенів, 1993: 4).

До конкурсу «Мрія» готувала оригінальний твір М. Леонтовича – пісню на поетичний текст Г. Чупринки «Літні тони». Гарно контрастувала з цією елегією жартівлива пісня в обробці М. Леонтовича «Чорнушко-душко». Інший характер мала відома перлина українського народного мелосу – «Летіла зозуля» (обробка В. Листопада). У «Мрії», за словами М. Головащенко: «пречудовий, тільки їй притаманний звук, її спів відзначається абсолютною свободою звукоутворення і звуковедення, насиченістю, багатством емоційно-тембральних барв, справжньою органікою і неабиякою майстерністю виконання. Дай Боже, щоб так співали і так звучали деякі наші професійні капели» (Головащенко, 1993: 6).

На думку голови журі А. Авдієвського, «Мрія» запам'яталася «дійсно українським співом». У звучанні творів, виконаних цією капелою, – барвіста хорова палітра, оригінальна інтерпретація творів, зокрема, обов'язкового конкурсного твору М. Леонтовича на вірші Г. Чупринки «Літні тони» (Гелей, 2005: 57).

28 травня відбувся заключний концерт переможців конкурсу у приміщенні української національної опери. «Мрія» на цьому конкурсі здобула звання лауреата (перша премія) і тому мала честь завершувати концертну програму молитвою «Вірую» та Державним гімном України, до виконання якого підключився ще один львівський хор – «Антей», який, посів друге місце в конкурсі.

18–20 серпня 1994 р. «Мрія» перебувала з концертом у м. Пула (Pula; Хорватія) на запрошення хору «Матко Брайша-Рашан», котрий у травні того ж року гостював у Львові. У місцевій газеті «Голос Істрії» уже на другий день з'явилася рецензія на концерт. У ній музикознавець Надя Ополіч відзначала високий технічний ансамблевий рівень капели, чистоту інтонації та вокальну техніку («від чистого завмираючого піаніссімо до потужного вибухового фортіссімо»), а також уміле диригування Богдана Петровича і чітке взаєморозуміння між диригентом і хором, вразила співучість і ліричність української музики. Відбувся спільний

концерт із хором «Матко Брайша Рашан» на загальноміському майдані, який тут донині зберігає римську назву «Форум». У вечірнє небо могутньо линула хорватська пісня «Ой ти душе, душе моя», яку виконували два хори (Oralík, 1994).

Важливим в історії капели «Мрія» було і те, що 5–7 травня 1995 року у Львові започатковано фестиваль хорової музики «Мрія». Ця подія була приурочена десятиріччю хорової капели з однойменною назвою. На цьому фестивалі виступали різні хори, а саме капела «Мрія» дала свій звітний концерт, на якому прозвучали твори М. Вербицького, А. Гнатишина, Ф. Колеси, О. Кошиця, А. Кушніренка та самого маестро – Богдана Дерев'янка (Гелей, 2005: 60).

Берестейська унія – це визначна подія для всіх християн, тому що це було воз'єднання Вселенської церкви. По всій Україні у 1996 році проводились урочисті літургії, молебні, концерти. Це, ж звичайно, відзначалось і у Ватикані, тому «Мрія» також мала велику честь брати участь в Подячній Літургії, у неділю 7 липня 1996 р. у базиліці св. Петра (Італія). Літургію правив Папа Римський Іван Павло II, владики та священники УГКЦ (Українська греко-католицька церква), кардинали РКЦ (римо-католицька церква) та двохсотголосий зведений хор, сформований із кращих хорових колективів Львова (Павлюк, 1996: 1). Літургія складалася із творів найвизначніших українських композиторів – М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, М. Вербицького, А. Гнатишина. Честь міста Львова та українського хорового мистецтва колектив гідно відстоював на святкуванні 400-річчя Берестейської унії у Римі (1996) (Саквук, 1996: 1).

У дні золотої осені 1997 р. Тернопільщина святкувала 125-річницю від дня народження своєї славетної землячки – оперної співачки С. Крушельницької. Вдячні земляки зробили багато добрих справ для увіковічення пам'яті визначної співачки, із них – конкурс солістів-вокалістів та хорових колективів на здобуття премії ім. Соломії Крушельницької (Висжінський, 1997: 4).

На цьому другому конкурсі, що проходив в залі обласної філармонії, високий виконавчий рівень показали хори Тернопільського музичного училища ім. С. Крушельницької, народна хорова капела «Мрія» Львівської комерційної академії, та камерний хор «Галицькі передзвони» з Івано-Франківська. Саме на цьому конкурсі хорова капела «Мрія» вже втретє стала лауреатом (Раду, 1997: 2).

Саме конкурси є хорошим стимулом як для професійного зростання, так і для усвідомлення

потребності цього виду мистецтва. Хористи мусять знати, що їх бачать, і чують. Диригенти ж повинні мати змогу порівнювати, визначати перспективу вдосконалення. Спорадичні концерти не дозволяють побачити себе на тлі інших.

У 1997 р. у м. Києві проходив Третій Всеукраїнський хоровий конкурс ім. М. Леонтовича, тому що саме в грудні цього року Україна відзначала 120 років від дня народження геніального композитора. В положенні цього конкурсу домінувала ідея «розширення спектру мистецьких напрямів, стилів, шкіл». Лауреатом конкурсу у номінації «мішані хори» стала – капела «Мрія» Львівської комерційної академії (Хорошко, 1997: 10). Заслужений діяч мистецтв України О. Циглик зауважив, що хоровий конкурс ім. М. Леонтовича – явище не тільки мистецьке, а й суто національне, патріотичне, сповнене любові до України. Заснований в добу національно-духовного відродження, конкурс впевнено вийшов за рамки традиційно-популярних самодіяльних фестивалів художньої творчості. Він став національною окрасою і тепер відіграє важливу роль у збереженні та розвитку славних хорових традицій України. Власне, Третій Всеукраїнський хоровий конкурс ім. М. Леонтовича приніс капелі «Мрія» ще одну нагороду. На цьому конкурсі колектив здобув звання лауреата (перша премія) у номінації «Мішані хори» (Доманська, 1997: 2).

Багатий репертуар капели «Мрія» під батuitoю Богдана Дерев'янка включав високохудожні твори духовної музики, неперевершені шедеври української хорової класики, численні народні пісні в обробці визначних композиторів України. На концертах майстерно виконувалися духовні твори «Вірую» і «Богородице Діво» Андрія Гнатишина, «Благослови душе моя Господа» Кирила Стеценка, «Ave Maria» Л. Луцці, також «Летіла зозуля» В. Листопада, «Подоланочка» А. Кушніренка, «Купальська» І. Шамо, «Коломийки» А. Гнатишина, «Ой, дуб дуба» М. Ракова, «Вівчарик» Є. Козака та інші.

Другий Міжнародний фестиваль хорової музики «Мрія», що відбувся 19–21 листопада 1999 р. у найкращих концертних залах м. Львова, об'єднав 15 високомистецьких хорових колективів України та зарубіжних країн, визначних музикантів, диригентів, композиторів, вокалістів, діячів культури. Організатором фестивалю і на цей раз виступила хорова капела «Мрія» разом з управлінням культури Львівської обласної державної адміністрації, Львівським обласним відділенням Всеукраїнської національної музичної спілки та Львівською державною філармонією. До оргко-

мітету фестивалю увійшли відомі музиканти, діячі культури і науки. Генеральним спонсором фестивалю виступила Львівська комерційна академія (ректор професор Я. Гончарук).

Фестиваль відіграв значну роль у популяризації українського та зарубіжного хорового мистецтва, сприяв відродженню кращих його традицій, збагатив новими творами репертуар хорових колективів, позитивно вплинув на естетичне та духовне виховання молодого покоління.

Богдан Дерев'янка разом із хористами «Мрії» активно пропагував хорове мистецтво і на рідних просторах. Колектив брав участь у Всеукраїнському фестивалі хорової музики «Від Різдва – до Різдва», присвячений 2000-річчю від народження Христа.

Через активне мистецьке життя хорова капела «Мрія» завжди співпрацювала із колективами інших країн. Творчі стосунки встановилися між хоровою капелою «Мрія» та багатьма польськими хоровими колективами.

Незабутні враження залишила зустріч із всесвітньо відомим композитором, професором Варшавської музичної академії Р. Твардовським. Останній цікаво і доступно розповів про свою творчість, про професійне захоплення духовною музикою візантійського обряду (він, зокрема, опрацював збірник українських колядок). На закінчення зустрічі з композитором «Мрія» виконала декілька духовних творів, у тому числі «Алилуя» Р. Твардовського, що викликало у нього щире захоплення. Результатом цієї зустрічі стало запрошення «Мрії» на престижний Міжнародний конкурс духовної музики, у якому Р. Твардовський очолював журі (Nakkennes, 2001).

Цікавою сторінкою в історії хорової капели «Мрія» під керівництвом Богдана Петровича було концертне турне до Франції у рамках культурних обмінів між двома країнами, яке відбулося 4–6 грудня 2002 р. на запрошення мера міста Сосейма п. Бюкса та Президента Асоціації «Привіт дітям Чорнобиля!» п. Сюттер.

Репертуар концертів у Франції був досить різноманітний: літургійні твори українських

композиторів М. Дилецького, Д. Бортнянського, А. Гнатишина, К. Стеценка; колядки та шедрівки, що відображали українську духовну культуру та народні традиції; українські народні пісні – меланхолійні та ностальгійні, веселі та ліричні, в яких оспівуються кохання, свята українців, сцени побутового життя, природа нашого краю та героїчна боротьба народу за незалежність Батьківщини (Демчук, 2002: 5).

Для Богдана Петровича 2004 р. був пам'ятний однією яскравою подією. Капела була запрошена взяти участь у Міжнародному пісенному конкурсі «Осіньне золото» ім. Дмитра Луценка, який щорічно проводиться у Березовій Рудці, на батьківщині визначного поета-пісняря. Лауреатом вперше за всю історію пісенного конкурсу став хор, до того ж не професійний, а аматорський, і це була хорова капела «Мрія» (стаття, 2004: 10-11).

**Висновки.** Дотримуючись кращих традицій української хорової школи, Богдан Петрович підніс виконавський рівень капели «Мрія» на новий, високий рівень. Тому капела під його орудою завжди звучала емоційно насичено, тембрально розмаїто. На першому місці в митця – принцип правильного звукоутворення і звуковедення, від чого залежить формування, вироблення відповідного тембру хору, а зрештою, й чистота інтонування. Велику увагу диригент приділяв вокальному диханню, чіткості дикції, фразуванню, атаці звуку, інтонаційному, ритмічному, динамічному і агогічному ансамблю. Не меншої уваги приділяв розкриттю авторського задуму виконуваного, створенню переконливого художнього образу, не кажучи вже про усвідомлення значення слова в співі, мовної інтонації, підсиленої мелодією. Його творче кредо: «Українська пісня – це драма зі своїми мізансценами, настроями, головними та другорядними героями, з відповідними тембрами голосів, інтонуванням слова, часовим розвитком подій та образів, а диригент – режисер цієї пісенної драми». Саме під його керівництвом капела здобула міжнародне визнання, ввела активну концертно-гастрольну діяльність як в Україні, так і за її межами.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Висжінський І. Тобі, Соломіє, присвячуємо! Соломія. Тернопіль, 1997. Ч.3. жовтень-листопад. С. 4.
2. Гелей С. «Мрія». Сторінки історії. Львів: «Афіша», 2005. 266 с.
3. Головащенко М. У царстві музики Леонтовича. Культура і життя. Київ, 1993. Ч. 21-23 (3402–3404). 12 червня. С. 6.
4. Демчук Н. З українською «Мрією» – до Європи. За вільну Україну. Львів, 2002. Ч. 143(1965). 24 грудня. С. 5.
5. Доманська Г. Овіяний славним іменем Миколи Леонтовича. За вільну Україну. Львів, 1997. Ч. 150 (1317). 30 грудня. С. 2.
6. Захарчук О. Успіхи «Мрії». За вільну Україну. Київ, 1998. Ч. 35.
7. Колач А. З хроніки присутності в Вроцлаві. Наше слово. Варшава. 1992. 26 січня.
8. Павлюк М. Благодать єднання. За вільну Україну. Львів, 1996. Ч. 83 (1098). 13 липня. С. 1.
9. Радю О. «Мрія» любить перемагати. Український шлях. Львів, 1997. Ч. 45 (128). 14 листопада. С. 2.

10. Рідна пісня не складає крил. Премію ім. Д. Луценка «Осіннє золото» вручено вчетверте. Вісті. Київ, 2004. Ч. 38.16 вересня. С. 10–11.
11. Саквук В. Подорож до вічного міста. За вільну Україну. Львів, 1996. Ч. 88 (1103). 25 липня. С. 1.
12. Сенів М. У духовних співах перемогли львів'яни. Молода Галичина. Львів, 1993. Ч. 69 (6795). 15 червня. С. 4.
13. Хорошко С. Переможцям – браво! Вісті. Київ, 1997. Ч. 49. 4 грудня четвер. С. 10.
14. Hakkennes P. Voortreffelijke workshop Oekraïense koormuziek, 2001.
15. Opalik. N. U crkvi. Fronje u puli nastupio ukrajinski akademski zbor «Mria» iz Lvova. Lirski ugodaj narodnih pjesama. Pula, 1994.

## REFERENCES

1. Vyzhynskiy I. Tobi, Solomiie, prysviachuiemo! Solomiia [Solomia, we dedicate! Solomia]. Ternopil, 1997. Ch. 3. October-November. P. 4. [in Ukrainian].
2. Helei S. «Mriia» [Dream]. *Storinky istorii*. Lviv: «Afisha», 2005. 266 p. [in Ukrainian].
3. Holovashchenko M. U tsarstvi muzyky Leontovycha [In the kingdom of Leontovych's music]. *Kultura i zhyttia*. Kyiv, 1993. Ch. 21–23 (3402–3404). 12 June. P. 6. [in Ukrainian].
4. Demchuk N. Z ukrainskoïu «Mriiciu» – do Yevropy [With the Ukrainian «Mriya» – to Europe]. *Za vilnu Ukrainu*. Lviv, 2002. Ch. 143 (1965). 24 December. p. 5. [in Ukrainian].
5. Domanska H. Oviiany slavnym imenem Mykoly Leontovycha. [Wrapped in the glorious name of Mykola Leontovych]. *Za vilnu Ukrainu*. Lviv, 1997. Ch. 150 (1317). 30 December. p. 2. [in Ukrainian].
6. Zakharchuk O. Uspikhy «Mrii» [Success of «Dreams»]. *Za vilnu Ukrainu*. Kyiv, 1998. Ch. 35 [in Ukrainian].
7. Kolach A. Z khroniky prysutnosti v Vrotslavi. [From the chronicle of the presence in Wrocław]. *Nashe slovo*. Varshava. 1992. 26 January. [in Poland].
8. Pavliuk M. Blahodat yednannia. [The grace of union]. *Za vilnu Ukrainu*. Lviv, 1996. Ch. 83 (1098). 13 July. P. 1. [in Ukrainian].
9. Radu O. «Mriia» liubyt peremahaty [«Mriya» likes to win]. *Ukrainskyi shliakh*. Lviv, 1997. Ch. 45 (128). 14 November. P. 2. [in Ukrainian].
10. Ridna pisnia ne skladaie kryl. Premiiu im. D. Lutsenka «Osinnie zoloto» vrucheno vchetverte [A native song has no wings. Award named after D. Lutsenko «Autumn gold» awarded for the fourth time]. *Visti*. Kyiv, 2004. Ch. 38. 16 September. P. 10–11. [in Ukrainian].
11. Sakvuk V. Podorozh do vichnoho mista [Journey to the eternal city]. *Za vilnu Ukrainu*. Lviv, 1996. Ch. 88 (1103). 25 July. P. 1. [in Ukrainian].
12. Seniv M. U dukhovnykh spivakh peremohly lviviany [The people of Lviv won in spiritual singing]. *Moloda Halychyna*. Lviv, 1993. Ch. 69 (6795). 15 June. P. 4. [in Ukrainian].
13. Khoroshko S. Peremozhtsiam – bravo! [Congratulations to the winners!]. *Visti*. Kyiv, 1997. Ch. 49. 4 December. P. 10. [in Ukrainian].
14. Hakkennes P. Voortreffelijke workshop Oekraïense koormuziek [Excellent workshop Ukrainian choral music], 2001 [in Dutch]
15. Opalik. N. U crkvi. Fronje u puli nastupio ukrajinski akademski zbor «Mria» iz Lvova. [In the church. Ukrainian academic choir «Mria» from Lviv performed in Pula recently] *Lirski ugodaj narodnih pjesama*. Pula, 1994. [in Bosnian]

УДК 398:793.31:908

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-12>

**Юлія МОСКВІЧОВА,**

*orcid.org/0000-0002-1303-8951*

*кандидат мистецтвознавства, доцент,*

*доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
(Вінниця, Україна) [julia.moskvichova@gmail.com](mailto:julia.moskvichova@gmail.com)*

**Микола СУШИЦЬКИЙ,**

*orcid.org/0000-0001-6176-570X*

*заслужений артист України,*

*викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
(Вінниця, Україна) [sushitskij2015@ukr.net](mailto:sushitskij2015@ukr.net)*

**Марина ШИНКАРЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-4784-5177*

*магістрантка кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії*

*Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
(Вінниця, Україна) [marynashynkarenko2000@gmail.com](mailto:marynashynkarenko2000@gmail.com)*

## **НАРОДНА ХОРЕОГРАФІЧНА КУЛЬТУРА ВІННИЧЧИНИ: ЗБЕРЕЖЕННЯ Й ТРАНСФОРМАЦІЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ**

*У статті охарактеризовано специфіку регіональних хореографічних традицій Вінниччини. Дослідження динаміки культури регіонів України залишається актуальним напрямом сучасного мистецтвознавства. Становлення хореографічного мистецтва України відбувалось протягом віків і було тісно пов'язано із життям народу, його побутом і працею, народними традиціями. Метою статті стало визначення специфіки регіональних хореографічних, музичних та фольклорних традицій у творчій діяльності колективів народної хореографії Вінниччини.*

*Головними художніми засадами Академічного ансамблю пісні і танцю «Поділля» Вінницької обласної філармонії ім. М.Д. Леонтовича визначено опору на подільський пісенно-обрядовий фольклор, підкреслення національного колориту шляхом використання народного музичного інструментарію. Ансамбль працює як регіональний колектив, популяризує народні пісні, зібрані подільськими фольклористами.*

*Ансамбль танцю «Радість» проводить активну роботу, спрямовану на відродження та збагачення національного мистецтва, пропагує кращі зразки народної хореографії, пов'язаної з традиціями подільського регіону. Основу репертуару ансамблю складають українські танці: «Гопак», «Подільський передзвін», «Подільські вихляси», «Ой, у полі, на роздоллі», «Плескач» та ін. Унікальність народного ансамблю танцю «Барвінок» – у створенні цілісної системи естетичного виховання дітей та юнацтва, де всі вихованці крім хореографії навчаються виконувати українські народні пісні, грають на кількох народних інструментах, вивчають декоративно-прикладне мистецтво.*

*Народна хореографічна культура Вінниччини постає цілісним мистецьким соціокультурним феноменом, що характеризується регіональними стильовими особливостями, манерою виконання та різноманітністю жанрів і є невід'ємною складовою народної хореографічної культури України. Провідні колективи спрямовують свою діяльність на популяризацію подільського народного мистецтва, донесення до слухача кращих зразків української національної культури.*

**Ключові слова:** народна хореографія, Вінниччина, регіональний фольклор.

**Yuliia MOSKVICHOVA,**  
 orcid.org/0000-0002-1303-8951

*Ph.D. in Art History,  
 Associate Professor at the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography  
 Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
 (Vinnytsia, Ukraine) julia.moskvichova@gmail.com*

**Mykola SUSHYTSKYI,**  
 orcid.org/0000-0001-6176-570X

*Honored Artist of Ukraine,  
 Lecturer at the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography  
 Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
 (Vinnytsia, Ukraine) sushitskij2015@ukr.net*

**Maryna SHYNKARENKO,**  
 orcid.org/0000-0003-4784-5177

*Master at the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography  
 Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
 (Vinnytsia, Ukraine) marynashynkarenko2000@gmail.com*

## FOLK CHOREOGRAPHIC CULTURE OF VINNYTSIA REGION: PRESERVATION AND TRANSFORMATION OF REGIONAL TRADITIONS

*The article describes the specifics of the regional choreographic traditions of Vinnytsia. The study of the dynamics of the culture of the Ukrainian regions remains a relevant direction of modern art history. The formation of choreographic art in the Ukrainian regions took place over the centuries and was closely connected with the life of the people, their work, and folk traditions. The purpose of the article was to determine the specificity of regional choreographic, musical and folklore traditions in the creative activity of the folk choreography groups of Vinnytsia.*

*The main artistic principles of the Song and Dance Academic Ensemble "Podillya" of the Vinnytsia Regional Philharmonic named after M. D. Leontovych's determine reliance on Podillya's song-ritual folklore, emphasizing the national flavor through the use of folk musical instruments. The ensemble works as a regional collective, popularizing folk songs collected by well-known Podillya's folklorists.*

*The "Radist" dance ensemble conducts active work aimed at the revival and enrichment of national art, promotes the best examples of folk choreography related to the traditions of the Podillya region. The basis of the ensemble's repertoire is Ukrainian dances: «Hopak», «Podilskyi peredzvin», «Podilski vykhyliasy», «Oi, u poli, na rozdolli», «Pleskach» and others.*

*The uniqueness of the folk dance ensemble "Barvinok" lies in the creation of the holistic system of aesthetic education for children and youth, where all pupils, in addition to choreography, learn to perform Ukrainian folk songs, play several folk instruments, and study arts and crafts.*

*The folk choreographic culture of Vinnytsia appears to be a holistic artistic socio-cultural phenomenon characterized by regional stylistic features, manner of performance and variety of genres. It is an integral part of the Ukrainian folk choreographic culture. The leading collectives direct their activities to the popularization of the Podillya folk art, bringing the best examples of Ukrainian national culture to the listeners.*

**Key words:** folk choreography, Vinnytsia, regional folklore.

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ ст. продовжує зростати інтерес до проблем відродження української національної культури, а також актуалізуються дослідження динаміки розвитку культури й мистецтва регіонів України як самостійних соціокультурних одиниць. Адже неможливо уявити національну культуру як цілісне й унікальне явище в світовому контексті без детального вивчення й аналізу окремих її регіональних складових. Українська народна хореографічна культура відіграє вагомую роль у ствердженні національної самоідентичності та є невід'ємною частиною національної культури. Маючи прадавнє походження, народний танець є одним з найдавні-

ших видів творчості, в основі якого лежать спеціально відібрані, упорядковані та систематизовані жести, рухи, пози, які складають лексичний фонд українського народного танцю. Від свого первісного обрядового виду народний танець пройшов тисячолітній розвиток, він ускладнювався, збагачувався й трансформовався. Українська народна хореографічна культура, започаткована у прадавні часи, не тільки вижила, зберегла самобутність, а й отримала якісний розвиток, суттєво збагативши жанрову різноманітність. У народному хореографічному мистецтві зберігаються морально-етичні норми, які безпосередньо впливають на світогляд людини. Лексика народного танцю лаконічна, має

яскраво виражений колорит. Примітно, що кожна регіональна хореографічна культура має певний комплекс рухів і своєрідну специфічну манеру їх виконання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Першими дослідниками української народної хореографії стали фольклористи, які розглядали народний танець як одну зі складових фольклору. Серед найбільш відомих подолян, збирачів, хранителів і носіїв фольклору, потрібно назвати імена Г. Танцюри, Я. Зуїхи, М. Руденко, Н. Присяжнюк, В. Перепелюка, Є. Тондій, З. Чорної, В. Вовкодава та ін. На сучасному етапі в українській науці склалася потужна традиція вивчення української народної хореографії. Зокрема, в 60-х рр. ХХ ст. А. Гуменюк в праці «Українські народні танці» (Гуменюк, 1964) подав класифікацію українських народних танців. Низка праць Ю. Станішевського присвячена висвітленню творчості видатних хореографів та балетмейстерів першої половини ХХ ст.: В. Авраменка, П. Вірського, Р. Герасимчука та ін. (Станішевський, 1967).

В останні десятиліття вагомим внеском у дослідження української народної хореографії стала поява низки дисертацій. У дисертаційній роботі О. Бойко досліджено питання художнього образу та здійснено класифікацію сценічних образів (Бойко, 2008). Серед праць, що носять загальнотеоретичний характер, робота видатного хореографа К. Василенка, де здійснено спробу дослідити хореографічну лексику (Василенко, 1998). У дослідженні С. Легкої «Українська народна хореографічна культура ХХ століття» народна хореографія розглядається в функціональному, лексико-семантичному та теоретико-концептуальному аспектах (Легка, 2003). У дисертації К. Кіндер «Семантика пластичних символів народної танцювальної культури українців» охарактеризовано символіку українського народного танцю. Дослідниця зазначає, що більшість образів народного танцю мають зооморфний і орнітоморфний характер, а також пов'язані із трудовою діяльністю людини (Кіндер, 2007). О. Мерлянова звертається до гендерних аспектів художньої творчості. Дослідницею з'ясовано, що найбільша кількість жіночих танців випадає на весняно-літній період (Мерлянова, 2009). Питання розвитку дитячої хореографічної освіти Кіровоградщини досліджено І. Мурованою (Мурована, 2018). У дисертації Л. Щур «Народна хореографічна культура Західного Поділля: трансформація та збереження танцювальної традиції» досліджено народну хореографічну культуру Західного Поділля у контексті її взаємозв'язків із суміжними жанрами народної творчості, насампе-

ред з інструментальною музикою та декоративно-ужитковим мистецтвом (Щур, 2021).

**Метою статті** стало визначення специфіки регіональних хореографічних, музичних та фольклорних традицій у творчій діяльності колективів народної хореографії Вінниччини, ступінь їх консервації та трансформації.

**Виклад основного матеріалу.** Давньоруська хореографічна культура з її язичницьким джерелом дала українській народній хореографії багато народних ігор, розваг, танців і рухів. Хореографія, як синкретичний вид мистецтва, поєднує в собі пантоміму, пластику, рух, музику, драматургію. Всі ці види мистецтва існують в танці у взаємодії один з одним, при цьому надзвичайно важливу роль в такій взаємодії відіграє музика. Вона суттєво підсилює виразність танцювальної пластики й надає їй емоційну та ритмічну основу.

Сучасний народний (традиційний) танець зберігся здебільшого у формі хороводів: веснянкових, купальських, жнивварних тощо. Хоровод на Поділлі, як вид народного хореографічного мистецтва, має свої особливості. Переважно їх музичну основу становлять веснянки, гаївки та великодні пісні, що поєднуються з іграми й танцями. На Поділлі виконують кругові, одноключеві та двоключеві гаївки. Прикладом кругових є хороводи «Мак», «Заїнька»; одноключеві – коли виконавці, взявшись за руки, ходили одна за одною, утворюючи рухливу лінію – «Огірочки», «Горошок», «Кривий танець» та двоключеві – коли дівчата, ставши обличчям одна до одної, розташовувались у два рядки і виконували дії – «Пріс», «Желман», «Просо-сіяти» та ін. (Чорнобиль, 2015: 37). Основу гаївки становить поєднання мотивів весільних і ліричних пісень. Гаївка відтворювала в обрядових дійствах пробудження природи, надії на щедрий урожай, глибину людських стосунків. Серед них загальновідомі гаївки «Вербовая дощечка», «Мак» (Чорнобиль, 2015: 37–38).

Народні гуляння на Вінниччині, що були пов'язані зі святкуванням Великодня, як правило, розпочиналися з хороводів «Володар» та «Скриповеє колесо». Побут, умови життя та види трудової діяльності людей теж знайшли свій відбиток у хороводах Поділля. До найдавніших веснянок Поділля відносять обрядові хороводи та ігри з трудовою тематикою, в яких описано землеробські процеси, серед таких «Прилетіли журавлі, посідали на ріллі» (Філімонова-Златогурська, 2020: 40–41). Популярною тематикою серед хороводів Поділля є тема кохання й одруження. Серед хороводів цієї тематики – «Ой горобчик до синички ходив». У хороводах та хороводних іграх

Поділля часто наявна й дитяча тематика, серед них усім відома «Подоланочка» та хороводна гра-забава «До нори, мишко, до нори», що надзвичайно подобаються дітям (Філімонова-Златогурська, 2020: 40–41). Сьогодні будь-який хореографічний колектив, незалежно від того чи він є професійним, чи аматорським має у своєму репертуарі хоровод або хороводний танець. Звісно, ми бачимо його вже у вигляді народно-сценічного танцю і не замислюємось над тим, який тривалий шлях трансформації він пройшов, аби його зміг побачити сучасний глядач.

Процес переходу обрядових танців у народні досі залишається недостатньо вивченим. З прийняттям християнства і в подальшому частина обрядів збереглася в народі як обрядово-народні танці, а частину перейняли професійні танцюристи, які пісню у танці замінили жестом – пантомімою. Як зазначає Т. Повалій, найдавнішими відомостями про назви українських танців є згадки в поемі «Енеїда» І. Котляревського. Він подає, чи не вперше, назви танців і рухів до них: «Горлиця», «Зуб», «По балках», «Санджарівка», «Метелиця», «Гопак», «Журавель», «Дудочка», «Вегеря»; рухів – викрутас, вихиляс, третяк, гайдук (Повалій, 2015: 14). Зі спогадів видатного українського драматурга М. Кропивницького довідуємося, що при нагоді він відвідував вечорниці, забави молоді в навколишніх селах, де знайомився з танцями, обрядами та звичаями. Побачене пізніше згодилось йому в театрі. У ремарках п'єс, репліках дійових осіб зустрічаємо багато цікавих відомостей про танець. Серед знаних ним народних танців зустрічаємо: козак-вальс, матрадур, халяндру, камаринську, трам-блям-польку, мазур-польку, стан-польку, чеберячку, жидівочку, ножнички, журавля, козак, козачок, гайдук, метелицю, гопак, мазурку, екосез, кадрили, горлицю (Повалій, 2015: 15). Одним із давніших танців українців, та самим популярним й до нині, є «Гопак».

Наприкінці XIX – початку XX ст. намітились дві тенденції розвитку професійної хореографії. Перша була пов'язана з перенесенням на сцену зразків українського народного танцю без будь-яких суттєвих змін (*фольклорний, непрофесійний, автентичний танець*), друга – з яскравою театралізацією та стилізацією українського народного танцю шляхом його технічного ускладнення та вільної сценічної інтерпретації – *народно-сценічний танець*, який сформувався у XX ст. як професійний різновид народного танцю. Фундатором першого напряму національної хореографії був дослідник української фольклорної пісні й танцю

Василь Верховинець (справжнє ім'я Василь Костів). Його праця «Теорія українського народного танцю» (1919) і до сьогодні вважається класичною роботою з народної хореографії. Ним було розроблено теоретичні засади та практичні рекомендації щодо розвитку українського народного танцю, запропоновано систему запису (нотації) танців, яку використовують досі. Важливе місце митець приділяв виховному потенціалу народного танцю, його художній і націєтворчій складовій. Як педагог-етнограф, В. Верховинець вважав фольклор одним з найважливіших засобів формування національної культури молоді, бо виховний зміст художнього відображення дійсності в національних словесно-музично-хореографічних і драматичних формах колективної народної творчості найбільш повно відбиває світогляд народу і нерозривно пов'язаний з його життям і побутом (Москвічова, 2019: 64–65). Досліджуючи фольклор, учений дійшов висновку, що невід'ємним художньо-виразним засобом пісенних зразків є інсценізація – наявність елементів драматичної дії та хореографії, що вона взагалі властива природі українських ліричних фольклорних жанрів. Завдяки їй глибше розкриваються художній образ і зміст твору, найповніше передаються почуття і настрої героїв (Дем'янюк, 2016: 463).

Інша тенденція розвитку хореографічного мистецтва була пов'язана з прагненням до технічного удосконалення та інтерпретації першоджерел (фольклорних зразків) за законами сцени. Такі танці отримали назву характерні або *народно-сценічні*. Народно-сценічний танець передбачає яскраву театралізацію та стилізацію українського народного танцю шляхом його технічного ускладнення та вільної сценічної інтерпретації. Історичне значення для формування професійної хореографічної школи народно-сценічного танцю мав український класичний театр. Видатні артисти у народному хореографічному мистецтві черпали натхнення для своїх сценічних образів. Корифеї української сцени сприяли розвитку українського народно-сценічного хореографічного мистецтва, творчо розвивали й широко пропагували його в Україні та за її межами. Народно-сценічний танець, зберігаючи основні риси фольклорного, відтворюється в художньому образі за законами сцени і кожний такий твір має певного автора (балетмейстера). Український народно-сценічний танець лишається своєрідним різновидом народного танцю з ускладненою лексикою і досить складною позиційно-архітектонічною побудовою (Повалій, 2015: 37). Тож, українська народна



хореографія, яку ми знаємо сьогодні була сформована у ХХ ст. Саме на цей час припадає формування академічної гілки народної хореографії, вперше представленої у творчості П. Вірського. Митець є автором видатних хореографічних образів національного характеру. Концертні програми ансамблю П. Вірського побудовані за принципом контрасту, де протягом усього дійства чергуються масштабні полотна із ліричними мініатюрами, героїка змінюється гумористичними сценками.

Серед сучасних професійних академічних фольклорних колективів України, які репрезентують різні регіони – Гуцульський (Івано-Франківськ) і Буковинський (Чернівці) ансамблі пісні і танцю, «Сіверські клейноди» (Чернігів), Національний заслужений академічний ансамбль танцю України імені Павла Вірського, Закарпатський (Ужгород), Черкаський, Волинський (Луцьк) народні хори, академічні хорові капели імені Г. Верьовки, П. Майбороди, Л. Ревуцького, «Орея», «Думка», «Дударик», «Золоті ворота», капела бандуристів імені Г. Майбороди та багато інших. Почесне місце поряд з ними займає і *Академічний ансамбль пісні і танцю «Поділля»* Вінницької обласної філармонії ім. М.Д. Леонтовича створений ще наприкінці 1944 р. Проте, внаслідок тяжких повоєнних років колектив реформували в ансамбль бандуристів під назвою «Вітерець Поділля», на базі якого в 1982 р. було створено ансамбль пісні і танцю «Поділля» у складі 60 осіб. До ансамблю увійшли мішаний хор, хореографічна група та оркестр народних інструментів. Колективом керували відомі митці – А. Мархлевський, С. Гладецький, В. Хазанович, Г. Новіков, В. Газінський, В. Ткаченко. З 1996 р. художнім керівником і головним балетмейстером є засл. артист України А. Кондюк; головний хормейстер – засл. артист України В. Волков, керівник народного оркестру – В. Пиріг, балетмейстер – Т. Новікова. Нове керівництво кардинально змінює репертуарну політику – відтепер пріоритету набуває місцевий регіональний фольклор. Художніми засадами творчості колективу є опора на подільський пісенно-обрядовий фольклор, підкреслення національного колориту шляхом використання народного музичного інструментарію, створення масштабних концертних програм на основі хорових, танцювальних і музично-інструментальних обробок фольклорних жанрів (Сідлецька, 2014: 115). Ансамбль «Поділля» працює як регіональний колектив, популяризує народні пісні, зібрані подільськими фольклористами, знаними далеко за межами області (Н. Присяжнюк, Г. Танцюра, Р. Скалецький, З. Чорна, М. Руденко та ін.).

Вокально-хореографічні композиції ансамблю відтворюють народні обряди, зокрема і окремих подільських сіл. Наприклад, всі мелодії вокально-хореографічної композиції «Сільські приспівки» записані в с. Ковалівка Немирівського р-ну Вінницької області. Візитною карткою ансамблю є композиції «Подільська рапсодія», «У вишневому саду», «Весілля на Поділлі», «Козацька слава», «Добрий вечір, щедрий вечір...», «Ми – з подільського краю», «Калинонька». Поряд з великими вокально-хореографічними композиціями в репертуарі колективу велика кількість народних пісень регіону різних жанрів (козацькі і чумацькі пісні, історичні думи, родинно-побутові та ліричні пісні, колядки, щедрівки, купальські та жниварські пісні, жартівливі хорові сценки, мелодії народних танців у виконанні оркестру) (Москвічова, 2017: 50). Творчість ансамблю пісні і танцю «Поділля» характеризується пошуками нових жанрів і форм мистецького синтезу, тенденцією до театралізації хорового співу, використанням сучасної сценографії. Це яскраво відображено у таких концертних програмах як «Подільська рапсодія», фольк-шоу «Поділля має таланти», «Ой, зійдімося, роде!» та ін.

Оркестрова група ансамблю «Поділля» представлена в такому складі: 2 скрипки, 2 баяна, сопілка, кобза, флейта, гобой, кларнет, тромбон, козобас, ударні інструменти. Склад відповідає головним вимогам щодо формування колективу народних інструментів, а саме: рівноваги оркестрових тембрів; потреби виявити багатогранність оркестру; формування оркестрових груп так, щоб кожна з них була повноцінною щодо складу голосів, діапазону, художньо-виражальних можливостей; забезпечення достатньої сили звучання, необхідного діапазону та якості звуку кожної оркестрової групи (Москвічова, 2017: 50). Музичні аранжування творів вирізняються довершеністю, глибоким розумінням специфіки колективу. В репертуарі оркестру такі концертні номери, як «Старовинна подільська кадрили», народні танці «Козачок» і «Весільна полька» в обробці В. Семенченка, українські танці «Прогулянка», «Полька-подолянка», «Подільський вихиляс» та ін. При ансамблі функціонує «Школа мистецтв», в якій навчається понад сто дітей. Викладають тут талановиті артисти колективу Л. Кондюк, О. Гришина, В. Марценюк та ін. Працює також вокальна студія засл. артистки України Л. Остапчук.

*Народний художній колектив України ансамбль танцю «Радість»* створений у 1998 р. В колективі навчаються мистецтву хореографії та вокалу понад 350 дітей віком від 5 до 18 років.

Художній керівник ансамблю – хореограф, засл. працівник культури України – В. Бойко.

Ансамбль танцю «Радість» веде активну роботу, спрямовану на відродження та збагачення національного мистецтва, пропагує кращі зразки народної хореографії, пов'язаної з традиціями подільського регіону. Основу репертуару ансамблю складають українські танці: «Гопак», «Подільський передзвін», «Подільські вихиляси», «Ой, у полі, на роздоллі», «Плескач», «Волинські візерунки», «Буковинський святковий», «Бакотчанка», «Калинонька», сюжетні хореографічні композиції: «Миколка», «Лобуряки», «Розпрягайте, хлопці, коней»; вокально-хореографічні композиції «Україні», «Благослови» та ін., загалом понад 40 концертних номерів. В кожному танці органічно поєднуються складна техніка, висока сценічна культура та майстерність виконавців. Учасники ансамблю займаються також вокалом. В репертуарі вокальної групи десятки українських народних пісень.

Ансамбль танцю «Радість» відомий як в Україні, так і далеко за її межами. Колектив брав участь у найпрестижніших Міжнародних фольклорних фестивалях в 32 країнах Європи, Азії та Африки, зокрема: в Італії (3), Німеччині (9), Фінляндії, Польщі (16), ОАЕ, Туреччині (30), Болгарії (5), Румунії (3), Молдові (4), Лівані, Тайвані (3), Литві (5), Латвії (3), Іспанії, Нідерландах, Марокко, Греції (3), Північній Македонії, Йорданії, Чеській Республіці (2), Швейцарії, Таїланді (3), Франції (4), Бельгії, Словаччині (2), Сербії, Боснії та Герцеговині, Катарі, Хорватії (2), Австрії, Албанії (3).

У 2013 р. колектив визнаний «Кращим колективом хореографічного мистецтва» Вінницької області, у складі делегації Вінницької області здобув I місце у Всеукраїнському фестивалі «Українська вишиванка» в м. Києві; отримав «Гран-прі» Міжнародного фольклорного фестивалю в Таїланді. У 2014 р. здобув I місце та Золоту медаль у Міжнародному конкурсі в Туреччині. У 2022 р. колектив брав участь в Міжнародних фольклорних фестивалях в Туреччині, Литві, Швейцарії, Албанії, Хорватії (2), Румунії, Словаччині.

Визнаним лідером серед дитячих хореографічних колективів Вінниччини є **народний ансамбль танцю «Барвінок»** створений у 1984 р., разом з фольклорною групою працює на базі Вінницького міського центру художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвінок». Засновник та незмінний керівник ансамблю – нар. артист України, засл. діяч мистецтв П. Бойко. Унікальність ансамблю полягає в тому, що кожен учасник танцювального ансамблю, крім хореографії

навчається співати, вишивати, грати на кількох українських музичних інструментах та на різних ударних інструментах. Таким чином, танцюристи «Барвінка» є одночасно учасниками фольклорної групи ансамблю «Барвінок», студії вишивки «Барвінкові візерунки» та оркестру ударних інструментів ансамблю «Барвінок».

Ансамбль неодноразово побував на гастролях у Польщі, Чехії, Англії, Франції, Туреччині, Молдові, Італії, Німеччині, Іспанії, Греції, Китаї та Японії. Колектив є лауреатом багатьох престижних міжнародних фестивалів та конкурсів, зокрема переможцем Міжнародного музичного конкурсу-фестивалю «Слов'янський базар у Вітебську 2001» і володарем найвищої нагороди «За високу виконавську майстерність». Починаючи з 1986 р. «Барвінок» частий гість на Харцерському фестивалі «Золота ялинка» в м. Кельце (Польща) та багаторазовий володар гран-прі цього відомого конкурсу.

Студія художньої ручної вишивки «Барвінкові візерунки» – лауреат Міжнародного фольклорного фестивалю, фольклорна група ансамблю – лауреат багатьох всеукраїнських та міжнародних фестивалів. Протягом багаторічної співпраці з Японією, «Барвінок» дав більше 200 концертів в цій країні і став єдиним українським танцювальним колективом, що став багаторазовим переможцем музичного фестивалю в Токійському Діснейленді.

Однією з головних рис творчого почерку ансамблю є серйозна цілеспрямована робота над фольклорним матеріалом. Основу репертуару складають українські народні танці, більшість з яких мають свою сюжетну лінію. Репертуар фольклорної групи базується на автентичному фольклорному матеріалі, який записується, розшифровується та систематизується самими гуртківцями. Діти намагаються відтворювати танець, пісню чи обряд, максимально наближаючись до оригінального варіанту. У сценічному втіленні використовуються різновиди ансамблів, троїста музика, елементи пантоміми тощо. Створено ряд самобутніх програм: «Веснянки», «Івана Купала», «Миколи Квітчатого» та ін. В концертних виступах наряду з фольклорним використовується і класичний репертуар, що сприяє більш широкому розкриттю можливостей українських народних інструментів. Твори І. Баха, Г. Генделя – невід'ємна частина репертуару оркестру фольклорної групи (Москвічова, 2017: 51). Велика увага приділяється підбору концертних костюмів. В основному використовуються костюми з колекції народного одягу, яку зібralи гуртківці, та виготовлені за автентичними народними зразками.

У травні 2006 р. на базі центру «Барвінок» було проведено Всеукраїнський науково-практичний семінар з хореографії, де були присутні провідні хореографи, педагоги, керівники танцювальних колективів, професори, академіки. Високу оцінку семінару надав нар. артист України, художній керівник Національного академічного ансамблю танцю імені П. Вірського, академік М. Вантух. Він відзначив, що вагомим досягненням є створення унікальної, цілісної системи естетичного виховання при допомозі українського мистецтва на базі Вінницького міського Центру художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвінок», де всі діти, які навчаються хореографії, так само на високому рівні вміють виконувати українські народні пісні, грають на кількох народних інструментах, і достатньо широко вивчають декоративно-прикладне мистецтво (Москвічова, 2017: 51).

Варто відзначити, що і в районах Вінницької області успішно функціонують численні колективи народної хореографії, щороку відкриваються хореографічні студії, які навчають дітей мистецтву танцю.

**Висновки.** Таким чином, феномен народного танцю полягає в постійній динаміці: з одного боку – в збереженні фольклорних традицій, ритмо-пластичних і емоційних кодів, а з іншого – в розвитку й трансформації всіх складових танцю, збалансованих у контексті естетичних і технічних принципів. Народна хореографічна культура Вінниччини постає цілісним мистецьким соціокультурним феноменом, що характеризується власними регіональними стильовими особливостями, манерою виконання та різноманітністю жанрів, і є невід’ємною складовою народної хореографічної культури України. Провідні колективи – Академічний ансамбль пісні і танцю «Поділля», Народний художній колектив України ансамбль танцю «Радість», Народний ансамбль танцю «Барвінок» – спрямовують свою діяльність на популяризацію подільського народного мистецтва, донесення кращих зразків української національної культури, виховання естетичних смаків, патріотизму й любові до своєї культури.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. С. Художній образ в українському народно-сценічному танці : дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01 / Київ. нац. ун-т к-ри і мист. К., 2008. 189 с.
2. Василенко К. Лексика українського народно-сценічного танцю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра мистецтвозн. : 17.00.01. К., 1998. 52 с.
3. Гуменюк А. Записи і принципи класифікації народних танців. НТЕ. К.: ІМФЕ. 1964. № 6. С. 37–42.
4. Дем’янюк Н. Етнографічно-дослідницька діяльність Василя Верховинця: етапи, тенденції, сутність. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». No 10(6)2016. URL: [http://journals.urau.ua/sr\\_edu/article/view/81360](http://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/81360)
5. Кіндер К.Р. Семантика пластичних символів народної танцювальної культури українців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвозн. : 17.00.01. К., 2007. 19 с.
6. Легка С.А. Українська народна хореографічна культура ХХ століття: дис. ... канд. іст. наук : 17.00.01 / Київ. нац. ун-т к-ри і мистецтв. К., 2003. 173 с.
7. Мерлянова О.А. Жіночі танці в українській народній хореографії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвозн. : 26.00.01. К., 2009. 16 с.
8. Москвічова Ю. Збереження фольклорних традицій у творчій діяльності хореографічних колективів Вінниччини. *Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство*. 2017. Вип. 36. С. 48–54.
9. Москвічова Ю.О. Творча постать Василя Верховинця в соціокультурному просторі України початку ХХ століття. *Хореографічна освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики* : колективна монографія / заг. ред. Мозгальнової Н.Г. Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2019. С. 59–67.
10. Мурована І.В. Розвиток дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 295 с.
11. Повалій Т.Л. Теорія та методика викладання українського народного танцю: навч. посіб. Суми, 2015. 250 с.
12. Сідлецька Т.І. Творча діяльність провідних мистецьких колективів Вінниці періоду незалежності України. *Мистецтвознавчі записки*. К.: Міленіум, 2014. Вип. 25. С. 113–119.
13. Станішевський Ю. Танцювальне мистецтво Радянської України. К. : Знання, 1967. 48 с.
14. Філімонова-Златогурська Є. Хоровод – символ єдності минулих та сучасних поколінь у хореографічних традиціях українців. *Хореографічна культура – мистецькі виміри* : зб. статей / упоряд. О.А. Плахотнюк. Львів, 2020. Вип. 8. С. 33–43.
15. Чорнобиль В.В. Гаївка на Поділлі. *Збереження традицій танцювального фольклору та органічне їх включення в сучасну хореографічну культуру Поділля*: зб. матеріалів наук.-практ. конф., 29 квіт. 2015 р. Хмельницький: Мельник А.А., 2015. С. 36–40.
16. Щур Л. Народна хореографічна культура Західного Поділля: трансформація та збереження танцювальної традиції : дис. ... канд. мистецтвозн. : 26.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 371 с.

## REFERENCES

1. Boiko O.S. Khudozhnii obraz v ukrainskomu narodno-stsenichnomu tantsi [Artistic image in Ukrainian folk and stage dance]: dis. ... Candidate of Art History: 26.00.01. Kyiv, 2008. 189 p. [in Ukrainian].
2. Vasylenko K. Leksyka ukrainskoho narodno-stsenichnogo tantsiu [Vocabulary of Ukrainian folk and stage dance]: author's abstract of scientific paper ... Doctor of Arts. Kyiv, 1998. 52 p. [in Ukrainian].
3. Humeniuk A. Zapysy i pryntsypy klasyfikatsii narodnykh tantsiv [Records and principles of classification of folk dances]. NTE. Kyiv: IMFE, 1964. № 6. P. 37–42. [in Ukrainian].
4. Demianko N. Etnohrafichno-doslidnytska diialnist Vasylia Verkhovyntsia: etapy, tendentsii, sutnist [Ethnographic research activity of Vasyl Verkhovynets: stages, trends, essence]. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». No 10(6)2016. Retrieved from: [http://journals.urau.ua/sr\\_edu/article/view/81360](http://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/81360)
5. Kinder K.R. Semantyka plastychnykh symboliv narodnoi tantsiuvalnoi kultury ukrainsiv [Semantics of plastic symbols of folk dance culture of Ukrainians]: author's abstract of scientific paper ... Candidate of Art History : 17.00.01. Kyiv, 2007. 19 p. [in Ukrainian].
6. Lehka S.A. Ukrainska narodna khoreorafichna kultura KhKh stolittia [Ukrainian folk choreographic culture of the 20th century] : dis. ... cand. of historical sciences: 17.00.01. Kyiv, 2003. 173 p. [in Ukrainian].
7. Merlianova O.A. Zhinochi tantsi v ukrainskii narodnii khoreografi [Women's dances in Ukrainian folk choreography]: author's abstract of scientific paper ... Candidate of Art History : 26.00.01. Kyiv, 2009. 16 p. [in Ukrainian].
8. Moskvichova Yu. Zberezhennia folklornykh tradytsii u tvorchii diialnosti khoreorafichnykh kolektyviv Vinnychchyni [Preservation of folklore traditions in the creative activity of choreographic collectives of Vinnytsia]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Mystetstvoznavstvo*. 2017. Vyp. 36. p. 48–54. [in Ukrainian].
9. Moskvichova Yu.O. Tvorchia postat Vasylia Verkhovyntsia v sotsiokulturnomu prostori Ukrainy pochatku XX stolittia [The creative figure of Vasyl Verkhovynets in the socio-cultural space of Ukraine at the beginning of the 20th century]. *Khoreorafichna osvita u vymirakh suchasnosti: problemy teorii ta praktyky*. Kolektyvna monohrafiia. Vinnytsia: PP «Edelweis i K», 2019. P. 59–67. [in Ukrainian].
10. Murovana I.V. Rozvytok dytiachoi khoreorafichnoi osvity na Kirovohradshchyni (ostannia chvert KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Development of children's choreographic education in the Kirovohrad region (last quarter of the 20th – beginning of the 21st century)]: dis. ... cand. of pedagogical sciences: 13.00.01. Kropyvnytskyi, 2018. 295 p. [in Ukrainian].
11. Povalii T.L. Teoriia ta metodyka vykladannia ukrainskoho narodnogo tantsiu [Theory and teaching methods of Ukrainian folk dance]. Sumy, 2015. 250 p. [in Ukrainian].
12. Sidletska T.I. Tvorchia diialnist providnykh mystetskykh kolektyviv Vinnytsi periodu nezalezhnosti Ukrainy [Creative activity of the leading artistic groups of Vinnytsia during the period of independence of Ukraine]. *Mystetstvoznavchi zapysky*. Kyiv, 2014. Issue 25. P. 113–119. [in Ukrainian].
13. Stanishevskiy Yu. Tantsiuvalne mystetstvo Radianskoi Ukrainy [Dance art of Soviet Ukraine]. Kyiv, 1967. 48 p. [in Ukrainian].
14. Filimonova-Zlatohorska Ye. Khorovod – symbol yednosti mynulykh ta suchasnykh pokolin u khoreorafichnykh tradytsiiakh ukrainsiv [Horovod is a symbol of the unity of past and present generations in the choreographic traditions of Ukrainians]. *Khoreorafichna kultura – mystetski vymiry: zb. nauk. Prats*. Lviv : LNU imeni Ivana Franka, 2020. Vyp. 8. P. 33–43. [in Ukrainian].
15. Chornobyl V.V. Haivka na Podilli [Hayivka on Podilla]. *Zberezhennia tradytsii tantsiuvalnogo folkloru ta orhanichne yikh vkliuchennia v suchasnu khoreorafichnu kulturu Podillia: zbirnyk materialiv naukovykh-praktychnoi konferentsii (m. Khmelnytskyi, 29 kvitnia 2015 roku)*. Khmelnytskyi, 2015. P. 36–40. [in Ukrainian].
16. Shchur L. Narodna khoreorafichna kultura Zakhidnogo Podillia: transformatsiia ta zberezhennia tantsiuvalnoi tradytsii [Folk choreographic culture of Western Podillia: transformation and preservation of dance tradition] : dis. ... Candidate of Art History : 26.00.01. Ternopil, 2021. 371 p. [in Ukrainian].

**Руслан НИКОНЕНКО,**  
*orcid.org/0000-0002-8379-7857*  
кандидат мистецтвознавства,  
старший викладач кафедри режисури та масових свят  
Київського національного університету культури і мистецтв  
(Київ, Україна) [ruslanikonenko@gmail.com](mailto:ruslanikonenko@gmail.com)

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.

*Мета статті є виявлення тенденції розвитку української театральної режисури на основі мистецтвознавчого аналізу театральних постановок авангардних, драматичних театрів та театрів-студій крізь призму трансформаційних процесів в українському театральному мистецтві кінця XX – початку XXI ст. Методологія дослідження. У статті, з метою всебічного розгляду та осмислення означеної проблематики використано між-дисциплінарний підхід. Застосовано типологічний метод, що посприяв виявленню факторів впливу на індивідуальні режисерські пошуки у сфері певних специфічних особливостей драматичних вистав українських театральних режисерів В. Більченка, Д. Богомазова, І. Волицької, А. Жолдака, В. Козьменко-Делінде, С. Маслобойщикова, С. Павлюк, О. Склярєнка, В. Троїцького, Т. Хазановської в контексті провідних тенденцій сценічного простору кінця XX – початку XXI ст.; метод мистецтвознавчого аналізу – для виявлення специфіки використання засобів пластичної виразності українськими режисерами; жанрово-типологічний метод, що посприяв виявленню режисерської методології В. Більченка, В. Троїцького та А. Жолдака в контексті жанрових особливостей драматичних вистав, перформансів та театральних проєктів. Наукова новизна. Вперше у вітчизняному мистецтвознавстві досліджено проблематику візуальної пластичної виразності в творчості українських режисерів авангардних, драматичних театрів та театрів-студій у 1990-ті – на початку 2000-х рр.; розглянуто особливості трансформаційних процесів в українському театральному мистецтві кінця XX – початку XXI ст. посприяли формуванню певних специфічних особливостей драматичних вистав, зокрема процесів конвергенції елементів візуальних та аудіальних видів мистецтв в умовах вітчизняного театрального простору означеного періоду; на основі мистецтвознавчого аналізу театральних постановок В. Більченка, В. Троїцького та А. Жолдака виявлено специфіку та індивідуальні особливості використання засобів пластичної виразності українськими режисерами з метою розкриття сенсові-змістового наповнення сценічних творів. Висновки. На сучасному етапі розвитку театрального мистецтва режисура характеризується тенденціями взаємодії художніх мов та перетину їх сенсових вимірів. Зокрема, інноваційні технології мультимедійного мистецтва надають глядачу можливість перевіритися на співтворця, який здатен впливати на розвиток та модифікацію сценічної дії. Ідея глобального синтезу, характерна для української театральної практики кінця XX ст., посприяла створенню унікальних постановок, в яких рівнозначними за силою є драматургічне, поетичне, музичне та пластичне начало, вербальні та невербальні засоби акторської виразності. Наразі українське театральне мистецтво лишається об'єктом авторських експериментів постановників, спроб посилення впливу сенсово-змістових аспектів вистави на глядача, перетворення її на соціально значуще явище завдяки використанню принципів театральної режисури.*

**Ключові слова:** театральна режисура, драматично-пластичний театр, засоби акторської виразності, пластика, сценічна дія, театральне мистецтво.

**Ruslan NYKONENKO,**  
*orcid.org/0000-0002-8379-7857*  
Candidate of Art History,  
Senior Lecturer at the Department of Directing and Mass Celebrations  
Kyiv National University of Culture and Arts  
(Kyiv, Ukraine) [ruslanikonenko@gmail.com](mailto:ruslanikonenko@gmail.com)

## TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN THEATRICAL ART AT THE END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY.

*The purpose of the article is to identify the development trend of Ukrainian theater directing based on the art analysis of theatrical productions of avant-garde, dramatic theaters and studio theaters through the prism of transformational processes in Ukrainian theater art of the late 20th and early 21st centuries. **Research methodology.** The article uses an interdisciplinary approach for the purpose of a comprehensive review and understanding of the given problem. The typological method was applied, which contributed to the identification of factors influencing individual directorial*

searches in the field of certain specific features of dramatic performances of Ukrainian theater directors V. Bilchenko, D. Bogomazov, I. Volytska, A. Zholdak, V. Kozmenko-Delinde, S. Masloboyshchikova, S. Pavlyuk, O. Sklyarenko, V. Troitsky, T. Khazanovska in the context of the leading trends in the stage space of the late 20th – early 21st centuries; the method of art analysis – to reveal the specifics of the use of means of plastic expressiveness by Ukrainian directors; the genre-typological method, which contributed to the discovery of the directorial methodology of V. Bilchenko, V. Troitsky and A. Zholdak in the context of genre features of dramatic plays, performances and theater projects. **Scientific novelty.** For the first time in domestic art history, the problem of visual plastic expressiveness in the works of Ukrainian directors of avant-garde, drama theaters and studio theaters in the 1990s – early 2000s was investigated; features of transformational processes in Ukrainian theater art of the end of the 20th – beginning of the 21st century are considered. contributed to the formation of certain specific features of dramatic performances, in particular the processes of convergence of elements of visual and auditory types of arts in the conditions of the domestic theater space of the specified period; on the basis of the art analysis of the theatrical productions of V. Bilchenko, V. Troitsky and A. Zholdak, the specifics and individual features of the use of means of plastic expressiveness by Ukrainian directors with the aim of revealing the meaningful content of stage works are revealed. **Conclusions.** At the current stage of the development of theatrical art, directing is characterized by the tendencies of the interaction of artistic languages and the intersection of their meaningful dimensions. In particular, innovative technologies of multimedia art provide the viewer with the opportunity to transform into a co-creator who is able to influence the development and modification of the stage action. The idea of global synthesis, characteristic of Ukrainian theatrical practice at the end of the 20th century, contributed to the creation of unique productions in which dramaturgical, poetic, musical and plastic elements, verbal and non-verbal means of acting expression are of equal strength. Currently, Ukrainian theater art remains the object of authorial experiments by directors, attempts to strengthen the influence of the semantic and content aspects of the performance on the audience, to transform it into a socially significant phenomenon through the use of the principles of theater direction.

**Key words:** theatrical direction, dramatic and plastic theater, means of actor's expressiveness, plastic, stage action, theater art.

**Постановка проблеми.** Після проголошення незалежності в Україні активізується діяльність театральних митців нової хвилі, які презентували інноваційні підходи до театральної режисури, а їх постановки посприяли популяризації вітчизняного театального мистецтва на міжнародному арт-ринку. Вітчизняні режисери втілюють на сценічних майданчиках державних та альтернативних театрів новаторські естетичні принципи, в яких пластика максимально розкриває художньо-образний світ постановки. Провідними тенденціями театального простору є звернення до семіотичного вирішення окремих сцен задля посилення образно-сенсової структури вистави, або створення сценічної постановки засобами пластичної майстерності актора. Отже, виникає потреба дослідити чинники, які передували трансформаційним процесам у сучасному українському театальному мистецтві кінця XX – початку XXI ст., що сформували певні тенденції розвитку в напрямку драматично-пластичного театру.

**Аналіз досліджень.** Аналіз досліджень засвідчує наявність у науковому вимірі багатьох мистецтвознавчих праць, присвячених дослідженню та аналізу специфіки розвитку театального мистецтва 1990-х – 2000-х рр. Зокрема, це праці Л. Бевзюк-Волошиної, М. Гринишиної, В. Жили, О. Салати, Н. Соколенка, О. Тукалевської, А. Нансен, Н.-Th. Lehmann, D. Roesner та ін.

Проте індивідуальні режисерські пошуки у сфері певних специфічних особливостей драма-

тичних вистав українських театральних режисерів В. Більченка, Д. Богомазова, І. Волицької, А. Жолдака, В. Козьменко-Делінде, С. Маслобойщикова, С. Павлюк, О. Складенка, В. Троїцького, Т. Хазановської в контексті провідних тенденцій сценічного простору кінця XX – початку XXI ст. та в перспективі розвитку вітчизняного театального мистецтва й досі не стали об'єктом спеціального наукового дослідження.

**Мета статті** – виявити тенденції розвитку української театральної режисури на основі мистецтвознавчого аналізу театральних постановок авангардних, драматичних театрів та театрів-студій крізь призму трансформаційних процесів в українському театальному мистецтві кінця XX – початку XXI ст.

**Виклад основного матеріалу.** Тенденції 2010-х рр. засвідчують активізацію розвитку вітчизняного театального мистецтва в напрямку драматично-пластичного театру. Зокрема, наведемо постановки «Калігула» (реж. С. Павлюк, реж. з пластики В. Белозоренко, Рівненський академічний український музично-драматичний театр, 2010 р.), пластична драма «Кураж» за мотивами п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти» (реж. О. Складенко, Навчальний театр КНУТКіТ імені І. Карпенка-Карого, 2013 р.); «Царські листи» (реж. Т. Хазановська, Чернігівський обласний академічний музично-драматичний театр ім. Т. Г. Шевченка, 2018 р.) та ін.

Трансформаційні процеси в українському театальному мистецтві кінця XX – початку XXI ст.

посприяли формуванню певних специфічних особливостей драматичних вистав, зокрема:

- акцентування на експериментальності постановки;

- наявність яскравої, нестандартної сценографії (зазвичай сповненої багатозначними інформативними повідомленнями, що мають посприяти осмисленню глядачем іманентної та трансцендентної дії, специфіці онтологічного зв'язку між уявним і реальним світами);

- реконструкція текстового матеріалу;

- посилення епатажності акторської гри;

- застосування прийому цитування відомих сценічних творів;

- часткова або цілковита відмова режисера-постановника від заданих автором літературного матеріалу параметрів (може виражатися як в переміщенні героїв в інші обставини місця й часу, так і в абстрагуванні від сенсові-змістового наповнення першоджерела);

- поєднання традицій драматичного театру з елементами видовищних мистецтв: найпоширенішого різновиду мистецтва дії – *хеленінгу* («художня форма ймовірностей і випадку» (Hansen, 1965: 85), філософською концепцією якої є поєднання мистецтва і життя та руйнування кордонів специфічної галузі мистецтва), що виник як форма авангардистського, тотального театру в Нью-Йорку наприкінці 1960-х рр., та надзвичайно популярного різновиду акціонізму – *перформансу*, з притаманними йому характеристиками, зокрема, організованості, спланованості дії, просторової та часової сконцентрованості, заміні вербальних засобів виразності жестами та рухами тіла. Використання типових прийомів означених форм акціоністського мистецтва сприяє:

- органічному розвитку дії в часі;

- акцентуванні на експериментальності театральної постановки;

- посилюють декларовані режисером-постановником епатажність, провокаційність, а іноді нелогічність та нереальність сценічного твору;

- фокусують увагу на домінуванні дії та жесту.

Нетрадиційні сценічні майданчики (вулиці, природний ландшафт та ін.) позиціонуються як імпульс для народження особливої просторової драматургії, що виникає з синтезу-протидії тіла актора і простору.

Відповідно тенденціям розвитку світового театрального мистецтва, на сцені українських театрів реалізуються спроби режисерів створити власний сценічний задум на основі літературного сюжету, замість традиційної для нарративного театру (фабула драматичного твору репрезенту-

ється в часовому вимірі, типовим є встановлення певної послідовності сценічної дії та образів, а обрана режисером-постановником сценічна система спрямована на розвиток дії до розв'язки та вирішення конфліктів) (Паві, 2006: 270) інтерпретації драматичного тексту, що відповідає специфіці театру постдраматичного. Х.-Т. Леман наголошує, що характерною рисою при цьому стає часткове або абсолютне звільнення творчої думки режисера від підкорення авторській, частковий або тотальний демонтаж тексту, сенсу, ідеї драматурга, «новий спосіб використання знаків, (...) деієрархізація театральних виражальних засобів» (Lehmann, 1999: 138–139). Дослідники визначають основними сучасними засобами втілення суб'єктивної режисерської концепції, своєрідною матеріальною базою формування унікальної сценічної мови театру, що нерідко конфліктує з традиційною текстовою або сюжетною основою, *сенсові пластичні взаємодії актора* з глядачами, предметами декору чи реквізиту, з іншими акторами, а також *характерна риторика* (у розумінні спосіб проголошення тексту).

Популярні жанри та напрями вітчизняного театру XXI ст.:

- документальний театр, постановки якого засновані на реальних подіях, а матеріалом стають нехудожні тексти – листи, інтерв'ю, щоденники, статті, стенограми та ін.; характерними рисами є відсутність інтерпретацій та вигадок, домінування техніки «вербатім», що проявляється у дослівному відтворенні тексту, а й манери мови героїв, включно з евфімізмами, жаргонізмами, акцентом, мовними вадами та ін. (наприклад, вистава «АТО: Інтерв'ю військового психолога», Центр імені Вс. Мейєрхольда, Херсон, створена на основі інтерв'ю з О. Карачинським, штатним психологом Міністерства оборони України) (2);

- імерсивний театр (головне завдання режисера полягає в тому, щоб глядач став співучасником дії; характерним є інтерактивність, вибір глядачем шляху розвитку подій, наявність кількох сюжетних ліній, що розвиваються в різних локаціях, переосмислення постановником сценічного простору);

- існування різноманітних театрів-синтезів, варіацій театру художників (наприклад, постановка учня Д. Лідера, сценографа та режисера С. Маслобойщикова вистави «Буря» У. Шекспіра в 2010 р. на сцені Київського театру імені Івана Франка – актор позиціонується людиною-функцією, яка доповнює рухоме зображення, що уособлює керування людиною Невідомого (сценічний дим) в реальному житті, а сценографічні образи

режисер розкриває через функцію актора) (Бевзюк-Волошина, 2014: 69);

– пластичний театр: режисер використовує елементи драми, хореографії, пантоміми, циркових номерів (зокрема, акробатичних та гімнастичних), стилізованих бойових мистецтв, прийомів театру тіней; у процесі постановки вистав актуалізується пошук способів організації сенсорного простору і методів створення постановки театру танцю, спрямованих на варіативність сприйняття та розуміння художнього змісту. Режисерські експерименти спрямовані на надання глядачу можливості варіативного сенсоутворення, що сприяє гнучкому мисленню. Внаслідок аналізу способів організації сенсорного простору, що допускає багатозначність образів, виявлено перформативні засоби впливу на створення матеріальності вистави та тілесності дійства: театральний простір, звук, світло, реквізит.

Пластична вистава репрезентує художній образ, який глядач декодує особливим чином на емоційно-чуттєвому рівні, в межах першої сигнальної системи. У процесі сприйняття вистави, вирішеної засобами пластичного мистецтва, домінуючими стають відчуття та почуття глядача, що спостерігає за рухами актора, замість традиційного для драматичного театру вербального змісту, оскільки кожен жест та поза транслюють певне переживання, що апелює до тілесного досвіду, глибинним емоціям та архітепінним конструкціям глядача.

У світовому соціокультурному просторі початку XXI ст. актуальним є тілесно-візуалістичне орієнтування культури і мистецтва.

В постдраматичному театрі тіло, за Х. Леманом, «абсолютизується», «стає єдиною темою», «набуває, нарешті, власну реальність, що не переказує нам ту чи іншу емоцію, але своєю присутністю «являє» себе як місце, куди реально вписана колективна історія» (Lehmann, 1999: 125).

Театр виявляє надзвичайну увагу до людини в її тілесній та духовній недосконалості, проте тілесна надлишковість та гіперболізована огидність фактури (наприклад, у постановках К. Люпи, Л. Персеваля та Р. Касталлуччі) сигналізують про кризу людської ідентичності.

Унаслідок аналізу вистав драматичних, альтернативних, експериментальних та пластичних театрів України кінця XX – початку XXI ст. можемо стверджувати, що характерними тенденціями пластичної режисури в сучасному українському театральному мистецтві є:

– радикальна деформація драматичних текстів, що трансформуючись, набувають нового значення;

– специфічне існування актора на сцені (наприклад, як ляльки або маріонетки, яка реалізує формальну функцію присутності на сцені або виконує дії, доручені режисером), балансування між ірреалістичною та реалістичною манерою гри;

– домінування театрального формалізму: режисура спрямована передусім на роботу з образами, видовищем, візуальним враженням, що, у свою чергу, зумовлює зростання ролі сценографа, а за кожним образом стоїть певна асоціація;

– посилення надзвичайної уваги до людини в її тілесній та духовній недосконалості;

– вираження ідейно-художнього задуму постановки у пластичній формі;

– специфічній філософії відчуженого тіла, що перестало бути генератором та провідником енергії, сенсів та емоцій (актуальні театри).

Дослідження співвідношення музичного та пластичного планів у театральних постановках вітчизняних режисерів 2010–2020-х рр. (В. Більченка, Д. Богомазова, І. Волицької, А. Жолдака, В. Козьменко-Делінде, С. Маслобойщикова, С. Павлюк, О. Склярєнка, В. Троїцького, Т. Хазановської та ін.), використаних пластичних та сценографічних прийомів виявило, що пластичний, вербальний та аудіальний плани навмисно розділяються засобами:

– ритмічного розподілу рухів та музики: наприклад, стилізований або танцювальний рух утворює самостійний ритмічний пласт, навмисно неузгоджений з музичним метром та ритмічними акцентами, що існує ніби паралельно музичному звучанню – пластичні рішення, що з'являються в межах наскрізних діалогічних сцен, позбавлені посилання на танцювальні жанри музики і привертають увагу неспівпадінням танцювальної лексики з музичним метром;

– акцентуванню візуального боку акторського виконавства,

– використанню специфічної манери артикуляції або вокалізації (чередування різних способів артикуляції одного фрагменту – беззвучної, проголошення тексту ритмічною монотонною скоромовкою, «розмовний спів» або «шпрехштінде», спів);

– використання разом з музикою різноманітних звуків людської діяльності або природи;

– візуалізація інструментального або музичного виконання у зв'язі з просторовим рішенням: у гетеротопічному просторі режисер співставляє різноманітні локації та модуси сприйняття – аудіальне та візуальне (наприклад, музикування на сцені або перетворення виконавця на учасника вистави).



У виставах сценічний простір, час, акторська пластика та звук підкорені не лише наративній логіці, але й прийомам музичної експозиції та розвитку – повтору, варіюванню, контрапунктам та ін. (Roesner, 2003: 56).

Сучасні українські режисери також впроваджують цікаві знахідки сценографічного оформлення, тяжіючи до мінімізації та метафоризації, а також посилюють значення пластичних елементів постановки, балансуючи інтегруванням новаторських і усталених компонентів.

**Висновки.** На сучасному етапі розвитку театрального мистецтва режисура характеризується тенденціями взаємодії художніх мов та перетину їх сенсових вимірів. Зокрема, інноваційні технології мультимедійного мистецтва надають глядачу

можливість перевтілитися на співтворця, який здатен впливати на розвиток та модифікацію сценічної дії.

Ідея глобального синтезу, характерна для української театральної практики кінця XX ст., посприяла створенню унікальних постановок, в яких рівнозначними за силою є драматургічне, поетичне, музичне та пластичне начало, вербальні та невербальні засоби акторської виразності.

Наразі українське театральне мистецтво лишається об'єктом авторських експериментів постановників, спроб посилення впливу сенсово-змістових аспектів вистави на глядача, перетворення її на соціально значуще явище завдяки використанню принципів театральної режисури.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бевзюк-Волошина Л. Сценограф чи режисер: пріоритет авторства в сучасному театрі. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*. 2014. Вип. 15. С. 64–71.
2. Кордони і відстань. АТО. URL : <https://theater-kiev.livejournal.com> (дата звернення : січень 2022).
3. Паві П. Словник театру. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 640 с.
4. Hancen A. A Primer of happening and time-space art. New York-Paris-Cologne, 1965. 145 p.
5. Lehmann H.-Th. Postdramatisches Theater. Frankfurt a. M.: Verlag der Autoren. 1999. 311 p.
6. Roesner D. Theater als Musik: Verfahren der Musikalisierung in chorischen Theaterformen bei Christoph Marthaler, Einar Schleeф and Robert Wilson [Theater as music: methods of musicalization in choral theater forms with Christoph Marthaler, Einar Schleeф and Robert Wilson]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. 324 p.

#### REFERENCES

1. Bevziuk-Voloshyna L. Stsenohraf chy rezhyser: priorytet avtorstva v suchasnomu teatri. [Scenographer or director: the priority of authorship in modern theater]. *Naukovyi visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu teatru, kino i telebachennia imeni I. K. Karpenka-Karoho*. 2014. Vyp. 15. S. 64–71 [in Ukrainian]
2. Kordony i vidstan. [Borders and distance.] АТО. URL : <https://theater-kiev.livejournal.com> (data zvernennia : sichen 2022). [in Ukrainian]
3. Pavi P. Slovnyk teatru. [Theater dictionary.] Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2006. 640 s. [in Ukrainian]
4. Hancen A. A Primer of happening and time-space art. New York-Paris-Cologne, 1965. 145 p. [in English]
5. Lehmann H.-Th. Postdramatisches Theater. [Post-dramatic theatre.] Frankfurt a. M.: Verlag der Autoren. 1999. 311 p. [in German]
6. Roesner D. Theater als Musik: Verfahren der Musikalisierung in chorischen Theaterformen bei Christoph Marthaler, Einar Schleeф and Robert Wilson [Theater as music: methods of musicalization in choral theater forms with Christoph Marthaler, Einar Schleeф and Robert Wilson]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. 324 p. [in German]

**МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

UDC 81'276.6 : 81'373

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-14>**Galina DIACHENKO,***orcid.org/0000-0002-1657-1698**Candidate of Philological Sciences, PhD,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages**National University "Odessa Polytechnic"**(Odesa, Ukraine) diachenko99@gmail.com***Natalia KOVAL,***orcid.org/0000-0003-3976-8503**Candidate of Philological Sciences, PhD,**Head of the Department of Foreign Languages**National University "Odessa Polytechnic"**(Odesa, Ukraine) koval0605@gmail.com***STRATIFICATION OF LEXICAL CONTENT OF THE FREQUENCY  
DICTIONARY "ACOUSTICS"**

*The article presents the data of lexical stratification analysis of verbs functioning in the text corpus of one of the areas of scientific and technical discourse – "Acoustics". The text corpus that served as the basis for the frequency dictionary was based on scientific articles of the relevant specialty taken from the journals of Great Britain and the USA: IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing; The Journal of the Acoustical Society of America; Acoustics Letters; Journal of the Audio Engineering Society; Acaustica. The size of the text corpus amounted to 200 thousand tokens. In the process of stratifying the vocabulary of the frequency dictionary "Acoustics" three lexical layers were identified – common, general scientific and terminological. The units of common and terminological layers were identified without the use of additional methods. To determine the general scientific lexemes, such methods were used as: a comparative analysis of several probabilistic-statistical models of various fields of technology, as well as a statistical method of rank correlation of words in the frequency dictionary "Acoustics" and the frequency general literary dictionary. The entire list of verbal lexemes includes 465 units. The common layer includes 204 words, general scientific vocabulary – 171 verbs, terminological layer – 49 words in total. The number of tokens in each lexical layer is presented in accordance with these values – 24324, 7003 and 3360. The obtained quantitative data confirm the results of lexical descriptions presented by other researchers in the process of statistical calculations when considering the lexical features of units of scientific-and-engineering text corpora. When investigating the location of the lexemes of these three layers in the frequency dictionary one can notice that common lexemes are concentrated mainly in the high-frequency zone of the model, lexemes of the general scientific layer have lower frequency values and are lower in the frequency list than common units, and, finally, the verbs of terminological layer are located almost over the entire area of the model (frequency dictionary).*

**Key words:** *probabilistic-statistical model, lexeme, lexical layer, rank correlation, expert assessment.*

**Галина ДЬЯЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-1657-1698*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов

Національного університету «Одеська політехніка»  
(Одеса, Україна) *diachenko99@gmail.com*

**Наталія КОВАЛЬ,**

*orcid.org/0000-0003-3976-8503*

кандидат філологічних наук, доцент,  
завідуюча кафедрою іноземних мов

Національного університету «Одеська політехніка»  
(Одеса, Україна) *koval0605@gmail.com*

## СТРАТИФІКАЦІЯ ЛЕКСИЧНОГО КОНТЕНТУ ЧАСТОТНОГО СЛОВНИКА «АКУСТИКА»

У статті наведено дані лексичного стратифікаційного аналізу дієслів, що функціонують у текстовому корпусі однієї з галузей науково-технічного дискурсу – «Акустика». Основою текстового корпусу, яку покладено в основу частотного словника, були наукові статті відповідної спеціальності, взяті з журналів Великобританії та США: *IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing; The Journal of the Acoustical Society of America; Acoustics Letters; Journal of the Audio Engineering Society; Acaustica*. Розмір текстового корпусу склав 200 тис. слововживань. У процесі стратифікації лексики частотного словника «Акустика» виділено три лексичні шари – загальнонавчальний, загальнонауковий і термінологічний. Одиниці загальнонавчаного та термінологічного шарів ідентифіковано без використання додаткових методів. Для визначення загальнонаукових лексем використано такі методи, як: порівняльний аналіз кількох імовірно-статистичних моделей різних галузей техніки, а також статистичний метод рангової кореляції слів у частотному словнику «Акустика» та частотному загальнолітературному словнику. Увесь перелік дієслівних лексем налічує 465 одиниць. Загальнонавчальний пласт налічує 204 слова, загальнонаукова лексика – 171 дієслово, термінологічний – всього 49 слів. Відповідно до цих значень подано кількість лексем у кожному лексичному шарі – 24324, 7003 та 3360. Отримані кількісні дані підтверджують результати лексичних характеристик, представлених іншими дослідниками в процесі статистичних розрахунків при розгляді лексичних особливостей одиниць корпусів науково-технічних текстів. Досліджуючи розташування лексем цих трьох шарів у частотному словнику, можна помітити, що загальнонавчані лексеми зосереджені переважно у височастотній зоні моделі, лексеми загальнонаукового шару мають менші частотні значення і знаходяться нижче в частотному списку, ніж загальнонавчані одиниці, і, нарешті, дієслова термінологічного шару розташовані майже по всій площі моделі (частотного словника).

**Ключові слова:** імовірно-статистична модель, лексема, лексичний шар, рангова кореляція, експертна оцінка.

### **Statement of problem. Analysis of research.**

At present the formation and development of such a promising direction as corpus linguistics is observed in the field of theoretical linguistics. In addition to the creation of corpora of National Languages (including Ukrainian) (Лесная, 2012), compilation of parallel corpora, etc., corpus linguistics also deals with discourse studies, i.e. analysis of the features of texts at all levels. A comparative analysis of statistical, grammatical, lexical and semantic characteristics of such texts makes it possible to draw general conclusions about the nature of the content of text corpora and to foresee their further development.

We should note that the scientific and technical type of discourse has also been and is now being studied in detail. As already mentioned, the components of scientific texts were considered at a wide variety of levels: syntactic (Трофимова та ін., 2014), morphological (Неврева, 1984; Неврева та ін., 2014),

paradigmatic (voice-and-tense aspects of verbs) (Tsapenko et al., 2015), etc.

The works devoted to the description of the statistical characteristics of scientific text corpora and their units are of particular importance. In recent years, considerable results have been achieved in this area, as evidenced by the emergence of a number of branch frequency dictionaries (Томасевич, 1983; Дьяченко, 1985; Неврева, 1984; Шапа, 1991). The formation of probabilistic-statistical models (frequency dictionaries) makes it possible to create at least a preliminary idea of the functioning of various fragments of scientific and technical texts. Therefore the compilation of new, previously unanalyzed models contributes to the confirmation of hypotheses about the features of the functioning of different units in the scientific discourse texts.

Thus we can argue that both in theoretical aspects and in practical research, the scientific type of dis-

course has already been given enough attention (Аннотированная справка, 2012; Антошинцева, 2011; Захаров, 2005; Глушко, 1974; Tsinova, 2014). However, the results of the analysis of verb units and their lexical stratification have not yet been considered and described in the linguistic research literature. A certain **novelty** of the proposed work is given by the **object** of study itself – a probabilistic-statistical model (frequency dictionary) which was first compiled on the basis of the text corpus “Acoustics”.

All these facts have formed **the goal** of the paper – to present the data of the lexical stratification analysis of verbs functioning in the text corpus of one of the fields of scientific and technical discourse – “Acoustics”.

**The basic material.** The text corpus that served as the foundation for our frequency dictionary was based on scientific articles of the relevant specialty, taken from the journals of Great Britain and the USA: IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing; The Journal of the Acoustical Society of America; Acoustics Letters; Journal of the Audio Engineering Society; Acaustica. The size of the text corpus is 200 thousand tokens.

The main methods that were used in the work: the method of expert assessment, one of the statistical methods of rank correlation, methods for comparing text corpora, the quantitative method, etc.

Despite the fact that all researchers admit that the lexis of the language of science is heterogeneous (Береснев, 1961) there is no consensus among linguists on the problem of classification of scientific and technical texts vocabulary, and especially on the number of stratification layers into which the entire probabilistic-statistical model should be divided. Before the emergence and development of the idea of forming text corpora, theoretical linguists singled out only two stratification layers – common lexemes and terminology. However the presence of a certain number of corpora relating to different areas of scientific and technical discourse makes it possible to assert that in addition to the two layers already mentioned one more can be distinguished – general scientific (Андреев, 1967; Береснев, 1961).

The units of common and terminological layers of vocabulary can be identified almost unmistakably. So the lexemes of the commonly used layer noticeably differ in their meanings and are used in everyday usage. As for the terms, they are usually included in the system of scientific concepts of a particular field of knowledge (in our case, Acoustics), and can be easily determined with the help of expert assessment, i.e. survey of specialists. As for the units of general scientific layer, their distinguishing is very compli-

cated, since it is necessary to substantiate the degree of their terminolization.

The procedure for determining the lexemes of the general scientific layer is as follows. First, since these lexemes are usually common to many sublanguages of engineering areas, one can simply compare their usage in other fields of knowledge preferably not related in terms of their scientific concepts, and single out common units (Пиотровский та ін., 1970: 213). Therefore the list of lexemes of the general scientific layer of the field “Acoustics” was compared with the corresponding frequency lists (dictionaries) extracted from the text corpora of “Automotive” (Томасевич, 1983), “Chemical engineering (Неврева, 1984) and “Electrical engineering” (Шапа, 1991). Secondly, it is possible to carry out the formation of the general scientific layer of vocabulary in a formal way using statistical methods, i.e. by comparing the ranked lists of verb units extracted from the above frequency dictionaries and frequency general literary dictionary by Thorndike and Lorge (Thorndike E., et al., 1998) In this case, the degree of terminolization of the verb in the texts “Acoustics” with respect to the texts in the field of, for example, “Automotive” and the verbal units of the Thorndike and Lorde’s dictionary is the difference in the numbers (ranks) of any verb in the considered text corpora. The rank correlation was calculated using the formula  $r_s = 1 - 6 \sum d^2 / N(N^2 - 1)$ .

The statistical picture of the location of units of stratification layers throughout the area of the probabilistic-statistical model (frequency dictionary, frequency list) of the specialty “Acoustics” is as follows: commonly used lexemes are concentrated mainly in the high-frequency zone of the model, lexemes of the general scientific layer have lower frequency values and cost lower in the frequency list than commonly used units, and, finally, units of the terminological layer are located in almost the entire area of the model (frequency dictionary). This can be seen from the data presented in the relevant lists below.

First of all we indicate that the entire list of verbal lexemes includes 465 units. The common layer includes 204 words. As an example we give the most frequently used verbs of this lexical layer which are given in descending order of their frequencies: be (F=9956), can (F=1115), hare (F=1040), use (F=905), show (F=620), give (F=536), receive (F=405), obtain (F=365), will (F=345), may (F=292), make (F=261), follow (F=254), require (F=223), would (F=199), do (F=192), consider (F=191), find (F=186), see (F=183), correspond (F=178), study (F=159), describe (F=152), represent (F=152), must (F=151), present (F=138), support (F=137), note (F=131), take (F=131), become (F=130), express (F=116), know

(F=102), shall (F=99), develop (F=95), write (F=90), apply (F=88), desire (F=87), include (F=85), result (F=84), achieve (F=82), say (F=73), associate (F=71), appear (F=70), observe (F=70), occur (F=70), should (F=69), match (F=69), form (F=68), choose (F=67), employ (F=67), satisfy (F=67), illustrate (F=65), vary (F=64), need (F=62), depend (F=59), lot (F=58), discuss (F=56), display (F=55), perform (F=54), consist (F=53), predict (F=53), allow (F=52), utilize (F=52), resolve (F=49), place (F=47), cause (F=46), concern (F=46), report (F=46), exist (F=44), improve (F=44), refer (F=44), remain (F=44), demonstrate (F=43), avoid (F=42), expect (F=42), involve (F=42), arise (F=41), generalize (F=39), introduce (F=39), arrive (F=36), differ (F=36), position (F=35), examine (F=34), lie (F=34), accomplish (F=33), effect (F=32), change (F=32), state (F=32), approach (F=31), regard (F=31), reach (F=30), tune (F=17).

The group of verbs belonging to the general scientific layer is next in terms of the number of units – 171 verbs. The group of general scientific verbs is represented by units that occupy an intermediate position between common and terminological verbal lexemes. In the course of studying the lexical meanings of the units of this layer it was found that a significant part is made up of verbs that have passed from the common layer and received another lexical status in the text corpus “Acoustics”. General scientific verbs form the basis of a scientific text because various phenomena, actions, processes in the different specialties of science and engineering are described and characterized with their help. As a result of comparing the lists of verbal units of the above text corpora (“Automotive”, “Chemical engineering and “Electrical engineering”) in terms of determining their (verbal units) belonging to different lexical layers we have found that with the interaction of sciences and the penetration of certain areas of some sciences into each others the layer of general scientific verbs tends to expand. For example: provide (F=253), measure (F=227), process (F=224), determine (F=222), increase (F=208), assume (F=190), transform (F=175), define (F=169), set (F=159), compare (F=157), evaluate (F=127), operate (F=124), compute (F=119), space (F=117), denote (F=113), reduce (F=107), calculate (F=103), indicate (F=99), delay (F=89), estimate (F=81), normalize (F=73), coordinate (F=72), specify (F=66), contain (F=65), design (F=65), substitute (F=65), yield (F=63), record (F=62), genera to (F=61), lead (F=59), relate (F=58), decrease (F=57), couple (F=55), separate (F=54), connect (F=53), toot (F=53), limit (F=51), locate (F=51), drive (F=50), fix (F=50), approximate (F=49), odd (F=48), investigate (F=48), average (F=47), minimize (F=47), move (F=47),

multiply (F=47), solve (F=47), combine (F=46), construct (F=46), simplify (F=42), adjust (F=40), comprise (F=40), replace (F=38), sum (F=38), carry (F=37), complicate (F=37), extend (F=37), integrate (F=37), depict (F=36), hold (F=36), select (F=36), mismatch (F=35), modify (F=35), mount (F=35), switch (F=34), bound (F=33), divide (F=33), maximize (F=33), distribute (F=31), equal (F=31), implement (F=31), adapt (F=30), expend (F=30), center (F=26), photograph (F=10).

The terminological layer of vocabulary contains the smallest number of units – only 49 words. The verb terms like noun terms also express concepts of objects and phenomena of the surrounding reality, but at another levels – at the one of movement, dynamics and process which follows from the function of the verb to denote a process. This is especially noticeable in the functioning of terminological verbs in their specific implementations. From the frequency dictionary “Acoustics” the following verbal terminological units were identified, they are also presented in descending order of absolute frequencies: process (F=224), plot (F=119), damp (F=114), radiate (F=98), transmit (F=97), sample (F=73), steer (F=72), weight (F=71), derive (F=70), shade (F=65), control (F=64), close (F=62), focus (F=60), cancel (F=57), back (F=53), range (F=53), water (F=52), scan (F=48), echosend (F=46), reflect (F=41), transfer (F=41), suppress (F=37), scatter (F=36), filter (F=35), illuminate (F=35), simulate (F=34), excite (F=33), start (F=33), maintain (F=32), constrain (F=30), load (F=30), shield (F=29), spread (F=29), analyze (F=28), detect (F=28), phase (F=28), rear (F=28), vibrato (F=28), absorb (F=27), align (F=27), propagate (F=26), truncate (F=26), cuff (F=25), stagger (F=24), vanish (F=24), bear (F=23), correlate (F=22), sense (F=22), aim (F=21), dash (F=21), decorrelate (F=21), restrict (F=20), segment (F=20), jam (F=19), read (F=19), taper (F=19), degenerate (F=18), monitor (F=18), overlap (F=18), perfect-focus (F=18), refract (F=18), corrupt (F=17), pulse (F=17), rank (F=17), screw (F=17), synthesize (F=17), beam steer (F=16), cut (F=16), entail (F=16), aerate (F=15), decay (F=15), encode (F=15), extract (F=14), modulate (F=14), slot (F=13), fasten (F=12), program (F=12), seal (F=12), attenuate (F=11), sandwich (F=11), assemble (F=10), converge (F=10), deviate (F=10), emit (F=10), fade (F=10), fold (F=10), insonify (F=10), isolate (F=10), plane (F=10), strike (F=10).

For clarity all the obtained data of the stratification layers of the verbs of the scientific field “Acoustics” are summarized in the table. It provides information on the number of lexemes that are included in each of the lexical layers of the Acoustics techni-

cal area which makes it possible to calculate their percentage.

Statistical data of verb units functioning in the text corpus “Acoustics”.

№	Lexical layers	The number of verbs	The number of tokens	Percentage of verbs, %
1	Common verbal lexis	202	24324	43,44
2	General scientific verbal lexis	167	7003	35,91
3	Terminological verbal lexis	96	3360	20,64
	Total	465	34687	99,99~100

The table shows that the main number of verbs of the simulated text corpus “Acoustics” is represented not by terminological vocabulary which is characteristic only for this field of engineering and serving only as a means of professional communication but by common and general scientific units, which are a means of describing phenomena of a communicative orientation. This can be explained by the fact that a distinctive

feature of texts on acoustics as well as the most scientific and technical texts in other fields of knowledge is the focus on solving the special issues through an overview description of a generalizing nature.

**Conclusions.** Based on the foregoing the following conclusions can be drawn. Verbal units can be divided into three lexical layers: common, general scientific and terminological. They are represented by various numerical values. The largest group is made up of verbs of common vocabulary, in the second place are verbs of general scientific vocabulary, and the smallest group is terms. Quantitative data confirm the results of lexical descriptions obtained by other researchers in the process of statistical calculations when considering the lexical features of units of scientific text corpora Шапа, 1991; Tsapenko L. E., et al., 2015; Tsinova M. V., 2014).

The comparison of the lists of verbal units of the above text corpora in determining their (verbal units) belonging to different lexical layers with in the course of process of stratification procedures it was found that the layer of general scientific verbs is constantly increasing, which can be explained by the real interaction of various areas of technical knowledge as a result of which, respectively, the penetration of units occurs from other sublanguages into an integral lexical system.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Андреев Н. Д. Статистико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языковедении. Л.: Наука, 1967. 404 с.
2. Аннотированная справка по научным результатам НИР, полученным на I и II этапах «Речевой стандарт современной научной коммуникации: пути формирования и технологии описания». М., 2012. 20 с.
3. Антошинцева М. А. Учебно-научная речь как область взаимодействия научного и образовательного дискурса в условиях смены речевого стандарта. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*. Майкоп: АГУ. 2011. № 3. С. 106–111.
4. Береснев С. Д. Что такое научный функционально-речевой стиль. *Иностранные языки в школе*. М.: Наука, 1961. № 6. С. 89–101.
5. Глушко М. М. Стратификация лексики языка научной литературы. *Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования*. М.: Изд-во. МГУ, 1974. С. 77–93.
6. Дьяченко Г. Ф. Методические указания по работе с английской специальной лексикой для студентов специальности «Акустика и ультразвуковая техника» (частотный словарь-минимум). Одесса: Изд-во ОПИ, 1985. 60 с.
7. Захаров В. П. Корпусная лингвистика: уч.-метод. пособие. С-Петербург: СПбГУ, 2005. 48 с.
8. Лесная М. И. Обзор основных лингвистических корпусов английского языка. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтелектуальні системи та прикладна лінгвістика»*. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2012. С. 51–53.
9. Неврева М. Н. Методические указания по работе с английской специальной лексикой для студентов специальности «Химическое машиностроение» (частотный словарь-минимум). Одесса: Изд-во ОПИ, 1984. 80 с.
10. Неврева М. Н., Дьяченко Г. Ф., Шапа Л. Н. Генезис именных префиксальных морфем в английских текстах научного функционального стиля. *Вісник харківського національного університету імені В. Н. Каразіна Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов»*. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2014. № 1103. С. 155–159.
11. Пиотровский Р. Г., Ястребова С. В. Выступление на совещании по лингвистическим проблемам научно-технической терминологии. *Лингвистические проблемы научно-технической терминологии*. М.: Наука, 1970. С. 212–217.
12. Томасевич Н. П. Методические указания по работе с английской специальной лексикой для студентов специальности «Автомобилестроение» (частотный словарь-минимум). Одесса: изд-во ОПИ, 1983. 80 с.
13. Трофимова А. С., Данцевич Л. Г., Шапа Л. Н. Анализ интегрирующих и дифференцирующих особенностей жанров технических инструкций и формул изобретений для формирования единого подстиля. *Вісник харківського*

національного університету імені в.н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2014. № 1102. С. 155–159.

14. Шапа Л. Н. Формы и функции имен прилагательных в научно-техническом тексте (на материале английского подязыка электроснабжения): Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Одесса, 1991. 205 с.

15. Thorndike E., Lorge I. The Teacher's Word book of 30 000 words. New York: Columbia University Teacher's college press, 1998. 274 p.

16. Tsapenko L. E., Dyachenko G. F., Shapa L. N. Comparative analysis of the verbal word forms in the texts of scientific communication. *Nauka i studia. Filologiczne nauki*. Przemysł: Publishing house Education and Science s.r.o. 2015. № 13(144). С. 53–62.

17. Tsinova M. V. Lexical component of the second constituent of modal verb constructions in the texts of scientific and technical communication. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов»*. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2014. № 1125 (2014). С. 48–54.

## REFERENCES

1. Andreev N. D. Statistiko-kombinatornye metody v teoreticheskom i prikladnom yazykovedenii. [Statistical-combinatorial methods in theoretical and applied linguistics]. L.: Science. 1967. 404 p. [in Russian].

2. Annotirovannaya spravka po nauchnym rezul'tatam NIR, poluchennym na I i P etapah. Rechevoj standart sovremennoj nauchnoj kommunikacii: puti formirovaniya i tekhnologii opisaniya. [Annotated reference on the scientific results of research obtained at stages I and II. Speech standard of modern scientific communication: ways of formation and description technologies]. M.: Publishing House of Moscow State University. 2012. 20 p. [in Russian].

3. Antoshinceva M. A. Uchebno-nauchnaya rech' kak oblast' vzaimodejstviya nauchnogo i obrazovatel'nogo diskursa v usloviyah smeny rechevogo standarta. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. [Educational and scientific speech as an area of interaction between scientific and educational discourse in the context of changing the speech standard]. Bulletin of the Adyghe State University. Series 2: Philology and art criticism. Maikop: Publishing House of AGU. 2011. № 3. pp. 106–111. [in Russian].

4. Beresnev S. D. CHto takoe nauchnyj funkcional'no-rechevoj stil'. Inostrannye yazyki v shkole. [What is a scientific functional and speech style]. M.: Science. 1961. № 6. pp. 89–101. [in Russian].

5. Glushko M. M. Stratifikaciya leksiki yazyka nauchnoj literatury. Funkcional'nyj stil' obshchenauchnogo yazyka i metody ego issledovaniya. [Stratification of the vocabulary of the language of scientific literature]. Functional style of general scientific language and methods of its research. M.: Publishing House of Moscow State University, 1974. pp. 77–93. [in Russian].

6. D'yachenko G. F. Metodicheskie ukazaniya po rabote s anglijskoj special'noj leksikoj dlya studentov special'nosti "Akustika i ul'trazvukovaya tekhnika" (chastotnyj slovar'-minimum). [Guidelines for working with English special lexis for students of the specialty "Acoustics and Ultrasound Technology" (minimum frequency dictionary)] Odessa: Publishing House of OPU, 1985. 60 p.

7. Zaharov V. P. Korpusnaya lingvistika: [Corpus linguistics]. Teaching-methodical schoolbook. S-Peterburg: Publishing House of SPbSU, 2005. 48 p. [in Russian].

8. Lesnaya M. I. Obzor osnovnyh lingvisticheskikh korpusov anglijskogo yazika. Vseukrains'ka naukovopraktichna konferenciya. [Overview of the main linguistic corpora of the English language]. All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "Intellectual Systems and Applied Linguistics". Kharkiv: HNU named after V. N. Karazin. 2012. pp. 51–53. [in Russian].

9. Nevreva M. N. Metodicheskie ukazaniya po rabote s anglijskoj special'noj leksikoj dlya studentov special'nosti "Himicheskoe mashinostroenie" (chastotnyj slovar'-minimum). [Teaching book on the work with the English specialized lexis for Chemical Engineering students (minimum frequency dictionary)]. Odessa: Publishing House of OPU. 1984. 80 p. [in Russian].

10. Nevreva M. N., D'yachenko G. F., Shapa L. N. Genesis imennyh prefiksalyh morfem v anglijskikh tekstah nauchnogo funkcional'nogo stilya. [Genesis of nominal prefix morphemes in English texts of scientific functional style]. Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin Series "Romano-Germanic philology. Methodology for the training of foreign language. Kharkiv: Publishing House of KhNU named after V. N. Karazin. 2014. № 1103. pp. 155–159. [in Russian].

11. Piotrovskij R. G., Yastrebova S. V. Vystuplenie na soveshchaniі po lingvisticheskimi problemam nauchno-tekhnicheskoy terminologii. [Speech at a meeting on linguistic problems of scientific and technical terminology]. Linguistic problems of scientific and technical terminology. M.: Science, 1970. pp. 212–217. [in Russian].

12. Tomasevich N. P. Metodicheskie ukazaniya po rabote s anglijskoj special'noj leksikoj dlya studentov special'nosti "Avtomobilstroenie" (chastotnyj slovar'-minimum). [Teaching book on the work with the English specialized lexis for Automotive students (minimum frequency dictionary)]. Odessa: Publishing House of OPU. 1983. 80 p. [in Russian].

13. Trofimova A. S., Dancevich L. G., Shapa L. N. Analiz integriruyushchih i differenciruyushchih osobennostej zhanrov tekhnicheskikh instrukcij i formul izobretenij dlya formirovaniya edinogo podstilya. [Analysis of the integrating and differentiating features of the genres of technical instructions and claims for the formation of a single substyle]. Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin Series "Romano-Germanic philology. Methodology for the training of foreign language. Kharkiv: Publishing House of KhNU named after V. N. Karazin. 2014. pp. 155–159. [in Russian].

14. Shapa L. N. Formy i funkcii imen prilagatel'nyh v nauchno-tekhnicheskome tekste (na materiale anglijskogo pod'yazyka elektrosnabzheniya). [Forms and functions of adjectives in scientific and technical texts (on the basis of sublanguage "Electrical Engineering")]: Diss. ... cand. philol. sciences: 10.02.04. Odessa, 1991. 205 p. [in Russian].

15. Thorndike E., Lorge I. The Teacher's Word book of 30 000 words. New York: Columbia University Teacher's college press, 1998. 274 p.
16. Tsapenko L. E., Dyachenko G. F., Shapa L. N. Comparative analysis of the verbal word forms in the texts of scientific communication. *Nauka i studia. Filologiczne nauki*. Przemyśl: Publishing house "Education and Science" s.r.o. 2015. № 13(144). pp. 53–62.
17. Tsinova M. V. Lexical component of the second constituent of modal verb constructions in the texts of scientific-technical communication. *Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series "Romano-Germanic philology. Methodology for the training of foreign language*. Kharkiv: Publishing House of KhNU named after V. N. Karazin. 2014. № 1125 (2014). pp. 48–54.



**Наталія ЄЩЕНКО,**

*orcid.org/0000-0001-7383-1751*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української філології для іноземних громадян

Навчально-наукового інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *n.yeshchenko@knu.ua*

## ГРАМАТИЧНІ ВПРАВИ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглянуто та систематизовано граматичні вправи, на основі яких формуються граматичні навички і вміння під час навчання української мови як іноземної. У методичці навчання іноземних мов на базі теорії діяльності (А.Н. Леонтьєв), теорії керування засвоєнням (П.Я. Гальперін), психолінгвістичних досліджень (А.А. Леонтьєв та ін.) була розроблена схема навчальної діяльності, що передбачає поетапне формування розумових дій, мовленнєвих навичок і вмінь. Граматичні вправи поділяються на дві групи: підготовчі та комунікативні. Методична мета підготовчих вправ – організація засвоєння мовленнєвої одиниці, окремої мовленнєвої операції (наприклад, утворення граматичної форми тощо). Це імітаційні вправи, вправи на підстановку, трансформаційні, репродуктивні, комбінаційні вправи. Вправи другої групи спрямовані на засвоєння певного виду мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, слухання тощо), на формування здатності брати участь у мовленнєвому спілкуванні українською мовою. Це ситуативні вправи, вправи на основі тексту, відеоряду, презентації, рольові ігри. Вправам другої групи можна надати граматичної спрямованості у методичному плані, насичуючи текстовий матеріал потрібними формами і конструкціями, але метою вправи залишається комунікація. У той самий час у роботі з граматичним матеріалом комунікативні вправи є необхідною складовою системи: учень повинен піти з уроку з розумінням, що він не тільки вивчив форми іменників у місцевому відмінку, але й навчився повідомляти чи запитувати про місцезнаходження предмета, людини, закладу. Під час виконання вправ другої групи відбувається включення отриманих граматичних навичок у цілісне мовленнєве вміння, яке учень може реалізовувати і в інших ситуаціях мовленнєвого спілкування. Описана система граматичних вправ дає позитивний ефект у навчанні української мови як іноземної саме як система, а не фрагментарно, окремими видами вправ. Провідна ідея цієї системи вправ – виконання навчально-мовленнєвих дій, що включають сприйняття і первинне осмислення нового матеріалу, тренувальні вправи і мовленнєве застосування вивченого матеріалу. Головною вимогою до таких вправ є те, що вони повинні базуватися на вже засвоєному лексичному матеріалі.

**Ключові слова:** граматичні вправи, граматичні навички, навчання української мови як іноземної.

**Nataliya YESHCHENKO,**

*orcid.org/0000-0001-7383-1751*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology for Foreign Citizens

Educational and scientific institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *n.yeshchenko@knu.ua*

## GRAMMAR EXERCISES IN TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The article examines and systematizes grammatical exercises, on the basis of which grammatical skills and abilities are formed during learning Ukrainian as a foreign language. In the methodology of teaching foreign languages based on activity theory (A.N. Leontiev), learning control theory (P.Ya. Halperin), psycholinguistic studies (A.A. Leontiev, etc.), a scheme of educational activities was developed, which involves the gradual formation mental actions, speech skills and abilities. Grammar exercises are divided into two groups: preparatory and communicative. The methodical goal of preparatory exercises is the organization of learning a speech unit, a separate speech operation (for example, the formation of a grammatical form, etc.). These are imitative exercises, substitution exercises, transformational, reproductive, combinational exercises. The exercises of the second group are aimed at mastering a certain type of speech activity (speaking, reading, listening, etc.), at forming the ability to participate in speech communication in the Ukrainian language. These are situational exercises, text or video-based exercises, presentations, role-playing games. The exercises of the second group can be given a grammatical orientation in the methodological plan, saturating the text material with the necessary forms and constructions, but the goal of the exercise remains communication. At the same time, in working with grammatical material, communicative exercises are a necessary component of the system: the student must leave the lesson with the understanding that he not only learned the forms of nouns in the local case, but also learned to say or ask

about the location of an object, person, or institution. During the exercises of the second group, the acquired grammatical skills are incorporated into a complete speaking skill, which the student can implement in other situations of speech communication. The described system of grammatical exercises gives a positive effect in learning the Ukrainian language as a foreign language precisely as a system, and not fragmentarily, with separate types of exercises. The leading idea of this system of exercises is the performance of learning and speech actions, which include the perception and primary understanding of new material, training exercises and speech application of the learned material. The main requirement for such exercises is that they should be based on already learned lexical material.

**Key words:** grammatical exercises, grammatical skills, learning Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми.** Граматичні вправи є невід'ємною складовою навчання української мови як іноземної. Система та різновиди цих вправ підлягають аналізу та опису у методиці навчання.

**Аналіз досліджень.** У методиці навчання іноземних мов на базі теорії діяльності (А.Н. Леонтьєв), теорії керування засвоєнням (П.Я. Гальперін), психолінгвістичних досліджень (А.А. Леонтьєв та ін.) була розроблена схема навчальної діяльності, що передбачає поетапне формування розумових дій, мовленнєвих навичок і вмінь. З 60–70 рр. 20 ст. цю схему почали застосовувати в побудові системи вправ у підручниках з вивчення мови для іноземців.

Теорія О.О. Леонтьєва стверджує, що навчання іноземної мови – це навчання мовленнєвої діяльності за допомогою іноземної мови (Леонтьєв, 1999: 220). Мовлення іноземною мовою відрізняється від мовлення рідною тими мовленнєвими операціями, які має здійснити мовець, щоб побудувати висловлювання. Ці мовленнєві операції або навички можна сформувати шляхом свідомого здійснення певної операції з наступною автоматизацією і включенням у більш складну дію (Леонтьєв, 1999: 220). Завдання методики – побудувати алгоритм дій, що забезпечують оптимальний шлях формування мовленнєвих навичок в новій мові. (Леонтьєв, 1999: 223).

**Метою нашої статті** є опис граматичних вправ, спрямованих на формування граматичних навичок та вмінь у навчанні української мови як іноземної.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційно вправи поділяються на дві групи: немовленнєві, підготовчі – комунікативні, тренувальні-творчі тощо. Методична мета вправ першої групи – організація засвоєння мовленнєвої одиниці, окремої мовленнєвої операції (наприклад, утворення граматичної форми тощо). Вправи другої групи спрямовані на засвоєння певного виду мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, слухання тощо), на формування здатності брати участь у мовленнєвому спілкуванні українською мовою. Отже, граматичними у чіткому розумінні слова можна назвати лише вправи першої групи.

Вправам другої групи можна надати граматичної спрямованості у методичному плані, насичуючи текстовий матеріал потрібними формами і конструкціями, але метою вправи залишається комунікація. У той самий час у роботі з граматичним матеріалом мовленнєві/комунікативні вправи є необхідною складовою системи: учень повинен піти з уроку з розумінням, що він не тільки вивчив форми іменників у місцевому відмінку, але й навчився повідомляти чи запитувати про місцезнаходження предмета, людини, закладу. Під час виконання вправ другої групи відбувається включення отриманих знань і граматичних навичок у цілісне мовленнєве вміння, яке учень може реалізовувати і в інших ситуаціях мовленнєвого спілкування. Розглянемо ці дві групи вправ у роботі з граматичним матеріалом.

#### **Підготовчі (тренувальні) граматичні вправи.**

У підготовчих вправах головну увагу приділяють закріпленню введеного матеріалу, зокрема засвоєнню базових граматичних навичок. Виділяють такі види підготовчих вправ:

**Імітативні вправи.** Імітативні вправи передбачають багаторазове прослуховування та повторення готових зразків мовлення. Учні не повинні нічого створювати або замінювати. У цих вправах учень знаходить новий матеріал «у готовому вигляді»: у запитанні викладача, на яке він повинен дати ствердну відповідь, у репліці викладача, яку потрібно підтвердити, у мовленнєвому зразку, спираючись на який потрібно прочитати таблицю зі словами для підстановки. Наприклад:

1. *Дайте короткі ствердні відповіді на запитання:*

- Олег сьогодні піде до театру?
- Так, Олег сьогодні піде до театру.

2. *Перепитайте, чи правильно ви зрозуміли, про що йде мова:*

- Я сьогодні піду до театру.
- До театру?
- Так, до театру.

3. *Повідомте, що ви збираєтесь виконати ту ж дію у той самий час. Починайте свою репліку словами як добре або як цікаво:*

- Я сьогодні піду до театру.
- Як цікаво, я теж сьогодні піду до театру.

4. Я вам децю повідомлю. Якщо ви згодні зі мною, підтвердіть мою думку:

- Сьогодні в театрі чудова вистава.
- Так, сьогодні в театрі чудова вистава.

Цей вид вправ спрямований на осмислення і запам'ятовування нового матеріалу, тому його можна використовувати і на етапі ознайомлення.

**Вправи на підстановку.** Виконання вправ на підстановку полягає у повторенні тієї самої структури зі зміною лексичних складників. Це завдання типу: «Розкрийте дужки», «Вставте замість крапок...». Вправи більш ускладненого типу, коли слова для підстановки даються у вихідній формі, учень самостійно (з опорою на зразок чи без опори) повинен включити їх у структуру висловлювання. Активізує мисленнєву діяльність учнів і заміна слів для підстановки малюнками. Доводиться пригадувати не лише потрібну форму, але і саме слово. Взагалі, використання цікавих малюнків дозволяє зняти монотонність навчальних дій по аналогії з мовленнєвим зразком. Наприклад:

1. Вставте іменники у правильній формі.

Сергій Петрович іде на роботу ... машина

Катя іде в бібліотеку ... маршрутка

Щоб подолати механічний характер виконання вправ, учнів можна поставити перед вибором потрібного елемента підстановки.

2. Виберіть потрібне слово з дужок і вставте його у речення.

Я (іде, йдемо, йду) в бібліотеку. Ти також (йду, йдеш, йдуть) туди? А Денис куди (іде, йдете, йдемо)?

3. Яке дієслово треба поставити замість крапок? Виберіть з поданих у дужках слів.

Я вирішив щодня ..... мамі листи електронною поштою.

Молодець! А сьогодні ти вже ...?

Ні, але обов'язково .....

(послав, посилати, послати, посилав, пошлю, посилаю).

4. Утворіть можливі словосполучення.

Студент високий, старий, широкий, дерев'яний, серйозний

Вулиця розумний, довгий, старовинний, хороший, сучасний

5. Запитайте у товариша, де знаходиться Університет, Оперний театр.

Зразок: – Скажи, будь ласка, де знаходиться пам'ятник Лесі Українці?

На бульварі Лесі Українки.

Оперний театр на Володимирській вулиці

Центральний поштамт на Майдані Незалежності

6. Напишіть словосполучення дієслів з займенниками я, ти, він, вона, ми, ви вони, вживши їх у потрібному відмінку.

Говорити про кого? про мене, про тебе, про нього, про неї ...

Любити, згадувати, знати, думати, розповідати, чекати, вчити.

7. Закінчіть речення, вибравши один із варіантів.

1. Я завжди ... а) ... гуляю в саду.

2. Марія часто ... б) ... написав лист батькам.

3. Нарешті він ... в) ... слухає музику.

4. Вони одразу ... г) ... розв'язали задачу.

8. Замість крапок вставте дієслова у правильній формі: жити, навчатися, вивчати, говорити, читати, писати, любити, співати.

Я і мій друг ... у місті Ванкувер. Ми ... в університеті на перекладацькому факультеті. На факультеті ми ... французьку, англійську і українську мови. Я ... українську мову, а мій друг ... французьку. Він вже добре ... французькою, ... французькі романи, ... листи друзям у Францію. Я ще не ... книги українською. Я трохи ... і ... Але особливо я ... українські пісні. Я ... пісню «Чорні брови, карії очі».

**Трансформаційні вправи** передбачають зміну граматичної конструкції відповідно до зміненого комунікативного завдання чи ситуації. При цьому зміна завдання підказується учневі, а вправа виконується з опорою на мовленнєвий зразок, малюнок, контекстну підказку. Завдання до вправи може бути суто граматичним: «Замініть теперішній час дієслова майбутнім», «Дайте заперечні відповіді на запитання» і т. д. Вправи будуть більш ефективними, якщо необхідність перебудови висловлювання задати контекстом (Учора я ходив на стадіон. Завтра я також ...; Оксана журналіст. Вона працює ... (журналістом)), включити потрібні фрази у діалог (Ви їдете на канікули в Італію? – Ні, ... (В Італії я вже був); Вам допомогти? – Так, допоможіть мені, будь ласка.) – вправи виконуються по аналогії зі зразком.

Трансформаційні вправи закріплюють граматичні навички, сприяють правильному вибору конструкцій і форм, формують перенесення знань і навичок у нові ситуації спілкування. Наведемо приклади трансформаційних вправ:

1. Доповніть таблицю відповідними формами майбутнього часу.

Дивитися фільм	я буду дивитися фільм	вони будуть дивитися фільм	ми будемо дивитися фільм	вона буде дивитися фільм
Вчити нові слова				
Читати книгу				
Писати тест				

2. Дайте відповіді на запитання.

Зразок: Це біографічний роман. – Що читає Наталя? – Наталя читає біографічний роман.

А. Це інтернет-сайт. Що читає батько? В. Це класична музика. Що слухає мама?

3. Замініть дієслово віддієслівним іменником. Зверніть увагу на те, що після віддієслівного іменника вживається родовий відмінок.

Зразок: читати статтю – читання статті

Зустріти дочку – , записати лекцію, скласти картки, сформулювати тему, перекласти повість, колекціонувати монети.

4. Допишіть словосполучення. Зверніть увагу на керування.

Допомагати (кому?) біженцям – допомога (кому?) ...

Перемогти (кого?) ворога – перемога (над ким?) ...

Гордитися (ким?) хлопцями – гордість (за кого?) ...

Симпатизувати (кому?) новому студенту – симпатія (до кого?) ...

5. Замініть у наведених реченнях виділений об'єкт інфінітивом.

Зразок: Подруга навчила мене танцям. – Подруга навчила мене танцювати.

Лікар рекомендував мені поїздку на курорт. Нас запросили на вечерю. Дівчинка попросила мене про допомогу.

1. Замініть прості речення, що містять непряний об'єкт, складними.

Зразок: Професор розповів про свою роботу над новою монографією. – Професор розповів, що він працює над новою монографією.

1. Андрій розповів мені про приїзд відомого політика. 2. Я чув про оголошення конкурсу музикантів. 3. Володя сподівався побачити Наталю на вечірці.

2. З двох речень побудуйте одне з підрядною частиною.

Зразок: Місто багато разів перебудовували. Місто заснували в XIV столітті. – Місто, яке заснували в XIV столітті, багато разів перебудовували.

1. Викладач буде приймати екзамени. Викладач читає нам лекції з літератури. 2. Вулиця дуже вузька. Вулиця веде до моря. 3. Дівчина мені подобається. Дівчина сидить у парку.

**Репродуктивні вправи.** Під час виконання репродуктивних вправ учні продукують висловлювання, використовуючи введений матеріал. Типові репродуктивні вправи: відповіді на запитання (*Коли ви снідаєте? Ви поїдете на канікулах на південь?*), завершення запропонованих речень (*Я почну речення, а ви закінчіть його*). Такі вправи можна виконувати з опорою на таблиці, малюнки, схеми чи без опори. Основою репродуктивної вправи може бути невеликий текст або діалог, прослуханий чи прочитаний кілька разів. Потрібно тільки пам'ятати, що в текстовому матеріалі має бути граматичний матеріал, що вивчається. Наприклад, для завершення роботи над темою «Минулий час дієслова» можна рекомендувати переказ тексту «Що я робив учора?». Репродуктивні вправи є перехідними до мовленнєвих. Наведемо приклади репродуктивних вправ:

1. Дайте відповіді на запитання, використовуючи слова праворуч.

Яку музику ти любиш слухати? етнічний, класичний, яблучний,

Який сік ти любиш? апельсиновий, персиковий, сучасний,

Які вірші ти любиш? романтичний, гумористичний.

2. Дайте відповіді на запитання, використовуючи словосполучення, подані праворуч.

А. Де ви були вчора? наш новий клуб, цікавий вечір

Куди ви ходили вчора? Б. Куди ви поїдете в суботу? театр, новий балет

Де ви будете в суботу?

3. Запитайте, де живуть ці люди і отримайте відповідь.

Зразок: На якому поверсі, в якій квартирі живуть Микола Іванович і Наталія Петрівна?

Микола Іванович і Наталія Петрівна живуть на дев'ятому поверсі в сто першій квартирі.

4 поверх, квартира № 7, лікар Прилуцький

3 поверх, квартира № 5, студент Денис

2 поверх, квартира № 3, Петренки

1 поверх, квартира № 1, Наталка

4. Побудуйте речення за поданими конструкціями. Використовуйте слова у дужках.

Хто/що забезпечує що (поштове відділення, поштовий зв'язок)

Хто/що передають що? куди? (люди, повідомлення, на, далека відстань)

*Хто створив що* (російський фізик Олександр Попов, радіопередавач)

*Хто* отримують *що* (люди, швидкі грошові перекази)

5. Дайте відповіді на запитання.

А. Де ви живете? Де живе ваша сім'я? Де живе ваш друг? Б. На якому факультеті ви навчаєтесь? На якому курсі? А де навчається ваш друг?

**Комбінаційні вправи.** Типова комбінаційна вправа – «Утворіть речення з поданих слів». Завдання можна ускладнювати, використовуючи малюнки. Як вихідний матеріал можна використовувати монологічний текст чи діалог. Якщо дати завдання «Перекажіть монолог від іншої особи» чи «Перекажіть діалог у формі монологу», то учень повинен заново структурувати текст. Конструкції трансформованих реплік обов'язково потрібно відпрацювати в попередніх вправах.

**Мовленнєві (комунікативні) вправи граматичного спрямування.** Мета таких вправ – формувати вміння у певному виді мовленнєвої діяльності: говорінні, слуханні, читанні, письмовому вираженні думок (уміння «включитися» в мовленнєвий акт, спонукати співрозмовника до висловлювання, здійснювати мовленнєвий вплив тощо). Ці вправи є необхідною ланкою у роботі з граматичним матеріалом, без них граматичні навички – недосконалі.

У сучасних навчальних посібниках серед вправ цієї групи найчастіше використовуються *ситуативні вправи, рольові ігри і різноманітні вправи, побудовані на основі тексту і відеоматеріалу (кіноматеріалу).*

**Ситуативні вправи.** У ситуативних вправах висловлення учнів обумовлені конкретною задалегідь визначеною в інструкції до вправи ситуацією. Наприклад: «Домовтеся про те, коли ви підете до бібліотеки», «Домовтеся про те, як ви проведете канікули», «Уявіть собі, що ви відвідувач кав'ярні». Ці вправи досить легко співвіднести з уживанням певного граматичного матеріалу, особливо, якщо він введений і відпрацьований у тренувальних вправах на основі функціонально-семантичного принципу. Наприклад, конструкції, що виражають просторові відношення, часто зустрічаються у темах «Дім. Квартира», «Місто. Транспорт», «Подорож». Можна дати словесний опис ситуацій: «Ви умебльовуєте свою нову квартиру. Розкажіть, які меблі ви придбали і як розмістите їх у кімнатах». Ця ситуація дає можливість відпрацювати вживання конструкцій *ставити/поставити, вішати/повісити, класти/покласти – куди?; стояти, висіти, лежати – де?*

Комунікативні вправи можна будувати на основі **тексту, відеоряду, презентації, навчальної екскурсії**. Текст у цьому випадку є джерелом інформації, як зразок мовлення певної структури, форми і жанру, як модель породження мовленнєвого висловлювання чи спілкування (текст-діалог) і як спосіб керування навчальними діями учнів. Виконуючи вправи на основі тексту, учні оволодівають різними способами передачі інформації залежно від жанру тексту, комунікативного наміру, адресата висловлювання. Вони вчать згортати і розгортати інформацію (конспектування, реферування, анотування тексту). Відеоматеріали, навчальні екскурсії створюють смислову основу для самостійної побудови висловлювання і участі в мовленнєвому спілкуванні. Приклади таких завдань:

1. Розкажіть про свою сім'ю.
2. Розкажіть про людину, яка залишила слід у вашому житті.
3. Розкажіть про улюблений фільм;
4. Розкажіть про книгу, яка вам дуже сподобалася.
5. Напишіть лист своєму другові.
6. Опишіть свої плани на літні канікули.
7. Підготуйте презентацію на обрану тему.

У роботі з текстом необхідно постійно звертати увагу на засоби зв'язку частин тексту і синтаксичну побудову діалогу. Малюнок чи серія малюнків може слугувати базою для написання оповідання-опису, оповідання-розповіді, міркування.

**Рольові ігри.** Рольові ігри – це найвищий рівень комунікативних вправ, які вирішують мовні, комунікативні та діяльнісні задачі. Мета комунікативних ігор – активізувати спільну мовленнєву діяльність учнів, вдосконалювати різноманітні мовленнєві навички та вміння, включаючи граматичні. Рольові ігри найбільш наближені до реального спілкування, вони дозволяють учням враховувати під час гри міжособистісні стосунки, обґрунтовувати точку зору, шукати шляхи мовленнєвого впливу на співрозмовника. Наприклад:

1. Гра «Угадайте, куди я поїду влітку».
2. Гра «Збираємо валізу»: складають в умовну валізу речі і коментують:  
Я кладу в валізу \_\_\_\_ для \_\_\_\_.
3. Гра «В кафе» (назва може бути й іншою – залежно від лексичної теми і вивченої комунікативної ситуації): офіціант запитує: «Що Вам подобається?» або «Що Ви обираєте?». Учень відповідає: «Мені подобається тістечко».
4. Гра «Скажи, що я роблю?» (формування навички вживання дієслів у теперішньому часі).

Студенти розбиваються на пари. Один з гравців зображає дію. Інший озвучує цю дію в теперішньому часі, використовуючи вивчені дієслова.

5. Гра «Що вчора робив студент?» (формування навички вживання дієслів у минулому часі). На малюнку зображено парк, де студент: робить зарядку, кидає баскетбольний м'яч у корзину, сидить на лавці, йде по доріжці, читає книгу, розмовляє з викладачем і т.д. Необхідно правильно утворити всі форми минулого часу.

6. Гра «Кому що належить?» (формування навички вживання іменників у називному і давальному відмінках). У комп'ютерному варіанті або на малюнку зображено студента і студентку. Їх оточують різноманітні предмети: книги, рюкзак, туфлі, черевики, заколка. Кожен з гравців повинен якомога швидше записати в зошит синтаксичну конструкцію з предметами, які він побачив.

7. Гра «Які вони?» (тренування граматичного оформлення словосполучень прикметника з іменником). Треба описати зображені на малюнку предмети, використовуючи прикметники. Завдання на швидкість виконання.

8. Гра «Де і куди?» (вживання іменників у місцевому і знахідному відмінках). Розглядаючи малюнок з предметами, розташованими у різних площинах, використовуючи слова *стояти – ставити, поставити; лежати – класти, покласти; висіти – вішати, повісити*, студенти повинні записати свої речення. Перемагає той, хто припустився найменше помилок.

Виконуючи комунікативні вправи необхідно пам'ятати про їхню граматичну спрямованість, тобто підбирати тексти та ситуації, насичені потрібним матеріалом.

**Висновки.** Описана система граматичних вправ дає позитивний ефект у навчанні української мови як іноземної саме як система, а не фрагментарно, окремими видами вправ. Провідна ідея цієї системи вправ – виконання навчально-мовленнєвих дій, що включають сприйняття і первинне осмислення нового матеріалу, тренувальні вправи і мовленнєве застосування вивченого матеріалу. Головною вимогою до таких вправ є те, що вони повинні базуватися на вже засвоєному лексичному матеріалі. Для контролю сформованості граматичних навичок використовують граматичні вправи і тестові завдання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонів О. Типологія тестів для навчання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2016. Вип. 12. С. 152–158.
2. Дерба С. Методи і прийоми проведення практичних занять з української мови для іноземних студентів (різних національностей). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 35. Том 2. С. 124–129.
3. Кочан І. Ще раз про комунікативний метод. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2022. Вип. 16. С. 3–10.
4. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. Москва: Флинта: Наука, 2009. 480 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1999. 288 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Соколова С.В. Методика формування граматичної компетенції з української мови як іноземної: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 122 с.

#### REFERENCES

1. Antoniv O. Typologiya testiv dlya navchannya ukrayins'koyi movy jak inozemnoyi [Typology of tests for teaching Ukrainian as a foreign language]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 2016, Issue 12, pp. 152–158 [in Ukrainian].
2. Derba S. Metody i pryjomy provedennya praktychnyh zanyat' z ukrayins'koyi movy dlya inozemnyh studentiv (riznyh nacional'nostej) [Methods and techniques of conducting practical classes in the Ukrainian language for foreign students (of different nationalities)]. *Current issues of humanitarian sciences: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, 2021, Issue 35, Vol 2, pp. 124–129 [in Ukrainian].
3. Kochan I. Sheche raz pro komunikatyvnyj metod [Once again about the communicative method]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 2022, Issue 16, pp. 3–10 [in Ukrainian].
4. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: uchebnoye posobiye dlya nachinayushchego prepodavatela, dlya studentov-filologov i lingvistov, specializiruyushchikhsya po RKI [Practical methods of teaching Russian as a foreign language: a textbook for a novice teacher, for students of philology and linguists specializing in RFL], Moscow: Flinta: Nauka, 2009, 480 p. [in Russian].
5. Leontyev A.A. Osnovy psikhoinvestiki [Fundamentals of Psycholinguistics], Moscow: Smysl, 1999, 288 p. [in Russian].

6. *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedagogichnykh i linyvistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities] / Bigych O. B. et al.; ed. S.Yu. Nikolayeva, Kyiv: Lenvit, 2013, 590 p. [in Ukrainian].

7. Sokolova S.V. *Metodyka phormuvannya gramatychnoyi kompetencyi z ukrayins'koyi movy jak inozemnoyi: navchal'no-metodychnyj posibnyk* [Methodology for the formation of grammatical competence in the Ukrainian language as a foreign language: educational and methodological manual], Kyiv: Department of the NPU named after M.P. Drahomanova, 2011, 122 p. [in Ukrainian].

UDC 316:347

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-16>**Valentina ZHUK,***orcid.org/0000-0002-1767-1922**Senior Lecturer at the English Grammar Department**Il'ia Mechnikov Odesa National University**(Odesa, Ukraine) prysokyar@ukr.net***INTERCULTURAL COMMUNICATION AND STEREOTYPES**

*The article is dedicated to the stereotypes and interaction between stereotypes and national culture. The author draws attention to the fact that people's perception of each other is carried out through the prism of existing stereotypes. When meeting with representatives of other peoples and cultures, people usually have a natural tendency to perceive their behavior from the standpoint of their culture. Misunderstanding of a foreign language, symbolism of gestures, facial expressions and other elements of behavior often leads to a distorted interpretation of the meaning of their actions, which easily gives rise to a number of negative feelings: alertness, contempt, hostility. As a result of this kind of intercultural or interethnic contacts, the most typical features characteristic of a particular people or culture are found, and depending on these characteristic features and qualities, these representatives are divided into different groups (categories). This is how ethno-cultural stereotypes are gradually formed, which are generalized ideas about the typical features characteristic of a people or its culture. In the course of the research, the author realizes that the roots of the emergence of stereotypes lie in the objective conditions of people's lives, which are characterized by repeated repetition of monotonous life situations. This monotony is fixed in the human mind in the form of standard schemes and models of thinking. The process of stereotyping occurs due to the ability of human consciousness to consolidate information about homogeneous phenomena, facts and people in the form of stable ideal formations. Stereotypes contain the social experience of people, reflect the common and repeated in their daily practice. They are formed during the joint activities of people by focusing the human consciousness on certain properties, qualities of the phenomena of the surrounding world, which are well known, visible or understandable, at least to a large number of people. According to their content, stereotypes are a concentrated expression of these properties and qualities, most schematically and clearly conveying their essence.*

**Key words:** *stereotype, national culture, nation, communication, cultural communities, linguocultural community.*

**Валентина ЖУК,***orcid.org/0000-0002-1767-1922**старший викладач кафедри граматики англійської мови**Одеського національного університету імені Іллі Мечникова**(Одеса, Україна) prysokyar@ukr.net***МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ТА СТЕРЕОТИПИ**

*Стаття присвячена стереотипам та взаємодії стереотипів із національною культурою. Авторка звертає увагу на те, що сприйняття людьми один одного здійснюється крізь призму стереотипів. Зустрічаючись із представниками інших народів та культур, люди зазвичай мають природну схильність сприймати їхню поведінку з позицій своєї культури. Нерозуміння чужої мови, символіки жестів, міміки та інших елементів поведінки часто веде до спотвореного тлумачення сенсу їх дій, що легко породжує цілу низку негативних почуттів: настороженість, зневагу, ворожість. Внаслідок такого роду міжкультурних чи міжетнічних контактів виявляються найбільш типові риси, характерні для того чи іншого народу чи культури, і залежно від цих характерних ознак та якостей дані представники поділяються на різні групи (категорії). Так поступово складаються етнокультурні стереотипи, що становлять узагальнені уявлення про типові риси, характерні для будь-якого народу або його культури. У ході дослідження авторка усвідомлює, що коріння виникнення стереотипів лежить в об'єктивних умовах життя людей, для яких характерне багаторазове повторення одноманітних життєвих ситуацій. Ця одноманітність закріплюється у свідомості людини у вигляді стандартних схем та моделей мислення. Процес формування стереотипів відбувається завдяки здатності людської свідомості закріплювати інформацію про однорідні явища, факти та людей у вигляді стійких ідеальних утворень. Стереотипи містять у собі суспільний досвід людей, відображають загальне її повторюване у їхній повсякденній практиці. Вони формуються під час спільної діяльності людей шляхом акцентування свідомості людини на тих чи інших властивостях, якостях явищ навколишнього світу, які добре відомі, помітні або зрозумілі принаймні великій кількості людей. За своїм змістом стереотипи є концентрованим виразом цих властивостей і якостей, що найбільш схематично і зрозуміло передають їх сутність.*

**Ключові слова:** *стереотип, національна культура, нація, комунікація, культурні спільноти, лінгвокультурна спільнота.*



**Formulation of the problem.** The relevance of this topic is caused by the interest of the researchers in the interaction of language, culture, and the psychology of the people. The phenomenon and concept of “stereotype” attracts much attention of researchers; many scholars, such as W. Lippman, I.S. Kon, W. Krasnykh, E. Bartminsky, F. Batsevich, N. Sorokina have studied this problem (Кон, 2001; Lippman, 1966; Красных, 2001; Бартминский, 2009; Батевич, 2019; Сорокина, 2014). The novelty of the study lies in the fact that the stereotype phenomenon will be considered in a broad sense, as a concept that includes the ideas of one nation about the culture of another nation as a whole.

**The purpose of the work** is to explore the interaction of the concepts of stereotype and national character, to identify the features of the reflection of national culture in stereotypes.

**Research analysis.** For the first time, the definition of the concept “stereotype” was proposed by a well-known person American journalist, political scientist and sociologist W. Lippman in the work “Public Opinion” (1922). He considered stereotypes as prejudiced opinions, which are formed in the society under the influence of mass media and decisively control all the processes of perception. W. Lippman claimed that “stereotypes mark objects either as familiar or as strange and unusual, intensifying the difference according to this parameter: slightly familiar things are presented as very close ones, and a little strange things as completely alien” (Lippman, 1966). He singled out racial, religious and ethnic stereotypes, although he noted that there are many other stereotypes, but less common. The phenomenon of “stereotype” as one of the mechanisms of socialization was studied in the works of O. Bodalev, E. Erikson, J. Mead, B. Parygin, A. Petrovskiy, G. Tarde, H. Tajfel (Tajfel, 1982, 1984; Tarde, 1968; Erikson, 1959; Мід, 2000).

In Ukrainian science, the question of emergence and the functioning of ethnocultural stereotypes were raised in the works of P. Hnatenko, S. Krymskiy, V. Pavlenko, Yu. Rymarenko, V. Sichynskiy and others (Лавінський, 2010; Січинський, 1946; Рымаренко, 1998, 2000). From the beginning of the 70s of the XX<sup>th</sup> century, scholars begin a more detailed study of the specific forms and types of stereotypes. However, stereotypes continue to be perceived as bearers of false information that negatively affect the ability to be correctly understood in the process of intercultural communication. As a result, such a bias contradicts the main function of communication – to establish cooperation between countries and ethnic groups, national groups, reli-

gious organizations in order to support the integrity of the world sociocultural structure.

**Presentation of the main material.** For a long time, there has been a debate about the definition of the concept of “stereotype”, attempts are being made to identify ways of forming and spreading national stereotypes in society, the issue of their influence on relations between peoples is being discussed, but there is no consensus among researchers regarding the legitimacy of using the word “stereotype” itself. As we have already mentioned, the term “stereotype” itself was introduced into scientific circulation by the American sociologist W. Lippman, who understood it as a special form of perception of the surrounding world, which has a certain influence on the data of our senses before these data will reach our consciousness (Lippman, 1966: 95).

Another researcher, sociologist R. Binkley, called the stereotype the greatest common denominator. In his opinion, the presence of stereotypes allows a person to adequately assess the political situation, which is too complex for analysis and too remote from his sphere of activity (Binkley, 1928: 393).

American scientists spoke of a stereotype as a stable representation, which does not agree with the realities that it seeks to represent, and which follows from the characteristic, inherent in a person, to first determine the phenomenon, and then to observe it (Katz, Braly, 1933: 288). In the late 40s, a large-scale study was carried out to determine how the representatives of one country perceive the peoples of other countries; what factors determine their perception. The difference between positive and negative answers determined the so-called “the denominator of friendliness” (Katz, Braly, 1933: 96).

Let us dwell on such a type of stereotypes as lacunas. The main feature of them is that they arise in the process of communication, in a situation of contact between two cultures which exchange the texts. Lacunas are divided into four groups: 1) subjective lacunas, reflecting the national and cultural characteristics of communicants to various linguistic and cultural communities; 2) active-communicative lacunas, reflecting the national and cultural specifics of various types of activities in their communicative aspect; 3) lacunas in the cultural space, if we consider the process of communication in a broad sense, or lacunas in the cultural interior, if we consider one or another specific communicative act; 4) textual lacunas that arise due to the specifics of the text as a communication tool; the specifics of the text can be the content, the form of reproduction of the material, and the poetics of the author (Macrae, 1996).

The first group of lacunas is classified as subjective or national-psychological lacunas. They arise as a result of a discrepancy between the national psychological types of communication participants and are of several types. There are three types of characterological lacunas (Тер-Минасова, 2000): 1) lacunas reflecting the traditional and, to a certain extent, stereotyped perception of the national character of another nation; 2) lacunas reflecting discrepancies in how similar qualities are manifested in different peoples; 3) self-reflexive lacunas, reflecting how the bearers of a particular culture understand their national character. The existence of “characterological” lacunas is due to the specific features of national character of the bearers of various local cultures (McGarty, 2002: 12).

As a result of intercultural communication in some cultures, certain stereotypes are formed in relation to other cultures, in particular, those that fix the most characteristic feature for a particular nation, which is less pronounced in other peoples (Ковалева, 2022: 117).

It is generally accepted that the main thing in the English national character is balance, in French – passion, in American – pragmatism, in German – punctuality (Кох, 2001: 125). Punctuality can be explained as a relative characterological lacuna for the Spaniards and the Latin Americans in comparison with the carriers of German and Dutch cultures: punctuality is highly valued among the Germans and the Dutch, but means little to the Spaniards and even less to the Latin Americans (Кох, 2001: 126). All characterological lacunas are relative; in national variants of character, these universal human features occupy different places in the value system of the corresponding culture, differing in the degree of prevalence. This position is confirmed by an analysis of such a sign of national character inherent in all peoples as hard work: you can see the difference between the hard work of the Americans and the hard work of the Germans. The diligence of a German is thoroughness, accuracy, conscientiousness, discipline, foresight, but without scope and risk (Гладких, 1999: 59). The diligence of an American is scope, energetic assertiveness, inexhaustible business passion, initiative (Buchanan, Cantril, 1953: 97).

Thus, for the Americans, the content of such a feature as industriousness, in many ways, does not coincide with how the Germans understand it: clearly expressed organizational data, the ability to instantly navigate situations that are typical for the Americans, are lacunas for the Germans, who equate the concepts of industriousness and disciplines. “Self-reflexive” characterological lacunas reflect the understanding and self-image of the bearers of certain cultures.

For a foreigner, for example, it is difficult to grasp the meaning of the Finnish “sisu”, which defines the basis of the Finnish national character. The dictionary defines this concept as “a reserve of vitality, endurance, patience, willpower, courage, boldness, ingenuity” (Павловская, 1997: 53). In life, “sisu” manifests itself, according to the Finns themselves, as determination in the face of difficulties; the Finn turns to “sis” as a reservoir of energy when all other resources have already been exhausted.

Among the national-psychological lacunas, one should single out those that are associated with the national characteristics of the “mindset” of the bearers of different cultures, “syllogistic” lacunas. Researchers note more or less significant discrepancies in this area of national psychology (Харрис, 2003: 84): German thinking is characterized by philosophical breadth and depth of abstraction, British thinking is characterized by the desire not to resort to abstractions (Buchanan, Cantril, 1953); the French are imaginative, preferring ideas to facts; on the contrary, the British are distinguished by restraint of the imagination, they are guided by facts, numbers, and not theories.

National-specific features of the thinking of representatives of different cultures can cause the emergence of “mental lacunas”, which belong to the second group – to the active-communicative lacunas. The existence of mental lacunas is revealed when the recipient solves mental problems characteristic of a foreign linguocultural community (Вунд, 2010). This kind of lacunas occurs when the natives of a certain culture are asked to solve a riddle translated from another language. In this case, the recipients are unable to give the correct answer to the riddle, reflecting the specifics of a foreign culture. In this case, the presence of lacunas disrupts the process of intercultural communication.

In order that intercultural communication can take place, it is necessary not only to translate texts from one language into another, but also to construct them in a form familiar to the native speaker of the TL (translating language), in accordance with the peculiarities of his mindset, to introduce cultural and ethnographic images and symbols. The concept of “behavior” (carriers of a certain culture) includes a large number of aspects: kinesics (facial expressions, gestures) characteristic of a given culture; household (everyday) behavior, due to traditions, customs, way of life accepted in a given culture, as well as communication etiquette, a fragment of which is kinesics (kinesic lacunas), and everyday behavior (routine lacunas) (Бартминский, 2009: 98).

Kinetic lacunas signal the specifics of the gestural and mimic codes of different cultures. A good exam-

ple is the confrontational nature of Ukrainian and Bulgarian gestures denoting agreement and disagreement (“yes” and “no”). Kinetic lacunas can be absolute and relative: in Ukrainian culture, for example, there is no such gesture as knocking the knuckles on the table as a sign of approval, respect, common in German culture (Андреева, 2001: 265); thus, for the native speakers of the Ukrainian language, this gesture is an absolute lacuna.

The handshake gesture as a sign of greeting is known in both Ukrainian and English cultures, but in Ukrainian culture it is used much more often than in English, being a relative lacuna for the English (Ерофеев, 1982). The ratio of verbal and non-verbal means in the male and female versions of communication etiquette can have a laconized character, which in fact are stereotypes of behavior characteristic of a particular society (Тер-Минасова, 2000: 59).

The male type of communication is less flexible, but more dynamic and less interlocutor-oriented communication. The most common genre of communication for men is conversation-information, and for women it is a private conversation. The female type of communication is more focused on the interlocutor, on the dialogue, on the subordinate role in communication, where a man chooses and changes the topic of conversation.

On the one hand, society has developed such stereotypes of behavior, according to which a woman plays a subordinate role in front of a man, she must be a good housewife, capable of doing any job, and she must be kind, patient, obedient, gentle, faithful, and beautiful. The absence of a husband in this model is seen as a departure from the norm, and leaving the husband as a rebellion. The language fixed the patriarchal attitude: stereotypes are firmly entrenched in it, according to which many vices are inherent in a woman; therefore, while comparing a man with her, a man always carries a negative connotation: talkative, curious, flirtatious, narcissistic, capricious, hysterical like a woman, female logic; a woman, however, is only adorned by a comparison with a man: a masculine mind, a masculine grip, a masculine character (Сорокина, 2014: 76).

The subgroup of kinesic lacunae includes mimic lacunae that occur when the mimic codes that exist in certain cultures do not match. One of the mimic signs is a smile. In different cultures, smiles can, depending on existing etiquette norms, have different iconography and meanings. One of the strange features of the representatives of Ukrainian culture in the eyes of the West is gloom, coldness, lack of a smile. The Ukrainian people, having got into the English-speaking world, are perplexed about smiles. In the view of the

Ukrainian people, a smile is an integral part of the Western culture, inextricably linked with the norms of behavior.

In the Western world, a smile is not only a biological reaction to positive emotions, it is a sign of culture (culture in the ethnographic sense of the word), it is a tradition, a custom (Сорокина, 2014: 75). In American culture, smiling is also a social sign of prosperity. Keep smiling – the motto of the American way of life: “whatever happens – smile”. Fake optimism in any situation is a feature of the American national character, which is officially approved and implemented by all means, including language (Buchanan, Cantril, 1953). A special group of behavioral lacunas are “everyday” (“routine”) lacunas, indicating the traditional way of life, habits, and features of life. It is customary for the British to drink tea at five o’clock in the evening, but other European nations do not have such a custom. Many Europeans are surprised that the Ukrainians wash themselves using a running stream of water, while they themselves draw water into the sink to wash themselves. Let us consider such a stereotype of behavior as secular talk. Dictionaries define it as “empty, meaningless talk” (Ахмадова, 1969); “chatter, light talk”; “light conversation on insignificant or frivolous topics” (The Longman Dictionary of English Language and Culture, 2008: 1275); “a conversation on everyday and minor secular topics” (Hornby, 2005). The ability to choose the right topic for conversation is very important when communicating with representatives of a different linguistic and cultural community.

“Safe” conversation topics that are considered appropriate for communicating with strangers vary from country to country. Recommended topics for secular talk in English-speaking countries are: travel, weather, work (but not salary and other similar issues related to money), origin, hobbies, and news, but not related to politics. As for the topics to avoid in conversation, the Americans argue that it is dangerous to talk about two things: politics and religion. In England, such issues also include the following topics: the royal family, race relations, wages / incomes, health, pets, and Northern Ireland (Ерофеев, 1982).

In Ukraine, however, many of these topics are the most popular among educated people when they get together on any occasion. So, the existence of different types of etiquette norms and, as a result, the rejection or disapproval of stereotypes of behavior characteristic of representatives of another culture, can create difficulties in communication. As a result, misunderstanding may arise between the communicants (for example, in case of incorrect, opposite interpretation of gestures of a foreign cul-

ture that have no equivalent in the native culture for the recipient) or one of the interlocutors may have an unfavorable impression of the other (in Japanese culture, it is considered unacceptable to sit cross-legged or stretching them out; and for the British, this posture is a behavioral norm); that is why those people who communicate may be in a state of “culture shock” (Красных, 2001).

So, our study allowed us to draw the following conclusions: 1) the main feature of stereotypes is their determinism by culture – a person’s ideas about the world are formed under the influence of the cultural environment in which he lives; 2) stereotypes are shared by the majority of people, but they can change depending on the historical, international, and domes-

tic political situation in the country; 3) a stereotype is a relatively stable, generalizing image or a set of characteristics (often false), which, in the opinion of most people, are characteristic of representatives of their own cultural and linguistic space, or representatives of other nations; 4) in the process of perceiving the stereotypes of the culture of another people, a certain attitude is formed towards them, most often they are perceived as something alien; this is how a conflict of cultures arises – the result of discrepancies between what is accepted in domestic and foreign, for the recipient, cultures; 5) clash of stereotypes characteristic of different cultures can create difficulties in communication, cause “culture shock” and, thus, lead to a misunderstanding of other people’s culture.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Андреева Г. М. Социальная психология: [учебник]. Москва: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1969. 608 с.
3. Бартминский Е. Стереотипы в языке, коммуникации и культуре. Москва, 2009. 205 с.
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2019. 344 с.
5. Варех Н. Стереотип як засіб формування комунікативної компетенції в системі мультилінгвальної освіти Держава та регіони. *Соціальні комунікації*. 2014. № 4. С. 9–12.
6. Вунд В. Проблемы психологии народов. М., 2010. 136 с.
7. Гладких С. В. Этнические стереотипы и проблемы межкультурного общения. *Этнические проблемы современности*, 1999. Вып. 5. С. 59–60.
8. Ерофеев Н.А. Туманный Альбион: Англия и англичане глазами русских, 1825 – 1853 гг. М., 1982. 322 с.
9. Ковалева Ю.А. Роль социальных стереотипов в межкультурной коммуникации. *Молодой ученый*. 2022. № 3 (398). С. 117–119. URL: <https://moluch.ru/archive/398/87994/> (дата обращения: 22.01.2023).
10. Кон И.С. К проблеме национального характера. М., 2001. 167 с.
11. Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации. М.: Гнозис, 2001. 270 с.
12. Лавінський Р. Механізми формування соціальних стереотипів засобами мас-комунікацій. *Серія «Філософія»*. 2010. № 7. С. 164–176.
13. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. К.: Український Центр духовної культури, 2000. 416 с.
14. Павловская А.В. Проблемы общения культур. М.: Москва, 1998. 97 с.
15. Римаренко Ю.І. Міграційні процеси в сучасному світі. Світовий, регіональний та європейський виміри. 1998. 155 с.
16. Римаренко Ю.І. Етнос, нація, держава. 2000. 250 с.
17. Січинський В. Чужинці про Україну: вибір з описів подорожів по Україні та ін. писань чужинців про Україну за десять ст. 5-е вид. Авгсбург: Вид. Петра Павловича, 1946. 118 с.
18. Сорокина Н. В. Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации. М.: ИНФРА-М, 2014. 198 с.
19. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: [Учеб. пособие] М.: Слово, 2000. 624 с.
20. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. С.-Петербург, 2003. 448 с.
21. Binkley R.C. The Common Concept of Public Opinion in the Social Sciences. *Social Forces*. Vol. 6. 1928. 405 p.
22. Buchanan W., Cantril H. How Nations See Each Other. Urbana, 1953. 205 p.
23. Erikson E. Identity and the Life Cycle. Selected Papers. 1959. 192 p.
24. Erikson E. A Way of Looking at Things: Selected Papers 1930–1980. Editor: S.P. Schlien, 1995. 205 p.
25. Hornby A.S. Oxford Advanced Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2005. 1905 p.
26. Goshylyk V. Glossary of Intercultural Communication. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Press, 2010. 64 p.
27. Katz D., Braly K. Racial Stereotypes in One Hundred College Students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 28. 1933. 305 p.
28. Lippman W. Public Opinion. New York: Free Press, 1966. 288 p.
29. Macrae N. Stereotypes and Stereotyping. New York: Guilford Press, 1996. 462 p.
30. McGarty C. Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. *Stereotypes as Explanations. The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 1–16.
31. Tajfel H. Social justice in social psychology. *La psychologie du futur*. Paris: Presses Universitaires de France. 1982. 98 p.
32. Tajfel H. The social dimension: European developments in social psychology. 2 Vols. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. 388 p.

33. Tajfel H. Human groups and social categories: studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press. 1981. 369 p.
34. Tajfel H. Social Identity and intergroup behaviour. *Social Science Information. Information sur les Sciences Sociales*, 13 (2), Apr., 1974. Pp. 65–93.
35. Tarde G. Penal Philosophy. Translated by Rapelje Howell. 1968. 223 p.
36. Tarde G. The Laws of Imitation. Translated by Elsie Clews Parsons. 1903.
37. The Longman Dictionary of English Language and Culture. Addison Wesley Longman, 2008. 1620 p.

#### REFERENCES

1. Andreyeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya. [Social psychology: [textbook]. Moskva: Aspekt Press, 2001. 384 s. [in Russian]
2. Akhmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. M.: Sovetskaya Entsiklopediya, 1969. 608 s. [in Russian]
3. Bartminskiy Ye. Stereotipy v yazyke, kommunikatsii i kul'ture [Stereotypes in language, communication and culture]. Moskva, 2009. 205 s. [in Russian]
4. Batsevych F.S. Osnovy komunikativnoyi linhvistyky [Basics of communicative linguistics: a textbook]. Kyiv: Akademiya, 2019. 344 s. [in Ukrainian]
5. Varekh N. Stereotyp yak zasib formuvannya komunikatsiyanoi kompetentsiyi v systemi mul'tylinhval'noyi osvity Derzhava ta rehiony [Stereotype as a means of forming communication competence in the system of multilingual education State and regions]. *Sotsial'ni komunikatsiyi [Social communications]*. 2014. № 4. S. 9–12. [in Ukrainian]
6. Vund V. Problemy psikhologii narodov [Problems of the psychology of peoples] M.: Akademicheskiiy proyekt, 2010. 136 s. [in Russian]
7. Gladkikh S.V. Etnicheskiye stereotipy i problemy mezhkul'turnogo obshcheniya. [Ethnic stereotypes and problems of intercultural communication] *Etnicheskiye problemy sovremennosti: sbornik statey. [Ethnic problems of our time: collection of articles]*. 1999. Vyp. 5. S. 59–60. [in Russian]
8. Yerofeyev N.A. Tumannyi Al'bion: Angliya i anglichane glazami russkikh, 1825–1853 gg. [Foggy Albion: England and the British through the eyes of Russians, 1825 – 1853]. M., 1982. 322 s. [in Russian]
9. Kovaleva Yu.A. Rol' sotsial'nykh stereotipov v mezhkul'turnoy kommunikatsii. The role of social stereotypes in intercultural communication. *Molodoy uchenyy. Young scientist*. 2022. № 3 (398). S. 117–119. [in Russian]
10. Kon I.S. K probleme natsional'nogo kharaktera. [To the problem of national character]. M., 2001. 167 s. [in Russian]
11. Krasnykh V.V. Osnovy psikholingvistiki i teorii kommunikatsii. [Fundamentals of psycholinguistics and communication theory]. M.: Gnozis, 2001. 270 s. [in Russian]
12. Lavins'kyy R. Mekhanizmy formuvannya sotsial'nykh stereotipiv zasobamy mas-kommunikatsiy [Mechanisms of formation of social stereotypes by means of mass communications]. *Seriya "Filosofiya". [Series "Philosophy"]*. 2010. № 7. S. 164–176. [in Ukrainian]
13. Mead Dzh. H. Dukh, samist' i suspil'stvo. Z tochky zoru sotsial'noho bikheviorysta. [Spirit, self and society. From the perspective of a social behaviorist]. K.: Ukrayins'kyy Tsentr dukhovnoyi kul'tury, 2000. 416 s. [in Ukrainian]
14. Pavlovskaya A.V. Problemy obshcheniya kul'tur [Problems of communication of cultures]. M.: Moskva, 1998. 97 s. [in Russian]
15. Rymarenko Yu.I. Migrantsiyi protsesy v suchasnomu sviti. Svitovyy, rehional'nyy ta yevropeys'kyy vymiry [Migration processes in the modern world. Global, regional and European dimensions]. 1998. 155 s. [in Ukrainian]
16. Rymarenko Yu. I. Etnos, natsiya, derzhava [Ethnicity, nation, state]. 2000. 250 s. [in Ukrainian]
17. Sichyn'skyy V. Chuzhyntsi pro Ukrainu: vybir z opysiv podorozhiv po Ukraini ta in. pysan' chuzhyntsi pro Ukrainu za desyat' st. 5-e vyd. [Chuzhyntsi about Ukraine: a selection from descriptions of travels in Ukraine, etc. writings of foreigners about Ukraine for ten centuries]. Avgsburg: Vyd. Petra Pavlovycha, 1946. 118 s. [in Ukrainian]
18. Sorokina N.V. Natsional'nyye stereotipy v mezhkul'turnoy kommunikatsii. [National stereotypes in intercultural communication]. M., 2014. 198 s. [in Russian]
19. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: [Ucheb. posobiye] [Language and intercultural communication]. M.: Slovo, 2000. 624 s. [in Russian]
20. Kharris R. Psikhologiya massovykh kommunikatsiy [Psychology of mass communications]. S. Peterburg, 2003. 448 s. [in Russian]
21. Binkley R.C. The Common Concept of Public Opinion in the Social Sciences. *Social Forces*. Vol.6. 1928. 405 p.
22. Buchanan W., Cantril H. How Nations See Each Other. Urbana, 1953. 205 p.
23. Erikson E. Identity and the Life Cycle. Selected Papers. 1959. 192 p.
24. Erikson E. A Way of Looking at Things: Selected Papers 1930–1980. Editor: S.P. Schlien, 1995. 205 p.
25. Hornby A.S. Oxford Advanced Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2005. 1905 p.
26. Goshylyk V. Glossary of Intercultural Communication. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Press, 2010. 64 p.
27. Katz D., Braly K. Racial Stereotypes in One Hundred College Students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 28. 1933. 305 p.
28. Lippman W. Public Opinion. New York: Free Press, 1966. 288 p.
29. Macrae N. Stereotypes and Stereotyping. New York: Guilford Press, 1996. 462 p.

30. McGarty C. Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. *Stereotypes as Explanations. The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 1–16.
31. Tajfel H. Social justice in social psychology. *La psychologie du futur*. Paris: Presses Universitaires de France. 1982. 98 p.
32. Tajfel H. The social dimension: European developments in social psychology, 2 Vols. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. 388 p.
33. Tajfel H. Human groups and social categories: studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press. 1981. 369 p.
34. Tajfel H. Social Identity and intergroup behaviour. *Social Science Information. Information sur les Sciences Sociales*, 13 (2), Apr., 1974. Pp. 65–93.
35. Tarde G. Penal Philosophy. Translated by Rapelje Howell. 1968. 223 p.
36. Tarde G. The Laws of Imitation. Translated by Elsie Clews Parsons. 1903.
37. The Longman Dictionary of English Language and Culture. Addison Wesley Longman, 2008. 1620 p.

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-17>

**Вікторія ЗІНЧЕНКО,**  
*orcid.org/0000-0003-3080-4272*  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціально-гуманітарних та загальноправових дисциплін  
Криворізького навчально-наукового інституту  
Донецького державного університету внутрішніх справ  
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) *visik-210898@ukr.net*

**Ольга СПИС,**  
*orcid.org/0000-0001-9439-8512*  
кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри філософії та історії науки і техніки  
Державного університету інфраструктури та технологій  
(Київ, Україна) *olgaspys@gmail.com*

**Ірина ЧЕРНОВА,**  
*orcid.org/0000-0002-2086-2586*  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри підприємництва та біржової діяльності  
Національного університету «Запорізька політехніка»  
(Запоріжжя, Україна) *filol68@ukr.net*

## ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПИСЬМА У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ДІЛОВІЙ КОМУНІКАЦІЇ: КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ, СТРУКТУРНИЙ ТА НОРМАТИВНИЙ АСПЕКТИ

*Статтю присвячено дослідженню ділового листування у комунікативно-прагматичному, структурному та нормативному аспектах. Актуальність розвідки пов'язана зі збільшенням кількості українців, які займаються комерційною та організаційною діяльністю та мають вести в її межах ділове листування. З огляду на те, що бізнесмени входять у соціально-правові відносини, виникає необхідність вдосконалення їхньої мовної та комунікативної компетенції, яка є складовою професіоналізму.*

*Мета розвідки полягає в аналізі сучасних ділових документів з погляду відповідності до ситуації спілкування, особливостей жанру і трансформації мовних форм. Це пов'язано з тим, що жанр договорів і ділових документів слід вважати найбільш сприйнятливим до різноманітних трансформацій саме тому, що їх авторами часто є комуніканти, які не володіють необхідними спеціальними навичками.*

*Аналіз ділових листів не тільки підтверджує висновок про те, що кількість реальних носіїв літературних норм скорочується у порівнянні зі збільшенням кількості користувачів ділової комунікації, а й дозволяє раціонально наголошувати на істотних трансформаціях у порівнянні зі сучасними нормами ділового листа. Автори статті стверджують, що комунікативна трансформація пов'язана з порушенням інформативності, актуальності та ясності. Під час аналізу ділових листів було з'ясовано, що жанрова трансформація полягає у зміні композиційної структури, відхиленні від жанрових відносин автора та реципієнта. Водночас, стилістична трансформація відбувається шляхом проникнення в діловий текст професійних та розмовних елементів. Мовна трансформація відбувається, на думку авторів статті, через численні порушення граматичних норм, таких як нагромадження конструкцій у родовому відмінку, зловживання означальними підрядними реченнями тощо. Окрім того, трапляються випадки тавтології, порушення норм слововживання та помилки у керуванні дієслів і прийменників тощо.*

**Ключові слова:** ділова комунікація, діловий лист, документ, офіційно-діловий стиль, ефективність комунікації.

**Victoria ZINCHENKO,**  
orcid.org/0000-0003-3080-4272  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian and General Legal Disciplines  
Kryvyi Rih Educational & Scientific Institute of Donetsk State University of Internal Affairs  
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) vicik-210898@ukr.net

**OIha SPYS,**  
orcid.org/0000-0001-9439-8512  
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Philosophy and History of Science and Technology  
State University of Infrastructure and Technologies  
(Kyiv, Ukraine) olgaspys@gmail.com

**Iryna CHERNOVA,**  
orcid.org/0000-0002-2086-2586  
Candidate of Philology, Assistant Professor,  
Assistant Professor at the Department of Entrepreneurship, Trade and Stock Exchange Activity  
Zaporizhzhia Polytechnic National University  
(Zaporizhzhia, Ukraine) filol68@ukr.net

## PROBLEMS OF WRITING IMPLEMENTATION IN MODERN UKRAINIAN BUSINESS COMMUNICATION: COMMUNICATIVE-PRAGMATIC, STRUCTURAL AND NORMATIVE ASPECTS

*The article is devoted to the study of business correspondence in communicative-pragmatic, structural and regulatory aspects. The relevance of intelligence is related to the increase in the number of Ukrainians who are engaged in commercial and organizational activities and have to conduct business correspondence within it. Given the fact that businessmen are involved in social and legal relations, there is a need to improve their language and communication competence, which is a component of professionalism.*

*The purpose of the article is to analyze modern business documents from the point of view of the correspondence between the situation of communication, the features of the genre and the transformation of language forms. This is due to the fact that the genre of contracts and business documents should be considered the most susceptible to various transformations, precisely because their authors are often people who do not have the necessary special skills.*

*The analysis of business letters made it possible not only to confirm the conclusion that the number of real bearers of literary norms is decreasing compared to the increase in the number of users of business communication, but also allows to rationally emphasize significant transformations compared to modern business letter norms. The authors of the article claim that the communicative transformation is associated with the violation of the maxims of informativeness, relevance and clarity. During the analysis of business letters, it was found that the genre transformation consists in a change in the compositional structure, a deviation from the genre relations of the author and the recipient. Stylistic transformation takes place by penetrating the business text of professional and colloquial elements. Language transformation occurs, according to the authors of the article, due to numerous violations of grammatical norms, such as the accumulation of constructions in the genitive case, the abuse of meaningful subordinate clauses, etc. In addition, there are cases of tautology, violations of the norms of word usage and errors in managing verbs and prepositions, etc.*

**Key words:** business communication, business letter, document, official business style, communication effectiveness.

**Постановка проблеми.** На думку багатьох сучасних дослідників (Кацавець, 2020; Литвинова, 2018; Ромовська, 2022; Шевчук, 2019), українська літературна мова переживає період серйозних змін, викликаних екстралінгвістичними чинниками, пов'язаними зі соціально-політичними, економічними, морально-психологічними та культурними змінами життя, що змінюють комунікаційну парадигму сучасного суспільства. Це означає, що носії мови дедалі більше усвідомлюють своє важливе місце у соціальному та політичному житті, дають власну оцінку подіям

і діють відповідно до власних цілей, мотивів та інтересів під час спілкування.

Аналіз процесів, що відбуваються в сучасних мовах, зокрема українській, здійснюється здебільшого на матеріалі журналістських та рекламних текстів (Литвинова, 2018; Ромовська, 2022; Северин, 2022). Це пояснюється тим, що у цих дискурсах активніше використовуються лінгвістичні інновації. Водночас зміни торкнулися і найконсервативнішої складової мови – офіційно-ділового стилю. Тому розуміння проблем мови у сучасній діловій комунікації та через осмислення особли-



востей функціонування ділових текстів дозволяє простежувати динаміку розвитку офіційно-ділового стилю.

**Аналіз останніх досліджень.** Українські філологи досліджують не лише мовні особливості художніх творів, а й – ділового спілкування в різних аспектах, що засвідчує низка праць, присвячених цій темі. Наукову парадигму ділового спілкування вивчали О. М. Семенов (2010) та Ю. П. Сурмін (2008). Важливими є розвідки С. В. Шевчук (2019) та І. В. Клименко (2019), які вивчали ділову комунікацію в контексті професійної української мови. Варті уваги статті журналістів (Ромовська, 2022; Северин, 2022), які борються за чистоту української мови. Попри достатньої кількості праць, присвячених діловій комунікації, відсутні роботи, які вивчають проблеми ділового листування.

**Мета статті** полягає в аналізі сучасних ділових документів стосовно відповідності до ситуації спілкування, особливостей жанру і трансформації мовних форм. Це пов'язано з тим, що жанр договорів і ділових документів слід вважати найбільш сприйнятливим до різноманітних трансформацій саме тому, що їх авторами часто є комуніканти, які не володіють необхідними спеціальними навичками.

**Виклад основного матеріалу.** Ділові відносини є поширеним видом соціального спілкування, являючи собою сфери комерційних та адміністративно-правових, економіко-правових та дипломатичних відносин. Їм характерні чіткі становища і націленість для досягнення конкретних цілей. При цьому, як правило, оформлення таких відносин пов'язане зі значними ризиками – майновими, економічними та іншими. Кінцевий результат залежить від уміння спілкуватися і фіксувати досягнуті позиції.

Як засвідчують лінгвістичні дослідження, діловий тип письмової мови склався на народній основі. Вже за часів Київської Русі в грамотах (договірних, торгових листах) чітко простежуються стилістичні особливості ділової мови: стандартизованість формул, якими починаються та закінчуються тексти, точність викладу, що створюється специфічною лексикою. У той час сформувалися і зрештою інтегрувалися в текст такі риси офіційно-ділового стилю мовлення, як директивність, стислість, точність, об'єктивність (безособовість) викладу та стандартизованість форми й частково змісту.

Діловий стиль використовується для комунікативного обслуговування правової сфери як системи загальнообов'язкових соціальних норм, які охороняються силою державного примусу. Мета

ділового стилю – правове регулювання суспільних відносин, які вирішуються у суспільстві, а також поведінки та вчинків комунікантів, функціонування об'єднань та державних інститутів. Цей стиль відповідає ситуаціям спілкування, у яких існують ієрархічні відносини між продуцентом та реципієнтом ділового тексту.

На комунікативну ієрархію накладається ступінь визначеності реципієнта (невизначений, масовий, конкретна особа), його соціальний статус (симетричні/асиметричні ієрархічні відносини всередині та поза текстом) та ступінь зобов'язання реципієнта виконати дію, до якої спонукає продуцент документа. Все це визначає лінгвістичні та стилістичні особливості ділового тексту.

Ділове спілкування – це особливий вид взаємодії комунікантів у соціальних цілях, адже спілкування ґрунтується на соціальних інтересах, а не на особистих уподобаннях. Саме тому листування у діловому спілкуванні характеризується формальністю. Письмові відносини між фізичними та юридичними особами, які насправді не пов'язані ієрархічними відносинами, ґрунтуються на обміні інформацією у письмовій формі ділових листів. У жанрі ділового листа важлива комунікативна перспектива, оскільки текст має бути насамперед інформативним. Листи, які не відповідають вимогам мови, стилю та контексту спілкування, можуть перешкодити бізнесу, вплинути на престиж організації та «отримати дуже несприятливу реакцію з іншого боку» (Lim, 2006: 287). Тому мова ділового листування має бути більш конкретною, більш лаконічною і використовувати мовні засоби, які допомагають висловлювати думки чіткіше, усуваючи двозначність у письмовому тексті.

Семантична точність у діловому мовленні є важливою умовою для забезпечення практичної та юридичної цінності ділових листів. Неправильні формулювання можуть значно спотворити зміст таких листів, дозволяючи неоднозначно інтерпретувати фрази та надаючи тексту небажаної модальності (Todd, 2011: 57).

Якщо проаналізувати компоненти акта ділової комунікації як обставини, можна виявити одну з ключових особливостей ділового листа. Лист, функціонуючи як інструмент ділового спілкування, забезпечує саму комунікативну взаємодію: за допомогою листів ведуться переговори, з'ясовуються відносини між юридичними та фізичними особами, викладаються претензії тощо. Таким чином, комунікативна мета ділового листа полягає у встановленні та підтримці контакту. Надаючи необхідну інформацію, лист ініціює комунікацію та гарантує інтерактивне спілкування.

Загальним критерієм оцінки документа є його «ефективність», яка призначена для таких практичних результатів застосування як поширення, наприклад, у сфері управління, економіки, правових відносин та адміністрування. Ефективність ділового тексту оцінюється з урахуванням екстралінгвістичних та лінгвістичних принципів.

До екстралінгвістичних принципів належать сфера дії документа, рівні повноважень та відповідальності, місце складання та сфера поширення, технічні та темпоральні особливості документа (час дії, особливості змісту, формат документа). Лінгвістичні принципи включають опис композиційних особливостей тексту, лексичних, фразеологічних, морфологічних та синтаксичних особливостей.

На думку дослідників, лінгвістична оцінка документа (його якісна та кількісна інтерпретація) має ґрунтуватися на лінгвістичному аналізі його текстових компонентів, таких як точність, повнота, логічність, зв'язність та інтерактивність (Lim, 2006: 288). Юридично правочинний документ, жанрово специфічний, відповідний ситуації та її вирішенню, є найкращою умовою для комунікативної складової будь-якої практичної діяльності.

Аналіз тексту ділових листів виявив найчастіші відхилення від продуманої структури та змісту. Найбільша група таких відхилень може бути названа помилками структурування. У цьому контексті очевидно, що текст листа повинен мати чітку та зрозумілу структуру, щоб відповідати одній з основних вимог: швидкій обробці інформації. Чітка структура також гарантує, що адресат зможе прочитати листа та правильно зрозуміти його суть. Оскільки лист повинен бути зв'язним текстом, що стосується конкретного питання, тіло листа (не включаючи заголовок) має складатися з інтродукції (вступ, преамбула), основної частини (основна інформація, висновок) і прикінцевого абзацу (при цьому важливу роль відіграє мовна формула ввічливості).

Аналіз реальних документів показує, що найчастішими відхиленнями від «ідеальної» структури є або недоречне збільшення обсягу одного зі структурних компонентів, або ігнорування окремих компонентів. Найкраще це ілюструє невиправдане збільшення обсягу преамбули через запровадження надлишкової інформації, або «інформаційного шуму». Щоб зробити лист більш «солідним», до нього включається інформація, яка не має прямого відношення до справи, що тільки відволікає та дратує реципієнта. Характерною помилкою є відсутність таких структурних елементів як висновок до

основної частини листа, та конкретних пропозицій для розвитку ділових відносин.

Другу групу помилок становлять стилістичні помилки, наприклад, використання професіоналізмів та спеціальної лексики, що не завжди є зрозумілою реципієнту, а також надмірність тексту на синтаксичному рівні, лексична тавтологія та загальне дублювання змісту фрагментів речення. Іноді подібні порушення трапляються одночасно. Ці різномірні помилки поєднує те, що вони з'являються в тексті внаслідок процесу офіціалізації/деперсоналізації та, навпаки, деофіціалізації/персоналізації.

Офіціалізація трактується як процес перетворення природної мови на ділову та формування суттєвих її характеристик на основі природної мови (такі характеристики розробляються як стереотипи, які виступають як норми для ділової мови). Дослідники розуміють під деофіціалізацією втрату чи ослаблення офіційного початку ділових текстів – подальшого використання зразків, їх функціонування під впливом неформальних мовних традицій (що пов'язано зі зворотним процесом – процесом входження ділової мови в мову повсякденного життя, мистецтва, науки тощо) (Todd, 2011: 58).

Автори, які абсолютизують або, навпаки, відкидають норми ділових документів, або не намагаються врахувати ключові елементи, що гарантують ефективне функціонування ділового документа, такі як фактор адресата, мета, сфера застосування, рівень формальності та ступінь суворості вимог, що застосовуються до ділового документа, роблять документ менш прийнятним, знижуючи його загальну ефективність. Усі помилки пов'язані з невмінням автора побудувати текст, зрозуміти природу ділового спілкування та самостійно створити ситуативно та стилістично правильний текст.

Порушення норм мови – ще одна з численних груп помилок. Не можна ігнорувати думку сучасних дослідників, які оцінюючи ділові тексти, завжди керуються виключно правилами та нормами літературної мови. Це пов'язано з тим, що лінгвістичні параметри ділової мови багато в чому відрізняються від відповідних параметрів «природної» мови, чому значною мірою сприяє «офіціалізація». Проте, ми вважаємо, що порушення правил писемного мовлення в діловому листі є неприпустимим і має розглядатися як ознака непрофесіоналізму. Помилки, на жаль, сьогодні часто трапляються у діловому листі. Здебільшого це граматичні помилки, пов'язані з порушеннями норм відбору та управління дієслів або приймен-

ників (відповідно з законом; згідно до графіка роботи). Часто виникають проблеми з лексичною узгодженістю, які можуть спотворити зміст слів (гарантувальні постачальники, даний договір) або навіть речень (питання перерахунку послуги опалення). Окрім того, часто трапляються пунктуаційні помилки (пропущені розділові знаки або «зайві» коми). Такі помилки пов'язані з недостатнім володінням мовними нормами.

Таким чином, аналіз ділових листів не тільки підтверджує висновок про те, що кількість реальних носіїв літературних норм скорочується в порівнянні зі збільшенням числа користувачів ділової комунікації, а й дозволяє раціонально говорити про істотні трансформації в порівнянні з сучасними нормами ділового листа.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Економічні зміни та соціальні умови сприяли тому, що представники різних верств суспільства активніше беруть участь у комерційній та організаційній діяльності. Це свідчить про те, що комунікантам необхідно опанувати мовні норми та норми ділового спілкування, оскільки ділова мова, пов'язана з таким видом спілкування, характеризується підвищеною облігаторністю. Інакше кажучи, тим, хто входить у соціально-правові відносини, необхідно вдосконалювати свою мовну та комунікативну компетенцію.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у пошуку шляхів вдосконалення ділового мовлення особами, які вступають у комерційну діяльність.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кацавець Р. С. Українська мова: усна і писемна (ділове спрямування). Навчальний посібник. Київ: Алєрта. 2020. 264 с.
2. Литвинова Л. В. Комунікативна культура публічних службовців у контексті професіоналізації публічної служби. Актуальні питання підготовки фахівців у сфері публічного управління та адміністрування: матеріали щоріч. наук.-практ. конф. за міжнар. участю (Київ, 1–2 листоп. 2018 р.): у 2 т. / ред. колегія: В. С. Куйбіда та ін. Київ: НАДУ, 2018. Т. 1. С. 208–211.
3. Ромовська З. Плекаймо мову! — професор права Зорислава Ромовська про українську мову та знущання з неї. URL: <https://racurs.ua/ua/2501-plekaymo-movu-profesor-prava-zoryslava-romovska-pro-ukrayinsku-movu-ta-znuschannya-z-neyi.html>
4. Северин О. Право на звернення: капосні дрібнички, які псують справу. URL: <https://www.prostir.ua/?blogs=pravo-na-zvernennya-kaposni-dribnychky-yaki-psuyut-spravu>
5. Семенов О. М. Культура наукової української мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. 216 с.
6. Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. Київ: НАДУ, 2008. 184 с.
7. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. 5-е вид., виправл. і доповн. Київ: Алєрта, 2019. 640 с.
8. Lim J. M. H. Method sections of management research articles: A pedagogically motivated qualitative study. English for Specific Purposes, 2006. № 25. Pp. 282–309.
9. Todd R. W. Relevance of findings in results to discussion sections in applied linguistics research. Proceedings of the international conference: Doing research in applied linguistics, 2011. Pp. 51–60.

### REFERENCES

1. Katsavets, R. S. (2020). *Ukrainska mova: usna i pysemna (dilove spriamuvannia)*. [Ukrainian language: spoken and written (business direction)]. Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Alerta, 264 p. [in Ukrainian].
2. Lytvynova, L. V. (2018). *Komunikatyvna kultura publichnykh sluzhbovtziv u konteksti profesionalizatsii publichnoi sluzhby*. [Communicative culture of public servants in the context of professionalization of public service]. Aktualni pytannia pidhotovky fakhivtsiv u sferi publichnoho upravlinnia ta administruvannia: materialy shchorich. nauk.-prakt. konf. za mizhnar. uchastiu (Kyiv, 1–2 lystop. 2018 r.): u 2 t. / red. kolehiia: V. S. Kuibida ta in. Kyiv: NADU. T. 1. Pp. 208–211 [in Ukrainian].
3. Romovska, Z. *Plekaimo movu!* — profesor prava Zoryslava Romovska pro ukrayinsku movu ta znuschannia z nei [Let's cherish the language! – law professor Zoryslava Romovska about the Ukrainian language and its abuse]. URL: <https://racurs.ua/ua/2501-plekaymo-movu-profesor-prava-zoryslava-romovska-pro-ukrayinsku-movu-ta-znuschannya-z-neyi.html> [in Ukrainian].
4. Severyn, O. *Pravo na zvernennia: kaposni dribnychky, yaki psuiut spravu* [The right to appeal: petty little things that spoil the case]. URL: <https://www.prostir.ua/?blogs=pravo-na-zvernennya-kaposni-dribnychky-yaki-psuyut-spravu> [in Ukrainian].
5. Semenoh, O. M. (2010). *Kultura naukovoï ukrayinskoï movy* [Culture of scientific Ukrainian language]: navch. posib. K.: VTs "Akademiia". 216 p. [in Ukrainian].
6. Surmin, Yu. P. (2008). *Naukovi teksty: spetsyfika, pidhotovka ta prezentatsiia* [Scientific texts: specifics, preparation and presentation]: navch.-metod. posib. Kyiv: NADU, 2008. 184 p. [in Ukrainian].
7. Shevchuk, S. V., Klymenko, I. V. (2019). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional direction]: pidruchnyk. 5-e vyd., vypravl. i dopovn. Kyiv: Alerta. 640 p. [in Ukrainian].
8. Lim, J. M. H. (2006). *Method sections of management research articles: A pedagogically motivated qualitative study*. English for Specific Purposes. № 25. Pp. 282–309.
9. Todd, R. W. (2011). *Relevance of findings in results to discussion sections in applied linguistics research*. Proceedings of the international conference: Doing research in applied linguistics. Pp. 51–60.

УДК 81'373.611:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-18>

**Марія ІВАНЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0001-7363-4600*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов та перекладознавства  
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності  
(Львів, Україна) *ivanchenkomaria05@gmail.com*

**Станіслав КОВАЛЬ,**

*orcid.org/0000-0001-5245-4889*

викладач кафедри українознавства та міжкультурної комунікації  
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності  
(Львів, Україна) *buonafidelis@gmail.com*

## СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕРМІНОЛОГІЇ СФЕРИ ОПЕРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВАРІЙНО-РЯТУВАЛЬНИХ ФОРМУВАНЬ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Дослідження присвячено виявленню структурних моделей, за якими утворюються англійські терміни галузі оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань, виявленню продуктивності цих моделей. Дослідження структурних характеристик заявлених термінів є актуальним з огляду на активізацію міжнародної співпраці українських аварійно-рятувальних формувань з іноземними колегами в умовах війни. Головне завдання статті полягає у виявленні та систематизації продуктивних словотворчих моделей термінів сфері оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань англійської мови.

Словниковий склад англійської мови перебуває у стані постійного поповнення, і морфологічні способи, такі як афіксація, роблять вагомий внесок у збагачення словникового складу англійської мови на етапі його розвитку.

У результаті аналізу виявлено, що однокомпонентні терміни досліджуваної галузі становлять 56% від загальної кількості. Переважна більшість однокомпонентних термінів утворена афіксальним способом словотвору. До найпродуктивніших префіксів, за допомогою яких утворюються терміни оперативно-рятувальної діяльності, належать такі: *extra - , hexa- , poly - , post - , pre - , re- , sub- , super- , trans- , ultra- , under-*. Найпродуктивнішими суфіксами, що стали рушійною силою словотвору досліджуваних термінів є наступні: *-ing, -ion, -ness, -ity, -y, -er, -ed, -ary, -ant, -ous, -ency, -ability, -ism, -ment*.

З термінів, представлених для аналізу, двокомпонентні терміни становлять 142 одиниці (24%). Продуктивними для двокомпонентних термінів виявились структурні моделі *A+N, N+N, N+prep+N* та *V+N*. Із загальної кількості відібраних для аналізу термінів трикомпонентні терміни склали 16%. Моделі: *A+N+N, N+N+N, A+A+N, N+A+N, N+prep+N+N, N+N+V, N+N+A* та *V+N+N*. Структурні моделі утворення чотирикомпонентних термінів, що становлять 4% від загальної кількості є наступні: *A+N+prep+N+N* і *A+A+N+N, A+N+A+N, N+N+A+N, A+A+A+N, N+A+A+N*.

Аналіз структурних форм термінів дозволив встановити найбільш продуктивні способи та моделі їх утворення, і можливість прогнозувати подальший розвиток досліджуваної терміносистеми.

**Ключові слова:** термін, словотвір, афіксація, багатоконпонентний термін.

**Maria IVANCHENKO,**  
orcid.org/0000-0001-7363-4600  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Translation Studies  
Lviv State University of Life Safety  
(Lviv, Ukraine) ivanchenkomaria05@gmail.com

**Stanislav KOVAL,**  
orcid.org/0000-0001-5245-4889  
Lecturer at the Ukrainian Studies and Intercultural Communication Department  
Lviv State University of Life Safety  
(Lviv, Ukraine) buonafidelis@gmail.com

## STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF EMERGENCY AND RESCUE UNITS OPERATIONAL ACTIVITY TERMINOLOGY (BASED ON ENGLISH TERMS)

*The study is devoted to the identification of structural models, according to which the terms of the sphere of emergency and rescue formations operational activity in English are formed, these models productivity is pointed out. The study of the stated terms structural characteristics is relevant in view of the international cooperation intensification of Ukrainian emergency and rescue formations with foreign colleagues under marital law. The main task of the article is to identify and systematize productive word-formation models of English terms in the sphere of emergency and rescue formations operational activity.*

*The English vocabulary is in a state of constant replenishment, and morphological methods, such as affixation, make a significant contribution to the enrichment of the the English language vocabulary at the stage of its development.*

*As a result of the analysis, it was found that single-component terms of the studied sphere make up 56% of the total number. The vast majority of single-component terms are formed by the affixal word formation method. The most productive prefixes, which are used to form the terms of operational and rescue activities, include the following: extra – , hexa- , poly – , post – , pre – , re- , sub- , super- , trans- , ultra- , under-. The most productive suffixes that became the crucial point of the studied terms word formation are the following: -ing, -ion, -ness, -ity, -y, -er, -ed, -ary, -ant, -ous, -ency, -ability, – ism, -ment.*

*Two-component terms make up 142 units (48.6%) of the submitted for analysis. The structural models  $A+N$ ,  $N+N$ ,  $N+prep+N$  and  $V+N$  turned out to be productive for two-component terms. Three-component terms made up 39.2% Of the total number of terms selected for analysis. Models:  $A+N+N$ ,  $N+N+N$ ,  $A+A+N$ ,  $N+A+N$ ,  $N+prep+N+N$ ,  $N+N+V$ ,  $N+N+ A$  and  $V+N+N$ . The structural models of the four-component terms formation, which make up 8.3% of the total number, are as follows:  $A+N+prep+N+N$  and  $A+A+N+N$ ,  $A+N+A+N$ ,  $N+N+A+N$ ,  $A+A+A+N$ ,  $N+A+A+N$ .*

*The analysis of the terms structural forms made it possible to establish the most productive methods and models of their formation, and the possibility to predict the further development of the studied term system.*

**Key words:** term, word-form, affixation, multi-component term.

**Постановка проблеми.** Сучасна термінологія сфери оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань склалася внаслідок накопичення багатовікового досвіду протипожежного захисту, захисту населення та територій від наслідків воєнних дій, порятунку у мирний час. Спеціальна лексика поповнювалася за рахунок розширення сфери діяльності служб громадянської оборони, сфери надзвичайних ситуацій та ліквідації наслідків стихійних лих. Також враховано міжнародний досвід рятувальників та інших аналогічних служб різних країн, що знайшло своє відображення у виникненні, розвитку та структурі термінології сфери оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань.

**Аналіз досліджень.** У сучасних умовах стрімкого соціального та індустріального розвитку термінологія різних галузей знаходиться у фокусі

уваги науковців. Провідні вчені розглядають проблеми пов'язані із визначенням поняття «термін» (Селіванова, 2006), аналізом його морфологічної структури (Демиденко, Горбатюк, 2014), розглядом семантичних та соціологічних аспектів (Борсук, 2009; Д'яков, Кияк, Куделько, 2000; Ніколенко, 2009) та специфіку перекладу термінологічних одиниць (Білозерська, 2010; Карабан, 2008; Коваленко, 2001). Зокрема, Неклонський І. піднімає питання упорядкування понятійного апарату підмови у сфері оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань, необхідність систематизації термінології цієї галузі та видання фахового словника (Неклонський, 2021).

**Мета статті** полягає у виявленні структурних моделей, за якими утворюються терміни досліджуваної галузі, виявленні продуктивності цих моделей. Дослідження структурних характерис-

тик заявлених термінів є актуальним з огляду на активізацію міжнародної співпраці українських аварійно-рятувальних формувань з іноземними колегами в умовах війни. Головне завдання статті полягає у виявленні та систематизації продуктивних словотворчих моделей термінів сфери оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань англійської мови.

Матеріалом дослідження слугували 688 термінологічних одиниць, зафіксованих у сучасних словниках (Савчук, 2008; Садковий, 2013).

**Виклад основного матеріалу.** Словниковий склад англійської перебуває у стані постійного поповнення, і морфологічні способи, такі як афіксація (спосіб утворення нових слів шляхом приєднання словотворчих афіксів, тобто префіксів та суфіксів, до основ різних частин мови), роблять «домінуючий внесок» (Павлюк, 2016) у збагачення словникового складу англійської мови на етапі його розвитку.

До найбільш продуктивних префіксів, за допомогою яких утворюються терміни оперативно-рятувальної діяльності, належать такі: *extra* – (*extrapolate*), *hexa-* (*hexavalentchromium*, *hexavalentmanganese*), *poly-* (*polycrystalline*), *post-* (*postweld*), *pre-* (*preheating*), *re-* (*recrystallization*), *trans-* (*transversetensiletests*), *ultra-* (*ultrahard*), *under-* (*underwaterexplosion*), *over-* (*overtop*), *counter-* (*counterterrorism*), *semi-* (*semiarid*), *dis-* (*disorientation*), *mis-* (*misinformation*) та *non-* (*nonhazardous*), *inter-* (*interoperability*), *micro-* (*microhardness*).

Кожен афікс має значення, яке накладається на загальнезначення терміна (Дудок, 2013). Наприклад, префікс *post-* означає, що дія відбувається післячогось і використовується в термінах *postdisaster*, *postfire*, *postflood*, *postevent*, *postemergency*.

Префікс *under-* – означає положення знизу, підчимося, нижче рівня чогось. Наприклад терміни: *undermining*, *underground*, *underwater*, *underslung*, *undercut*, *underwrite*.

Протилежне значення має англійській префікс *pre-*, тобто такий, який передує чомусь, відбувається на передодні. Наприклад: *prefabricated*, *preemergency*, *precrises*, *pre disaster*.

Префікс *extra-* – має значення надлишковості, або додаткової кількості. Наприклад: *extraweak*, *extrahigh*, *extrahazard*.

Подібне словотвірне значення має префікс *over-*, наприклад: *overwing*, *overtop*, *oversized*.

Значення проти-, всупереч- має префікс *counter-*, наприклад: *countermeasure*, *counterdrug*, *counterepidemic*, *counterterrorism*.

Словотвірне значення виключності, високо ефективності, або високої якості мають англійські префікси *super-* та *ultra-*, наприклад: *ultraviolet*, *ultrasonic*, *supervision*, *supertyphoon*.

Префікс *semi-* додається до основи слів і має значення *half-*: *semiarid*, *semitrailer*, *semidry*.

Негативне словотвірне значення мають префікси *dis-*, *mis-* та *non-*. Серед відібраних нами однослівних термінів оперативно-рятувальної діяльності є такі приклади приєднання згаданих префіксів до основ:

– *disinfection*, *disinfect*, *disorientation*, *discrimination*, *dissymmetric*, *disinfectant*, *disposition*, *disabled*, *disturbances*, *displaced*, *displacement*;

– *nonmaintained*, *nonhostile*, *nonhazardous*, *nondomestic*, *nonair*, *nonfire*, *nonevacuated*, *nonemergency*, *nonmilitary*, *nonseismic*, *nonexplosive*, *noncombustible*, *noncontaminated*, *nonstructural*;

– *misinformation*, *misfortune*.

Досить продуктивним виявився афікс *inter-*, що означає діяльність між кількома суб'єктами. Наприклад: *intermittent*, *intermediate*, *interagency*, *interoperability*, *interaction*, *international*.

Порушення кордонів, вихід за межі – таке значення в англійській мові має префікс *trans-*, приклади – *transboundary*, *transborder*, *transportable*, *transportation*, *transmission*, *transfusion*.

Морфологічний аналіз термінів оперативно-рятувальної діяльності дозволив виявити велику кількість латинських та грецьких коренів та префіксів (Неклонський, 2021).

Префікс *micro-* утворений від грецького кореня і служить для утворення найменування дільних одиниць, рівних одній мільйонній частці вихідних одиниць, він є терміноелементом таких одиниць словникового складу, як *microtensile*, *microhardness*, *microalloying*, *microstructure* та багатьох інших.

До найбільш продуктивних суфіксів, за допомогою яких утворюються терміни оперативно-рятувальної діяльності відносяться наступні:

-*ing* (суфікснімецького походження, зізначенням дії, процесу, стану): *weathering*, *cooling*, *microalloying*, *melting*, *heating*;

-*ion* (романське запозичення, значення акта дії, умови дії, процесу дії): *abrasion*, *absorbation*, *adsorbition*, *inhalation*, *extrication*, *contamination*, *indication*, *inspection*, *corrosion*, *deformation*;

-*ness* (виражає значення властивості, якості, стану або ознаки, абстрактної від предмета, приєднується до кореневих прикметників): *microhardness*, *toughness*;

-*ity* (приєднується до основ запозичених складних прикметників, виражаючи значення

стану, якості, умови, ознаки тощо): *morbidity, conductivity, porosity, ductility*;

-у (грецький суфікс, що формує абстрактні іменники): *microscopy*;

-er (суфікс зі значенням зброї впливу, використовується для освіти іменників, що позначають пристрої, прилади, інструменти, за допомогою яких виконується дія): *alerter, wrecker, analyzer, anemometer, resuscitator, aspirator, biomarker, bolometer, igniter, caller, generator, defibrillator*.

А також менш продуктивні суфікси: -ed: *stranded, ignited, suffocated*; -ant – *desiccant, contaminant*; -ability – *ignitability, flammability, recoverability*; -ism – *ismbotulism, volcanism*; -ment – *impoundment*.

Переважає більшість термінів утворених морфологічним способом є суфіксальними.

Значну частину термінів сфери оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань англійської мови складають багатоконпонентні терміни. Така тенденція пояснюється необхідністю позначення складних понять, уточнення професійних об'єктів в міру пізнання їхньої сутності, відкриття нових сторін досліджуваного явища (Мурвайова, 2016). Формування багатоконпонентних термінів реалізується в залежності від того як відбувається номінація – як процес послідовного ускладнення та уточнення номінації об'єкта, або як процес послідовного згортання (Борсук, 2009).

З 688 термінів, представлених для аналізу, двокомпонентні терміни становлять 142 одиниці (24%).

Найпродуктивнішою моделлю утворення двокомпонентних термінів підмови оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань англійської мови є – A+N, що становить 75 термінів. Наприклад: *underground drifts, underwater burst, nonhazardous material, nonemergency operation, interagency team, atmospheric disturbances, immunobiological preparation, survival instruction, mutual assistance, noncontaminated environment, disinfectant dozer, dissymmetric equipment, intermittent flooding*.

Наступною за продуктивністю структурою, що досить часто зустрічається, є N+N, яка представляє групу з 61 терміну, наприклад: *postdisaster considerations, postdisaster recovery, predisaster conditions, interoperability requirements, transborder cooperation, ambulance helicopter, damage reconnaissance, epicentral area, pocket dosimeter, rescuer camp, landslide displacement, disastercounter measures, postfire regeneration, postimpact assessment, postdisaster survey, postseismic deformation*.

До групи нечисленних структур двокомпонентних термінів увійшли N+prep+N та V+N, що склали по кілька термінів відповідно. Прикладами до першої структури, що входить у нечисленну групу, є такі одиниці, як *overflowing of storage, disposition of functioning, discrimination by nationality, accuracy of forecast, program of counterterrorism, disposition of remains*, а прикладом другої структури є терміни *overtop dyke, overwhelm resources*.

Із загальної кількості відібраних для аналізу термінів підмови оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань англійської мови трикомпонентні терміни склали 113 одиниць (16%).

Найпродуктивнішою в цій групі термінів стала структура A+N+N, що налічує 45 термінів, наприклад: *intermediate evacuation point, transboundary assistance arrangements, humanitarian mine clearance, individual exposure dose, personal distress signal, joint force commander, marine pollution advise, personal emergency alarm, international relief teamnonmilitary civil defense, displaced disaster victims*.

Другу позицію розділили структури N+N+N та A+A+N, що склали по 28 та 27 термінів відповідно. Прикладами до структури, що складається з трьох іменників, є *postdisaster reconstruction work, interagency task force, civil transportation infrastructure, adult literacy rate, disaster relief provider, blood transfusion center, emergency transportation operation, alarm transmission recording, nonair transportable cargo, underwater rescue works, postaccident restoration unit, underwater volcanic activity*. Структура A+A+N представлена такими термінами, як *emergency medical team, protective structural measures*.

Менш продуктивними є структури N+A+N, за допомогою якої було утворено 6 термінів та N+prep+N+N, яка налічує 3 терміни. Наприклад, N+A+N представлена такими прикладами: *helicopter underslung net, postfire natural reforestation*. Прикладами словотвірної моделі N+prep+N+N є такі одиниці, як *end of service indicator, programming of lead polarity, issuance of emergency information, health and medical adviser, request for international assistance*.

Найменшій кількості термінів оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань англійської мови мають словотвірну структуру N+N+V, що налічує 2 терміни: *parameter interlock exists, parameter warning exists*. Крім того, до цієї групи увійшли структури N+N+A і V+N+N, яким належить по 1 терміну: *charge circuit inactive та get parameter set*.

Частина досліджуваних термінів утворена за наступною моделлю: A+A+N. Прикладами є: *intermittent electrical connection, static magnetic fields*.

Групу чотирикомпонентних термінів склали 24 термінологічні одиниці від загальної кількості аналізованих термінів (4%).

Найпродуктивнішими моделями утворення чотирикомпонентних термінів є A+N+prep+N+N і A+A+N+N, кожна з яких налічує по 6 одиниць. Модель A+N+prep+N+N представлена утвореннями: *international Strategy for Disaster Reduction, Interagency Commission for Disaster Management, international search and rescue team live rhythm monitor window, individual procedures in decontamination station*. Модель A+A+N+N – термінами: *personal emergency response system, automatic daily battery voltage*.

Наступною за продуктивністю виявилася структурна модель A+N+A+N, за якою утворилось 4 терміни досліджуваної підмови, наприклад: *military assistance to civil authorities, high voltage biphasic shock*. Для окремих термінів продуктивною виявилась модель N+N+A+N: *victim identification by forensic dental, pacemaker mediated tachycardia intervention*.

В межах досліджуваної термінології виявлені терміни, структура яких відповідає словотвірним моделям A+A+A+N та N+A+A+N, наприклад: *selfcontained underwater breathing apparatus, modularized transportable surgical facilities, battery operated implantable device, discovery of explosives in populated areas, underwater lifting and recovery equipment, underwater emergency and rescue units*. Структура тільки одного чотирикомпонентного терміна відповідає моделі N+N+N+N: *radio frequency telemetry system*.

**Висновки.** Проведений аналіз англійської термінології сфери оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань дозволяє зробити

висновок, що група термінів є номінативними одиницями, які виражають назви наукових явищ та понять. Більш того, вони відіграють роль однієї із найважливіших складових науково-технічного тексту, що забезпечують точну передачу змісту. У результаті аналізу виявлено, що однокомпонентні терміни досліджуваної галузі становлять 56% від загальної кількості. Переважна більшість однокомпонентних термінів утворена афіксальним способом словотвору. До найпродуктивніших префіксів, за допомогою яких утворюються терміни оперативно-рятувальної діяльності, належать такі: *extra-*, *hexa-*, *poly-*, *post-*, *pre-*, *re-*, *sub-*, *super-*, *trans-*, *ultra-*, *under-*. Найпродуктивнішими суфіксами, що стали рушійною силою словотвору досліджуваних термінів є наступні: *-ing*, *-ion*, *-ness*, *-ity*, *-y*, *-er*, *-ed*, *-ary*, *-ant*, *-ous*, *-ency*, *-ability*, *-ism*, *-ment*.

3 термінів, представлених для аналізу, двокомпонентні терміни становлять 142 одиниці (24%). Продуктивними для двокомпонентних термінів виявились структурні моделі A+N, N+N, N+prep+N та V+N. Із загальної кількості відібраних для аналізу термінів трикомпонентні терміни склали (16%). Моделі: A+N+N, N+N+N, A+A+N, N+A+N, N+prep+N+N, N+N+V, N+N+A та V+N+N. Структурні моделі утворення чотирикомпонентних термінів, що становлять 4% від загальної кількості є наступні: A+N+prep+N+N і A+A+N+N, A+N+A+N, N+N+A+N, A+A+A+N, N+A+A+N.

Аналіз структурних форм термінів дозволив встановити найбільш продуктивні способи та моделі їх утворення, і можливість прогнозувати подальший розвиток досліджуваної терміносистеми.

Перспективами дослідження є аналіз стратегій та тактик перекладу англійських термінів сфери оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань українською мовою.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад: Навчальний посібник для студентів філологічного напрямку підготовки. Вінниця : Нова книга, 2010. 232 с.
2. Борсук Л. Структурно-семантичні та концептуально-когнітивні чинники термінотворення. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. Вип. 18. Київ, 2009. С. 55–62.
3. Демиденко О. П., Горбатюк О. А. Терміносистема фахової мови сталого розвитку та її особливості. *Наукові записки національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2014. Випуск 49. С. 37–39.
4. Дудок Р. І. Роль термінологічної деривації в системі англійського словотвору. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Філологія. Мовознавство. 2013. Т. 216. Вип. 204. С. 36–39.
5. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти: [монографія]. Київ: КМ Academia, 2000. 216 с.
6. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця : Нова книга, 2008. 576 с.
7. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу: [навчальний посібник]. 2001. 290 с.



8. Неклонський І. Сучасна термінологія у сфері оперативної діяльності аварійно-рятувальних формувань: проблемні питання. *Суб'єкти забезпечення цивільного захисту (регіонального та місцевого рівня) в реалізації завдань із запобігання та ліквідації наслідків НС: матеріали круглого столу*. Харків: НУЦЗУ, 2021. С. 85–86.
9. Ніколенко А. Г. Лексико-семантичний аспект багатокомпонентних термінів та їх переклад. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : збірник наукових праць*. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2009. Вип. 16. С. 350–360.
10. Павлюк І. Б. Афіксація як продуктивний спосіб термінотворення. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2016. № 25. Том 2. С. 97–99.
11. Російсько-український словник аварійно-рятувальних термінів. Заг ред. проф. Садкового В.П. Харків, 2013. НУЦЗУ, 531 с.
12. Савчук М. П. Англо-український науково-технічний словник. К., 2008. URL: [http://www.rusnauka.com/16\\_ADEN\\_2010/Philologia/68479.doc](http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Philologia/68479.doc)
13. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.
14. Muraviova O. Translation of economic and financial terms of foreign origin. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг : збірник наукових праць*. М-во освіти і науки України ;Харк. держ. ун-т харчування та торгівлі. Харків :ХДУХТ, 2016. Вип. 1 (23). С. 98–101.

#### REFERENCES

1. Bilozers'ka L. P. Terminolohiya ta pereklad [Terminology and translation]: Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv filolohichnoho napryamu pidhotovky. Vinnytsya : Nova knyha. 2010. 232 s. [in Ukrainian].
2. Borsuk L. Strukturno-semantychni ta kontseptual'no-kohnytyvni chynnyky terminotvorennya [Structural-semantic and conceptual-cognitive factors of term formation]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchyykh navchal'nykh zakladakh*. Vyp. 18. Kyiv, 2009. S. 55–62. [in Ukrainian].
3. Demydenko O. P. Horbatyuk O. A. Terminosystema fakhovoyi movy staloho rozvytku ta yiyi osoblyvosti [Terminology of the professional language of sustainable development and its features]. *Naukovi zapysky natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya»*. Seriya «Filolohichna». 2014. Vypusk 49. S. 37–39. [in Ukrainian].
4. Dudok R. I. Rol' terminolohichnoyi deryvatsiyi v systemi anhliys'koho slovotvoru [The role of terminological derivation in the system of English word formation]. *Naukovi pratsi Chornomors'koho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyyevo-Mohylyans'ka akademiya»*. Ser.: Filolohiya. Movoznavstvo. 2013. T. 216. Vyp. 204. S. 36–39. [in Ukrainian].
5. D'yakov A. S., Kyyak T. R., Kudel'ko Z. B. Osnovy terminotvorennya: semantychni ta sotsiolingvistychni aspekty [Basics of term formation: semantic and sociolinguistic aspects]: [monohrafiya]. Kyiv: KM Academia, 2000. 216 s. [in Ukrainian].
6. Karaban V. I. Pereklad anhliys'koyi naukovoyi i tekhnichnoyi literatury. [Translation of English scientific and technical literature]. Vinnytsya : Nova knyha, 2008. 576 s. [in Ukrainian].
7. Kovalenko A. YA. Zahal'nyy kurs naukovy-tekhnichnoho perekladu [General course of scientific and technical translation]: [navchal'nyy posibnyk]. 2001. 290 s. [in Ukrainian].
8. Neklons'kyi I. Suchasna terminolohiya u sferi operatyvnoyi diyal'nosti avariynoryatuvальnykh formuvan': problemni pytannya. [Modern terminology in the sphere of operational activity of emergency rescue formations: problematic issues.] *Sub'yekty zabezpechennya tsyvil'noho zakhystu (rehional'noho ta mistsevoho rivnya) v realizatsiyi zavdan' iz zapobihannya ta likvidatsiyi naslidkiv NS: materialy kruhloho stolu*. Kharkiv: NUTSZU, 2021. S. 85–86 [in Ukrainian].
9. Nikolenko A. H. Leksyko-semantychnyy aspekt bahatokomponentnykh terminiv ta yikh pereklad. [Lexico-semantic aspect of multicomponent terms and their translation] *Problemy semantyky, prahmatyky ta kohnytyvnoyi linhvistyky : zbirnyk naukovykh prats'*. Kyiv: Kyivskyi natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv, 2009. Vyp. 16. S. 350–360. [in Ukrainian].
10. Pavlyuk I. B. Afiksatsiya yak produktyvnyy sposib terminotvorennya. [Affixation as a productive method of term formation.]. *Naukovyy visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Ser.: Filolohiya. 2016. № 25. Tom 2. S. 97–99. [in Ukrainian].
11. Rosiys'ko-ukrayins'ko-anhliys'kyi slovnyk avariyno-ryatuvальnykh terminiv. Zah red. prof. Sadvkovo V.P. Kharkiv, 2013. NUTSZU, 531 s. [in Ukrainian].
12. Savchuk M. P. Anhlo-ukrayins'kyynaukovy-tekhnichnyy slovnyk. K., 2008. URL: [http://www.rusnauka.com/16\\_ADEN\\_2010/Philologia/68479.doc](http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Philologia/68479.doc) [in Ukrainian].
13. Selivanova O. Suchasna linhvistyka : terminolohichna entsyklopediya. [Modern linguistics: terminological encyclopedia]. Poltava : Dovkillya, 2006. 716 s. [in Ukrainian].
14. Muraviova O. Translation of economic and financial terms of foreign origin. [Translation of economic and financial terms of foreign origin.]. *Ekonomichna stratehiya i perspektyvy rozvytku sfery torhivli ta posluh : zbirnyk naukovykh prats'*. M-vo osvity i nauky Ukrayiny ;Khark. derzh. un-t kharchuvannya ta torhivli. Kharkiv: KHDUKHT, 2016. Vyp. 1 (23). С. 98–101. [in Ukrainian].

УДК 81'37: 616-006

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-19>

**Тетяна КАРЛОВА,**

*orcid.org/0000-0001-6241-7774*

кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри мовної підготовки та соціально-гуманітарних наук  
Державного закладу «Луганський державний медичний університет»  
(Рівне, Україна) *karlovate@gmail.com*

**Оксана КРАВЧУК,**

*orcid.org/0000-0002-5170-9736*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри мовної підготовки та соціально-гуманітарних наук  
Державного закладу «Луганський державний медичний університет»  
(Рівне, Україна) *kravoksana27@gmail.com*

**Бахрам РАШИДІ,**

*orcid.org/0000-0002-9478-3282*

асистент кафедри хірургії № 1  
Державного закладу «Луганський державний медичний університет»  
(Рівне, Україна) *docneuro20@gmail.com*

## ОНОМАСІОЛОГІЧНИЙ КЛАС «ПУХЛИНИ» В ТЕРМІНОСИСТЕМІ НЕЙРОХІРУРГІЇ

У статті наголошено, що вивчення особливостей загальної медичної терміносистеми та її вузькопрофільних підсистем неодноразово ставало предметом лінгвістичного аналізу, тому пропонується стаття є актуальною, оскільки присвячена питанням когнітивно-ономасіологічного аналізу онкологічної термінології в україномовній термінологічній системі нейрохірургії. Важливість розвідки зумовлена нестачею глибинних вузькоспрямованих досліджень україномовних термінологічних субсистем конкретних галузей медицини.

Доведено, що клінічний термін є певним інформаційним кодом. Його основне призначення – це пояснення сутності патології через актуалізацію ключових номінативних ознак.

У результаті проведеного когнітивно-ономасіологічного аналізу термінів на позначення нейропухлин були виокремлені чотири базові мотиваційні слоти з номінативними компонентами «Клітинний склад» (115 од. – 45%), «Локалізація» (95 од. – 37%), «Зовнішні ознаки» (39 од. – 15%), «Гормон» (6 од. – 3%). Когнітивно-ономасіологічне моделювання значень досліджуваних термінів дозволило скласти узагальнену когнітивно-ономасіологічну модель термінологічної одиниці в складі ОК «Нейропухлини»:  $O+QI+(F)+(L)+(C)+(M)$  із зазначенням у дужках варіативної складової з диференційних множників на позначення ономасіологічних ознак.

Автори зазначають, що морфологічний аналіз словотвірної будови нейроонкологічних термінів виявив, що для зазначеного ономасіологічного класу характерним типом термінотворення є похідна суфіксоїдна, похідна префіксоїдно-суфіксоїдна та складнопохідна суфіксоїдна моделі. До першої моделі належать однокореневі суфіксоїдні деривати (32%), до другої – терміни-деривати з префіксацією, до третьої – двокореневі (124 од. – 49%) та трикореневі (35 од. – 14%) складнопохідні терміни-композиції. Визначено, що префіксація є непродуктивною для досліджуваного ономасіологічного класу (3 од. – 1%). Кількісний показник щодо простих багатослівних клінічних термінів становить тільки 4% від загальної кількості відібраних термінологічних одиниць.

**Ключові слова:** нейрохірургія, термінологія, ономасіологічний клас, пухлина, ономасіологічний базис та ознака, деривація.

**Tetyana KARLOVA,**

*orcid.org/0000-0001-6241-7774*

*Candidate of Filological Sciences, Associate Professor;*

*Associate Professor at the Department of Language Training and Social and Humanitarian Sciences*

*Luhansk State Medical University*

*(Rivne, Ukraine) karlovate@gmail.com*

**Oksana KRAVCHUK,**

*orcid.org/0000-0002-5170-9736*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;*

*Associate Professor at the Department of Language Training and Social and Humanitarian Sciences*

*Luhansk State Medical University*

*(Rivne, Ukraine) kravoksana27@gmail.com*

**Bahram Rashidi,**

*orcid.org/0000-0002-9478-3282*

*Assistant at the Department of Surgery № 1*

*Luhansk State Medical University*

*(Rivne, Ukraine) docneuro20@gmail.com*

## ONOMASIOLOGICAL CLASS “TUMORS” IN THE TERMINOLOGY OF NEUROSURGERY

*The article is devoted to the issues of cognitive-onomasiological analysis of oncological terminology in the Ukrainian neurosurgical terminological system. The topicality of the study is due to the lack of thorough specialized studies of Ukrainian terminological subsystems of specific branches of medicine.*

*It is proved that the clinical term is a certain informational code. Its main purpose is to explain the essence of pathology through the actualization of key nominative signs.*

*As a result of the cognitive-onomasiological analysis of the terms for the designation of neurotumors four basic motivational slots with nominative components “Cell composition” (115 units – 45%), “Localization” (95 units – 37%), “External signs” (39 units – 15%), “Hormone” (6 units – 3%) were identified. Cognitive-onomasiological modeling of the meanings of the studied terms allowed to make a generalized cognitive-onomasiological model of the terminological unit in the composition of OC “Neurotumors”: O + Ql + (F) + (L) + (C) + (M) with indication of the variable component of differential factors in parentheses to denote onomasiological signs.*

*Morphological analysis of the word-forming structure of neurooncological terms revealed that for the specified onomasiological class the characteristic type of term formation is the derivative suffixoid, the derivative prefixoid-suffixoid and the complex derivative suffixoid model. The first model includes single-root suffix derivatives (32%), the second one includes terms-derivatives with prefixation, the third model includes two-root (124 units – 49%) and three-root (35 units – 14%) compound derivative terms-composites. Prefixation is not productive for the studied onomasiological class (3 units – 1%). The quantitative indicator for simple multiword clinical terms is only 4% of the total number of selected terminological units.*

**Key words:** *neurosurgery, terminology, onomasiological class, tumor, onomasiological basis and sign, derivation.*

**Постановка проблеми.** Фахова медична мова – це лінгвальний вимір існування професії лікаря. Це особлива мова спеціалістів, що є відображенням медичного мікросвіту з урахуванням усіх професійних реалій від спілкування з пацієнтом під час збору анамнезу до назв найточніших діагнозів. Основу цієї фахової мови становить медична терміносистема, що будується та функціонує за загальносистемними законами, але все ж таки має свої специфічні властивості.

Вивчення особливостей загальної медичної терміносистеми та її вузькопрофільних підсистем неодноразово ставало предметом лінгвістичного аналізу. Зокрема, тематика онкології інтерпретувалася лінгвістами в різних ракурсах

(Potts, Semino, 2019: 81–95; L’Homme, 2020). Однак онкологічні захворювання є професійним об’єктом не лише для вузькопрофільних фахівців з онкології, а й для низки інших спеціалістів. Наприклад, лікарі-нейрохірурги під час своєї професійної діяльності рятують життя хворих на нейроонкологію і, відповідно, нейрохірургічна онкологічна термінологія входить до складу термінологічної лінгвосистеми нейрохірурга. У цьому випадку ми маємо справу з окремою термінологічною підсистемою нейроонкології, що екстраполюється на декілька термінологічних полів, водночас входячи до складу й терміносистеми онкології, і терміносистеми нейрохірургії.

Детальне вивчення мотиваційної структури медичних термінів дійсно підтверджує той факт, що творення та функціонування терміноодиниць у клінічній термінологічній системі є не випадковим. Терміни є переважно вмотивованим результатом дії особливого пізнавального механізму, зумовленого сформованою концептуальною системою фахівця. Відповідно терміноелементи в складі термінологічних одиниць мають здебільшого прозору внутрішню форму, а їх добір та комбінування повністю відповідають номінативним намірам автора, який «творить номінативну одиницю». Під час функціонування вже готових термінологічних одиниць спеціалісти (лікарі) виконують роль інтерпретаторів, які розшифровують найбільш актуальну інформацію, закодовану в терміноелементах. Отже, не викликає сумніву той факт, що клінічний термін є певним інформаційним кодом. Його основне призначення – це пояснення сутності патології через актуалізацію ключових номінативних ознак. Глибинне вивчення таких термінологічних інфокодів однозначно допомагає систематизувати та лінгвістично коректно й свідомо інтерпретувати наявні термінологічні одиниці.

**Аналіз досліджень.** У цьому ракурсі визначними є роботи науковців-термінологів, присвячені структурно-семантичному аналізу онкологічної терміносистеми. Ґрунтовні дослідження зазначеної тематики можна умовно розподілити на дві групи. По-перше, розвідки, спрямовані на загальносистемний аналіз онкологічної термінології від інтерпретації терміноелементів (ТЕ) (суфіксоїдів, префіксоїдів тощо) до розгляду особливостей полісемії, синонімії та омонімії онкотермінів (Гуменна, 2013: 248–250; Місник, 2002; Ткач, 2009), а також вивчення етимології та мотиваційної структури загальноонкологічних термінів (Гуменна, 2013: 248–250; Лабенко, 2014: 230–237). По-друге, роботи, присвячені вивченню систематизації термінології в ракурсі корпусної та комп'ютерної лінгвістики (Kokkinakisetal, 2007: 333–336; Harteletal, 2005: 114–129; Choetal, 2019). Зазначені розвідки проводилися на матеріалі англійської мови або містять результати порівняльного аналізу особливостей різномовних терміносистем. Аналіз україномовної онкологічної терміносистеми проводився переважно опосередковано в термінологічних роботах загальної тематики (Стандартизація в нейрохірургії, 2019). Однак необхідно зазначити, що вказана різноманітність напрямів вивчення медичної терміносистеми, і зокрема онкологічної термінології, все ж таки не охоплює всієї багатогранності терміноло-

гічної проблематики, залишаючи наразі актуальними термінологічні розвідки.

Тому пропонується праця, присвячена питанням побудови ономазіологічного класу (ОК) «Пухлини» в україномовній термінологічній системі нейрохірургії, вбачається актуальною, оскільки зумовлена нестачею глибинних вузькоспрямованих досліджень україномовних термінологічних субсистем конкретних галузей медицини. Знання базових принципів становлення, розвитку та функціонування медичної терміносистеми дозволяє фахівцям, особливо майбутнім фахівцям, які тільки опановують терміносистему, правильніше інтерпретувати системні зв'язки медичних понять, глибше розуміти медичну терміносистему через мовну складову та більш свідомо оперувати термінологічним контентом.

**Метою статті** є вивчення особливостей побудови ономазіологічного класу «Пухлини» (ОК «Нейропухлини») на матеріалі термінології нейрохірургії.

Зазначена мета передбачає вирішення таких завдань:

- аналіз наукових розвідок з питань медичної терміносистеми та окремих вузькоспеціальних терміносистем;
- вибірка номінативних одиниць на позначення назв пухлин у нейрохірургічній галузі;
- різнопараметрова класифікація номінативних одиниць на позначення нейропухлин.

**Виклад основного матеріалу.** Об'єктом пропонованого дослідження є особливості побудови ономазіологічного класу «Пухлини» в терміносистемі нейрохірургії, предметом – номінативні одиниці на позначення нейропухлин.

У дослідженні застосовані такі методи: метод компонентного аналізу, описовий метод, методи порівняльного аналізу та теоретичного узагальнення отриманих результатів, а також метод статистичної обробки даних.

Матеріалом дослідження стали терміни української мови на позначення нейропухлин загальною кількістю 255 одиниць, відібрані методом суцільної вибірки з наукової, навчальної та довідкової літератури зі спеціальності «Нейрохірургія» (Стандартизація в нейрохірургії, 2019; Цимбалюк, 2011; Цимбалюк, 2001).

Як відомо, у клінічній термінології аксіомою є той факт, що вона має переважно інтернаціональний характер і клінічні терміни різних сучасних мов формуються за допомогою латинських або давньогрецьких компонентів. «Жодна терміносистема не може існувати без іншомовних запозичень, навіть за умови, що вона зберігає народну

основу, оскільки термінологія є складовою частиною національної лінгвальної системи, у якій широко представлені міжмовні контакти. Кожний етап іншомовних запозичень був пов'язаний зі змінами в суспільно-політичному, науковому та культурному житті країни, її зв'язками з іншими державами та їхніми мовами, мовною політикою держави» (Орешко, 2010: 36–37). Як слушно зазначає О. Орешко, сучасна українська медична терміносистема досягла найбільшого ступеня інтернаціоналізації порівняно з термінологією інших наукових галузей завдяки впливу двох класичних мов античного світу – давньогрецької та латинської (Орешко, 2010: 36–37). Особливо справедливим це твердження є для клінічної термінології, яка протягом усього процесу становлення формується під особливим впливом термінологічного субстрату (латинських та давньогрецьких терміноелементів), використовуваного для термінотворення. Хоча не можна погодитися з твердженням про те, що «дериваційні процеси в медико-клінічній термінології відбуваються за моделями словотвору української мови, у яких використано спеціалізовані словотворчі форманти, що відтворюють конкретне медичне значення» (Місник, 2002). Отже, медична термінологія загалом, і клінічна зокрема, є втіленням такого термінологічного симбіозу, що враховує лінгвальні та лінгвістичні закони декількох мов.

На думку Н. Місник, у мовному просторі української загальномедичної термінології клінічну терміносистему з-поміж інших (анатомічної та фармацевтичної) виділяє комплекс поняттєвих категорій, основною з яких є «порушення фізіологічних функцій організму» (Місник, 2002). Ці поняттєві категорії знаходять шляхи вербалізації в продуктивних для словотвору терміноелементах.

Головною особливістю ономасіологічного класу «Пухлини» в нейроонкології є певна ономасіологічна «прозорість», відображена в зовнішній структурі терміна. Звісно, максимально стиснута форма термінологічної одиниці може надавати лише часткову інформацію щодо іменованого нею захворювання.

Ця особливість номінатом на позначення назв нейропухлин зумовлює доцільність їх класифікації за головним диференційним ономасіологічним множником, який є мотиваційною номінативною ознакою, у структурі термінологічної одиниці.

Дослідження внутрішньої структури нейроонкологічних термінів для виявлення ономасіологічного базису та диференційних ономасіологічних ознак відбувалося шляхом когнітивно-ономасіологічного моделювання їхніх значень. Складо-

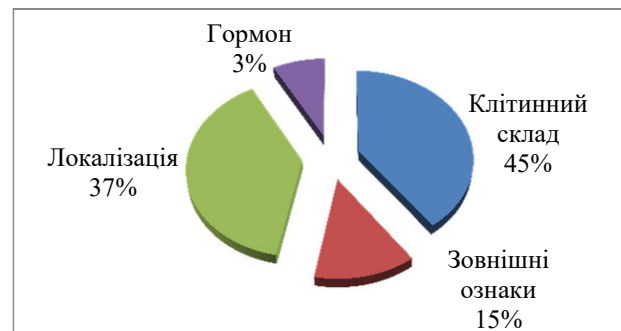
вими таких когнітивно-ономасіологічних моделей є ономасіологічні множники, що відображають елементи (ономасіологічний базис та диференційні ознаки) значень термінологічних одиниць (Karlova, 2022).

Ономасіологічний базис досліджуваного класу реалізований у множниках Об'єктів (O) (належність до класу об'єктів) та Квалитатив (QI) (наявність певної кваліфікаційної ознаки, вербалізований у терміноелементі -ома «пухлина»). Цей базис уточнюється в складі когнітивно-ономасіологічної моделі через диференційні ономасіологічні множники (ознаки):

- 1) фабрикатив (F) – матеріал (ТЕ зі значенням «Клітинний склад»);
- 2) локатив (L) – місце розташування (ТЕ зі значенням «Локалізація»);
- 3) компаратив (C) – назва за схожістю (ТЕ зі значенням «Зовнішні ознаки»);
- 4) медіатив (M) – спосіб дії (ТЕ зі значенням «Гормонопродукування»).

Тому узагальнена когнітивно-ономасіологічна модель терміна в ономасіологічному класі «Нейропухлини» має такий вигляд:  $O+QI+(F)+(L)+(C)+(M)$ . У дужках позначена варіативна складова з диференційних множників на позначення ономасіологічних ознак.

Отже, когнітивно-ономасіологічний аналіз відібраних термінів та моделювання їхніх значень дозволили виокремити в межах ономасіологічного класу «Нейропухлини» чотири базові мотиваційні слоти з номінативними компонентами (ономасіологічними ознаками) «Клітинний склад» (115 од. – 45%), «Локалізація» (95 од. – 37%), «Зовнішні ознаки» (39 од. – 15%), «Гормон» (6 од. – 3%). Найбільш чисельними є слоти «Клітинний склад» та «Локалізація», що пояснюється переважною актуальністю саме цих мотиваційних основ для професійної свідомості нейрохірурга в процесі когнітивної обробки інформації про наявні патології такого типу.



Діаграма 1. Квантитативне співвідношення термінів за ономасіологічними ознаками (мотиваційними основами)

За своєю зовнішньою формою та способом вербалізації досліджувані одиниці поділяються на:

1) *однослівні терміни-композиції*, утворені морфологічним способом (суфіксоїдна деривація, префіксація, складання основ) (126 од. – 49%);

2) *багатокомпонентні номінації-словосполучення*, побудовані на основі дериватів (117 од. – 46%);

3) *словосполучення* на основі простих однокореневих номінацій (12 од. – 5%).

Для ономазіологічного класу «Нейропухлини» морфологічний спосіб термінотворення превалює та втілюється в трьох типах дериваційних моделей формування термінів: похідна суфіксоїдна (основа+суфіксоїд), похідна суфіксоїдно-префіксоїдна (префіксоїд+основа+суфіксоїд) та складнопохідна суфіксоїдна (дві або три основи+суфіксоїд) моделі.

У кожній з указаних словотвірних моделей наявні *скорочена* (однослівні похідні та складнопохідні терміни-композиції) та *розгорнута* (багатослівні терміни-словосполучення на базі дериватів) форми.

Загалом виокремлено два суфіксоїдних дериваційних гнізда: з опорним компонентом «-ома» та «-оз». Суфіксоїд «-ома» зі значенням «пухлина» є переважним термінотвірним компонентом для одиниць на позначення назв пухлин, оскільки має прозору семантику та вказує на появу новоутворення. Отже, переважна більшість похідних термінів (98%) містять саме цей словотвірний компонент. Терміноелемент «-оз», як правило, містить додаткову інформацію та вказує на патологічний процес і множинність таких новоутворень. Номінативні одиниці з суфіксоїдом «-оз» нечисленні (2% від загальної кількості термінів) та входять до складу розгорнутих термінів-словосполучень.

*Похідна суфіксоїдна модель* (однокоренева) реалізована у 81 терміні, що становить 32% від загальної кількості одиниць. Скорочена форма цієї моделі характерна для 19 однослівних термінів (7%). Наприклад, *шванома, тератома, гібернома* тощо. Розгорнута похідна суфіксоїдна дериваційна модель (основа+суфіксоїд+самостійні квалікативи), що представлена термінами-словосполученнями, сформованими на основі однокореневих суфіксоїдних одиниць, чисельно переважає (62 од. – 25%). Наприклад, *В-клітинна лімфома ЦНС низького ступеня злякисності*. Такий вид термінологічної одиниці дозволяє експліцитно виразити переважну більшість вагомих ономазіологічних ознак.

*Складнопохідна суфіксоїдна модель* (основоскладання на базі суфіксоїдних дериватів: дві

або три основи+суфіксоїд) реалізована в скороченій формі в переважній більшості однослівних складнопохідних термінів (104 од. – 41%), а також у складі розгорнутих термінів-словосполучень (55 од. – 22%). Наприклад, *гангліонейробластома, рабдоміосаркома, нейроцитотома екстравентрикулярна* тощо.

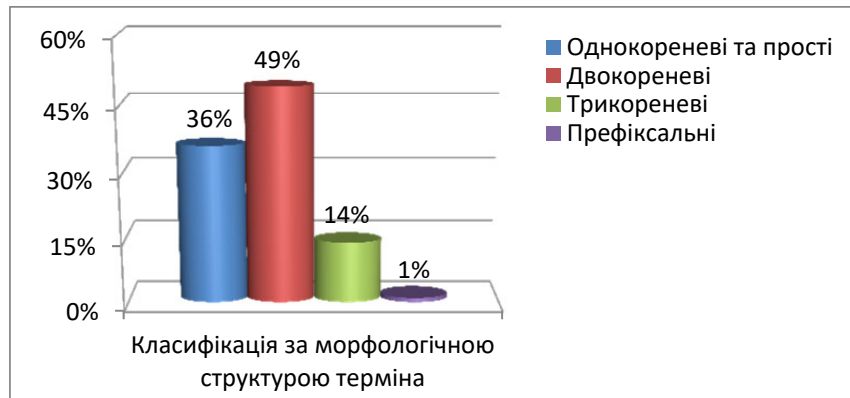
За морфологічною структурою в досліджуваному ономазіологічному класі переважає двокоренева складнопохідна суфіксоїдна модель (124 од. – 49%). Найчастіше другий кореневий компонент таких термінів вказує на злякисність пухлини (сарк-//карцин-) або уточнює характер задіяних тканин чи клітин (бласт-//фібр-//ретікул-).

Основоскладання представлене й трикореневими термінами (35 од. – 14%). Як правило, у таких термінах один з ТЕ (перша ономазіологічна ознака) вказує на тип ураженої тканини або органу, другий – уточнює місце розташування або іншу характерну додаткову ознаку. Наприклад, *ксантоастроцитотома* – кортикальна пухлина з яскраво вираженим накопиченням контрастної речовини (ксант- «жовтий»). *Ангіоретикульосаркома* – злякисний варіант ангіоретикульоми, що складається з новоутворених судин (ангіо-) та значної кількості пухлинних клітин із зовнішньої оболонки (-ретікул-) судин.

*Похідна суфіксоїдно-префіксоїдна модель* (префіксоїд+основа+суфіксоїд) є непродуктивною (3 од. – 1%) для досліджуваного ономазіологічного класу та представлена лише трьома номінативними одиницями (*субепендимома, периневрома, парагангліома*).

Прості багатослівні клінічні терміни (12 од. – 4%) мають ономазіологічний базис, вербалізований у номінації «пухлина», а всі диференційні ономазіологічні ознаки в такому випадку передано через самостійні означення (квалікативи – прикметники). Термінотвірна модель матиме таку структуру: базис «пухлина»+прикметник+(прикметник). Характерним є те, що в переважній більшості таких означень реалізовані ті ж самі мотиваційні основи, що й у похідних та складнопохідних термінах-іменниках. Наприклад, у терміні *запальна міофібробластична пухлина* мотиваційні основи *міо-* (м'яз), *фібр-* (тканина), *бласт-* (зародок) виражені експліцитно як морфологічні складові означення.

Серед багатослівних термінів превалюють словосполучення на основі однокореневих суфіксальних та двокореневих суфіксальних термінологічних одиниць, оскільки в такому випадку додаткові ономазіологічні ознаки виражені експліцитно й не потребують лінгвокодування.



Діаграма 2. Співвідношення термінів за морфологічною структурою

**Висновки.** Ономасіологічний клас «Нейропухлини» як складова терміносистеми нейрохірургії є організованою когнітивно-ономасіологічною структурою, що вербалізує наукові поняття, об'єднані спільною тематикою – нейроонкологічні патології. Проведений когнітивно-ономасіологічний аналіз належних до ОК «Нейропухлини» термінів дозволив виокремити чотири базові мотиваційні слоти з номінативними компонентами «Клітинний склад» (115 од. – 45%), «Локалізація» (95 од. – 37%), «Зовнішні ознаки» (39 од. – 15%), «Гормон» (6 од. – 3%). У результаті когнітивно-ономасіологічного моделювання значень досліджуваних термінів вдалося скласти узагальнену когнітивно-ономасіологічну модель термінологічної одиниці в складі ОК «Нейропухлини»: **O+Qn+(F)+(L)+(C)+(M)** із зазначенням у дужках варіативної складової з диференційних множників на позначення ономасіологічних ознак.

Морфологічний аналіз будови нейроонкологічних термінів виявив, що для зазначеного ОК характерним типом термінотворення є похідна суфіксоїдна, похідна префіксоїдно-суфіксоїдна та складнопохідна суфіксоїдна моделі. До першої моделі належать однокореневі *суфіксоїдні* деривати (32%), до другої – терміни-деривати з префіксацією, до третьої – двокореневі (124 од. – 49%) та трикореневі (35 од. – 14%) складнопохідні терміни-композиції. Префіксація є непродуктивною для досліджуваного ономасіологічного класу (3 од. – 1%). Використання простих багатослівних клінічних термінів становить тільки 4% від загальної кількості термінологічних одиниць.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у створенні міждисциплінарного довідкового глосарію з нейроонкологічної тематики для здобувачів вищої медичної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуменна І. Лінгвістичний аспект української медичної термінології з онкології. *Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД»: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький. Ч. 2. 2013. С. 248–250.
2. Лабенко О. В. Етимологічний та лексико-семантичний аналіз народних назв хвороб (на прикладі номінацій на позначення наривів, чиряків, прищів, зовнішніх пухлин української, англійської та французької мов). *Мова і культура*. Вип. 17, т. 4. 2014. С. 230–237. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik\\_2014\\_17\\_4\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2014_17_4_33)
3. Місник Н. В. Формування української медичної клінічної термінології: Дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / НАН України; Інститут української мови. К., 2002. 173 с.
4. Орешко О. Українська медична термінологія (розвиток і сучасний стан). Brno : Masarykova univerzita, 2010. 146 с.
5. Петрух Л., Головка І. Українсько-латинсько-англійський медичний енциклопедичний словник у 4-х томах. Київ : ВСВ «Медицина», 2012.
6. Стандартизація в нейрохірургії. Частина 2. Нейроонкологія / за ред. академіка НАМН України, проф. Є. Г. Педаченка. Київ : ДУ «ІНХ НАМНУ», 2019. 152 с.
7. Ткач А. В. Словотвірна ідентичність/варіантність української медичної термінології : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2009. 20 с.
8. Цимбалюк В. І. Нейрохірургія.: Підручник для ВМНЗ ІV р.а. Вінниця : Вид-во «Нова книга», 2011. 304 с.
9. Цимбалюк В. І. Українсько-російсько-латинсько-англійський тлумачний словник з неврології та нейрохірургії. Тернопіль : «Укрмедкнига», 2001. 269 с.
10. Potts A., Semino E. Cancer as a Metaphor, Metaphor and Symbol. 34:2. 2019. Pp. 81–95. <https://doi.org/10.1080/10926488.2019.1611723>

11. Karlova T. Interlingual terminological asymmetry as one of the aspects of studying foreign languages Terminology. *International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*. V. 28 (2). John Benjamins Publishing Company, 2022. Pp. 199–227. ISSN 0929-9971 E-ISSN: 1569-9994 <https://doi.org/10.1075/term.00065.kar>
12. Kokkinakis D., ToporowskaGronostaj M., Hallett C., Hardcastle D. Lexical Parameters. Based on Corpus Analysis of English and Swedish Cancer Data, of Relevance for NLG. *Proceedings of the 16th Nordic Conference of Computational Linguistics (NODALIDA 2007)*. Tartu, Estonia, 2007. Pp. 333–336.
13. Hartel F. W., Coronado S., Dionne R., Fragoso G., Golbeck J. et al. Modeling a description logic vocabulary for cancer research. *Journal of Biomedical Informatics*. Volume 38. Issue 2. 2005. Pp. 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2004.09.001>
14. Cho J., Yoon J., Kim Y., Oh D., Kim S. J., Ahn J., Suh G. Y., Nam S., and Mitchell S. A. Linguistic Validation of the US National Cancer Institute's Patient-Reported Outcomes Version of the Common Terminology Criteria for Adverse Events in Korean. *Journal of Global Oncology*. No 5. 2019. <https://doi.org/10.1200/JGO.18.00193>
15. L'HommeMarie-Claude. *Lexical Semantics for Terminology*. John Benjamins Publishing Company, 2020. 285 p. URL: <https://doi.org/10.1075/tlrp.20>

## REFERENCES

1. Humenna I. Lihvistychnyi aspekt ukrainskoi medychnoi terminolohii z onkologhii [Linguistic aspect of Ukrainian medical terminology in oncology]. *Materialy XVII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretoho tysiacholittia u krainakh SND»*: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2013. Pp. 248–250. [in Ukrainian].
2. Labenko O. V. Etymolohichniy ta leksyko-semantychnyi analiz narodnykh nazv khvorob (na prykladi nominatsii na poznachennia naryviv, chyriakiv, pryshchiv, zovnishnikh pukhlyn ukrainskoi, anhliiskoi ta frantsuzkoi mov) [Etymological and lexical-semantic analysis of folk names of diseases (on the example of nominations for abscesses, boils, pimples, external tumors in Ukrainian, English and French languages)]. *Mova i kultura*. Vyp. 17, t. 4. 2014. S. 230–237. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik\\_2014\\_17\\_4\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2014_17_4_33) [in Ukrainian].
3. Misnyk N. V. Formuvannia ukrainskoi medychnoi klinichnoi terminolohii: Dys... kand. filol. nauk: 10.02.01 [The formation of Ukrainian medical clinical terminology: Dis... cand. philol. Sciences: 10.02.01] / NAN Ukrainy; Instytut ukrainskoi movy. Kyiv, 2002. 173 p. [in Ukrainian].
4. Oreshko O. *Ukrainska medychna terminolohiia (rozvytok i suchasnyi stan)* [Ukrainian medical terminology (development and current state)]. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 146 p. [in Ukrainian].
5. Petrukh L., Holovko I. *Ukrainsko-latynsko-anhliiskyi medychnyi entsyklopedychnyi slovnyk u 4-kh tomakh* [Ukrainian-Latin-English medical encyclopedic dictionary in 4 volumes]. Kyiv : VSV «Medytsyna», 2012. [in Ukrainian].
6. *Standartyzatsiia v neirokhirurhii. Chastyna 2. Neuroonkologhiia* [Standardization in neurosurgery. Part 2. Neuro-oncology]. / za red. akademika NAMN Ukrainy, prof. Ye.H. Pedachenka. Kyiv : DU «INKh NAMNU», 2019. 152 p. [in Ukrainian].
7. Tkach A. V. Slovtvorna identychnist/variantnist ukrainskoi medychnoi terminolohii : avtoref. dys... kand. filol. nauk : 10.02.01 [Word-forming identity/variation of Ukrainian medical terminology: autoref. Dis. ... Cand. philol. Sciences: 10.02.01]. Kyiv. nats. un-t im. T.Shevchenka. Kyiv, 2009. 20 p. [in Ukrainian].
8. Tsybaliuk V. I. *Neirokhirurhiia.: Pidruchnyk dlia VMNZ IV r.a.* [Neurosurgery.: Textbook for VMNH IV r.a.]. Vinnytsia : Vyd-vo «Nova knyha», 2011. 304 p. [in Ukrainian].
9. Tsybaliuk V. I. *Ukrainsko-rosiisko-latynsko-anhliiskyi tлумachnyi slovnyk z nevrolohii ta neirokhirurhii* [Ukrainian-Russian-Latin-English explanatory dictionary of neurology and neurosurgery]. Ternopil : «Ukrmedknyha», 2001. 269 p. [in Ukrainian].
10. Potts A., Semino E. Cancer as a Metaphor, Metaphor and Symbol. 34:2. 2019. Pp. 81–95. <https://doi.org/10.1080/10926488.2019.1611723> [in English].
11. Karlova T. Interlingual terminological asymmetry as one of the aspects of studying foreign languages Terminology. *International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*. V. 28 (2). John Benjamins Publishing Company, 2022. Pp. 199–227. ISSN 0929-9971 E-ISSN: 1569-9994 <https://doi.org/10.1075/term.00065.kar> [in English].
12. Kokkinakis D., Toporowska Gronostaj M., Hallett C., Hardcastle D. Lexical Parameters. Based on Corpus Analysis of English and Swedish Cancer Data, of Relevance for NLG. *Proceedings of the 16th Nordic Conference of Computational Linguistics (NODALIDA 2007)*. Tartu, Estonia, 2007. Pp. 333–336. [in English].
13. Hartel F. W., Coronado S., Dionne R., Fragoso G., Golbeck J. et al. Modeling a description logic vocabulary for cancer research. *Journal of Biomedical Informatics*. Volume 38. Issue 2. 2005. Pp. 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2004.09.001> [in English].
14. Cho J., Yoon J., Kim Y., Oh D., Kim S. J., Ahn J., Suh G. Y., Nam S., and Mitchell S. A. Linguistic Validation of the US National Cancer Institute's Patient-Reported Outcomes Version of the Common Terminology Criteria for Adverse Events in Korean. *Journal of Global Oncology*. No 5. 2019. <https://doi.org/10.1200/JGO.18.00193> [in English].
15. L'Homme Marie-Claude. *Lexical Semantics for Terminology*. John Benjamins Publishing Company, 2020. 285 p. URL: <https://doi.org/10.1075/tlrp.20> [in English].



**Анастасія КИРИСЮК,**

*orcid.org/0000-0001-7522-8235*

*аспірантка кафедри германської і фіно-угорської філології*

*Київського національного лінгвістичного університету*

*(Київ, Україна) [anastasiia.kyrysiuk@knu.edu.ua](mailto:anastasiia.kyrysiuk@knu.edu.ua)*

## РЕСУРСИ КОРПУСНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ПОБУДОВИ КОГНІТИВНИХ МАТРИЦЬ ЛСП ПАНДЕМІЯ (НА МАТЕРІАЛІ ГЕНЕРАЛЬНОГО РЕГІОНАЛЬНО АНОТОВАНОГО КОРПУСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ)

*Стаття присвячена вивченню можливостей лінгвістичних корпусів текстів, як «банку прикладів», що надають змогу дослідити мовні та позамовні знання представників певної лінгвокультури про досліджуване явище чи предмет. У статті розкрито значення базових понять сучасної корпусної лінгвістики – «ресурси корпусу» й «інструменти корпусу». Під час дослідження з'ясовано, що під ресурсами корпусу розуміють тексти, а до інструментів відносять засоби перегляду текстів, запиту даних і засоби збагачення корпусу аналітичною інформацією (анотацією, або метарозміткою). Завдяки ресурсам та інструментам лінгвістичного корпусу дослідники мають змогу всебічно вивчити будь-яку мовну одиницю, а саме простежити всі її зв'язки і відношення для розв'язання різноманітних лінгвістичних завдань.*

*Основну увагу у статті приділено аргументації доцільності застосування ресурсів корпусного інструментарію при дослідженні семантики, зокрема для розширення побудованих когнітивних матриць ЛСП ПАНДЕМІЯ на основі синонімів до ключового слова, які були відібрані зі словників. Для пошуку нових значень вживання лексеми пандемія в українській мові залучено ресурси й інструменти Генерального регіонально анотованого корпусу української мови, який є українським корпусним онлайн-проєктом, що охоплює період з 1816 р. по теперішній час. У результаті дефініційного аналізу встановлено нові значення лексеми пандемія, зокрема назви хвороб, що набувають характеру пандемії та словосполучення, у яких аналізована лексема вжита не у значенні інфекційної хвороби. За допомогою застосування методики компонентного аналізу з визначенням семного складу лексичних значень слова пандемія виокремлено нові диференційні семи, яких не було виявлено під час дослідження на основі лексикографічних значень, – 'несмертоносна хвороба / захворювання', 'штучна хвороба / захворювання'.*

**Ключові слова:** корпусна лінгвістика, корпус текстів, ресурси корпусу, інструменти корпусу, ЛСП ПАНДЕМІЯ.

**Anastasiia KYRYSIUK,**

*orcid.org/0000-0001-7522-8235*

*PhD Student at the Department of Germanic and Finno-Ugrian Philology*

*Kyiv National Linguistic University*

*(Kyiv, Ukraine) [anastasiia.kyrysiuk@knu.edu.ua](mailto:anastasiia.kyrysiuk@knu.edu.ua)*

## RESOURCES OF CORPUS TOOLS FOR COGNITIVE MATRICES CONSTRUCTION OF LEXICO-SEMANTIC FIELD ПАНДЕМІЯ (LIT. PANDEMIC) (BASED ON THE MATERIALS OF THE GENERAL REGIONALLY ANNOTATED CORPUS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE)

*The article studies the possibilities of linguistic corpora of texts as a «bank of examples» that make it possible to investigate the linguistic and non-linguistic knowledge of representatives of a particular linguistic culture about the phenomenon or subject under investigation. The article reveals the meaning of the basic concepts of modern corpus linguistics – «corpus resources» and «corpus tools». During the research, it was found that the resources of the corpus mean texts, and the tools include text viewing and data query tools and means of enriching the corpus with analytical information (annotation or meta mark-up). The resources and tools of the linguistic corpus may help scholars to be able to comprehensively study a linguistic unit, i.e. to trace all the links and relations in order to solve different linguistic objectives.*

*The primary attention in the article is devoted to the argumentation of the expediency of using corpus toolkit resources in the study of semantics, in particular, to expand the constructed cognitive matrices of LSF ПАНДЕМІЯ (lit. PANDEMIC) based on synonyms for the keyword, which were selected from dictionaries.*

*To search for new meanings of the use of the lexeme пандемія (lit. pandemic) in the Ukrainian language, we use the resources and tools of the General Regionally Annotated Corpus of the Ukrainian Language, which is a Ukrainian online corpus project covering the period from 1816 to the present. As a result of the definitional analysis, new meanings*

*of the lexeme пандемія (lit. pandemic) were established, in particular, the names of diseases that acquire the character of a pandemic and phrases in which the analyzed lexeme isn't used in the direct meaning of disease. In the process of application of the method of component analysis with the determination of the seminal composition of the lexical meanings of the word пандемія (lit. pandemic), new differential semes were singled out. They were not identified during the research based on lexicographic meanings – 'non-lethal disease / disease', 'artificial disease / disease'.*

**Key words:** *corpus linguistics, the corpus of texts, corpus resources, corpus toolkit, LSF ПАНДЕМІЯ (lit. PANDEMIC).*

**Постановка проблеми.** Сучасна комп'ютерна лінгвістика, розділом якої є корпусна, – новий самостійний розділ науки про мову, інструментарій якого все більше застосовують під час досліджень, що пов'язано із зростанням кількості оброблюваної інформації. За словами О. Демської-Кульчицької (2005: 68), нині всі необхідні дані для повсякденного життя і опанування мовами, є в електронному форматі. Навіть колишні друковані видання, зокрема музейні та архівні манускрипти, рукописи мають електронні відповідники. У зв'язку з цифризацією писемного й усного матеріалу, на думку Г. Кривенко (2017: 51), постало питання розробки пошукової системи, яка змогла б ефективно і мобільно забезпечити опрацювання великих об'ємів різноманітної інформації. Однією з таких пошукових систем стали *лінгвістичні корпуси текстів*, які мають системи кодування і зручного пошуку інформації. За словами О. Демської-Кульчицької (2004), корпуси текстів надають змогу усвідомити когнітивно-інформативну / інформаційну сутність людської мови, а також окремої мови як її представника.

**Аналіз досліджень.** Як показує попередній огляд наукової літератури (Н. Дарчук, О. Демська-Кульчицька, В. Жуковська, М. Леміш, С. Петрасова, Н. Хайрова, J. Asmussen, L. Bowker, A. Hardie, A. Kilgarriff, I. Kosem, T. MacEnery, J. Pearson та ін.), завдяки корпусним ресурсам і корпусному інструментарію у дослідників з'являється можливість вивчити будь-яку мовну одиницю багатовимірно, тобто простежити всі її зв'язки і відношення для розв'язання лінгвістичних завдань різного характеру.

**Мета статті** – дослідити ресурси корпусного інструментарію Генерального регіонально анотованого корпусу української мови (далі – ГРАК) для побудови когнітивних матриць ЛСП ПАНДЕМІЯ.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційно під *корпусом* розуміють тіло тексту, проте його можна описати як велику колекцію автентичних текстів, зібраних в електронній формі згідно з певним набором критеріїв (Bowker, Pearson, 2002). Схожої думки притримується Дж. Асмуссен (Asmussen, 2007) і розуміє під корпусом значне за обсягом цифрове зібрання текстів / текстових уривків, що застосовується як репрезентативна вибірка для

обмеженого використання мови, а в загально-мовному лексикографічному контексті становить цільову вибірку з мови загалом.

У роботах інших зарубіжних вчених (McEnery, Hardie, 2012: 230) лінгвістичний корпус розуміють як «набір машиночитаних текстів, які є надійною основою для вивчення певних дослідницьких питань». При цьому, на їхню думку, основним дискусійним питанням є розкриття можливостей корпусу при дослідженні мовних явищ у діячності, чи він має тексти лише для аналізу мови у синхронії. Ми переконані, що це залежить від площини конкретного корпусу і мети його укладання.

У певному сенсі об'єктом вивчення корпусу стає мовлення, яке не зводиться до норм літературної мови, судженням про правильність / неправильність в мові, заснованим виключно на інтуїції дослідника. Підтвердження цієї думки знаходимо в О. Смашнюк (2008: 63), яка зазначає, що корпуси надають можливість вивчати писемне і спонтанне мовлення, мовлення певної вікової, гендерної, соціальної та етнічної групи, інформацію про особливості певного діалекту тощо.

Ідеєю будь-якого корпусу є укладання їх на основі текстів, а не окремих лексем, бо «досвід навколишнього світу значною мірою є текстовим опосередкованим досвідом, і, з огляду на таке припущення, люди живуть у світі текстів» (McEnery, Hardie, 2012: 230). Відповідно до цього твердження корпусний підхід порушує питання щодо перегляду статусу слова як основної мовної одиниці. Попри те, що корпусний підхід ґрунтується не на окремих лексемах, а на розробці принципів укладання текстів та їхньої розмітці, ключовим питанням цього напряму є здатність корпусу надавати досліднику можливість вимірювати частоту вживання певних слів і фраз, визначати способи їхньої сполучуваності, валентні зв'язки, комбінаторні можливості, композиційну семантику, стилістичні реєстри окремих слів тощо (там само).

Отож, базовими поняттями корпусної лінгвістики є *ресурси корпусу* і *корпусний інструментарій*.

Ресурси корпусу, за В. Жуковською (2013), є знаряддям у дослідженні, адже це повнотекстові бази даних. Доступ до ресурсів більшості корпусу

сів надається безкоштовно через мережу Інтернет. При цьому обсяг ресурсів не обмежений, бо корпуси постійно поповнюються новими джерелами, що є перевагою для дослідників.

А. Кілгарріфф та І. Косем (Kilgarriff, Kosem, 2012) наголошують, що корпус, крім ресурсів, повинен мати комплекс інструментів для роботи з ними. Ці інструменти можна поділити на дві категорії: 1) засоби перегляду текстів і запити даних; 2) засоби збагачення корпусу аналітичною інформацією, яка називається анотацією, або метарозміткою.

Щодо засобів перегляду текстів, то у більшості сучасних корпусів можна шукати різноманітну інформацію (конкретні словоформи; словоформи за лемою (усі форми однієї лексеми, які трапилися у тексті); нерозривні та розривні словосполучення), що дає змогу побудувати *конкорданс* – список усіх вживань певного слова в контексті. До кожного прикладу надається інформація про джерело, звідки його взято. Також передбачена можливість отримання статистичної інформації про запитувану лексему чи словосполучку: відносну частоту по всьому корпусу; розподіл за жанрами; часовими зрізами; частоту його сполучуваності (Петрасова, Хайрова, 2020).

Важливим є інструмент частотного аналізу, бо він, як доводить В. Жуковська (2013), допомагає простежити еволюцію та динаміку функціонування будь-якої лексеми як на синхронному зрізі, так і в діахронії, а також виявити відсоткове співвідношення цієї частоти в різних типах дискурсу.

А. Габідулліна й О. Колесніченко (2019) наголошують, що корпусний інструментарій текстів повинен містити додаткову лінгвістичну і металінгвістичну інформацію, тобто *метарозмітку*, яка є відображенням екстралінгвістичної інформації про текст, зокрема його назву, автора, жанрову належність тощо. Наявність метарозмітки дозволяє користувачеві створювати підкорпус текстів, які можна відібрати за жанром, тематикою, часом написання тощо. Також у сучасних корпусах є розмітка, яка відповідає усім рівням лінгвістичного опису – фонетична, морфологічна, синтаксична та інші, за допомогою яких дослідник може знайти, наприклад, необхідний набір морфологічних ознак: усі словосполучення виду ‘прийменник + іменник у місцевому відмінку’ та ін. інформацію, що відповідає рівням лінгвістичної розмітки, представлених у корпусі (там само).

Отож, ресурси та інструменти сучасних електронних корпусів є потужними і гнучкими, дозволяють ставити питання про склад мови і миттєво отримувати на них відповіді у вигляді сотень

речень. Тому часто корпус використовують як «банк прикладів», тобто намагаються знайти емпіричну підтримку для своїх гіпотез, принципів і правил, над якими вони працюють (Петрасова, Хайрова, 2020). Приклади, звичайно, можуть бути придумані або ж знайдені випадково, але підхід корпусної лінгвістики забезпечує репрезентативність і збалансованість мовного матеріалу, а також пошуковий інструмент, який зазвичай дає можливість хорошої вибірки в певному корпусі. Завдяки таким можливостям, на основі корпусів проводять дослідження на різних мовних рівнях і визначають: стилеметричні ознаки морфемних структур слів у поетичному мовленні Т. Шевченка (Зубань, 2014); ключові лексеми-номінативи до концептів, зокрема концепту *VIPA* (Яницька, 2016); лексичну і граматичну варіативність української мови, зокрема вживання варіативних форм іменників-назв неістот у знахідному відмінку однини в літературних текстах регіонів України XIX–XXI ст. (Шведова, 2018a) і динаміку синтаксичних конструкцій на позначення шляху при дієсловах руху (Шведова, 2018b); семантику фразово-дієслівних емотивів (Бобер, 2020).

Звертаємо увагу, що дослідження семантики за допомогою ресурсів корпусу вже проведені, тому припускаємо, що корпуси текстів нададуть широкі можливості також і для дослідження ЛСП, зокрема допоможуть розширити побудовані когнітивні матриці ЛСП ПАНДЕМІЯ на основі синонімів до ключового слова, які були відібрані зі словників (Кугусяк, 2022), проте, на наш погляд, не розкривають усіх особливостей значень вживання цього слова в мові представників певної лінгвокультури. Для пошуку нових (не словникових) значень вживання лексеми *пандемія* в українській мові залучаємо ГРАК, який є українським корпусним онлайн-проектом, що охоплює період з 1816 р. по теперішній час, має обсяг понад 860 мільйонів токенів, містить 90 тисяч різнодискурсних текстів і 26 тисяч авторів.

Скориставшись ГРАК, звертаємося до вебсторінки «Пошук у ГРАКу», де натискаємо на ГРАК-15, який відсилає користувача до NoSketch Engine з відповідним інтерфейсом.

Натискаємо на опції “Concordance” і в “Query type” обираємо “simple”. До поля abc вводимо українськомовну лексему *пандем\** і натискаємо клавішу “GO”. Зауважимо, що використовуємо зірочку (\*) для того, щоб охопити більшу кількість символів, наприклад, у результаті пошуку отримаємо не лише результат із словом *пандемія*, а і його словозміну – *пандемії, пандемію, пандемією, пандемій, пандеміям, пандеміями, пандеміях*. Так

конкорданс показує 1 086 випадків уживання українськомовної лексеми *пандемія* у текстах різних дискурсів. Інструментарій ГРАКа дозволяє аналізувати конкорданс за роками, тому звертаємо увагу, що перша згадка лексеми діагностована в 1889 р. у газеті «Дѣло» (27.12.1889), а друга – аж через 72 роки, в 1961 р. – в журналі «Мистецтво», № 4. Загалом ГРАК містить 610 згадок лексеми до 2017 р. включно. У 2018 р. – 23, а в 2019 р. відзначаємо незначне збільшення кількості вживання лексеми *пандемія* – зафіксовано 30 згадок. У 2020 р. досліджувану лексему згадано в ГРАК 346 разів у різножанрових текстах: це – офіційно-діловий дискурс: стенограми засідань Верховної Ради України (304); медійний дискурс (30); науковий – дисертації (9); художній дискурс (5); науково-популярний дискурс із соціології (7), із психології (1). У 2021 р. лексему *пандемія* згадано 77 разів. Високу частоту вживання лексеми з 2020 р. пояснюємо спалахом захворюваності на коронавірусну хворобу, спричинену SARS-CoV-2, та поширенням COVID-19 загалом у світі.

Під час корпусної діагностики вдалося виявити 381 значення лексеми *пандемія*, з яких у результаті проведеного компонентного аналізу виокремлено такі семи:

1. Архісема *‘хвороба / захворювання’*: «хвороба» (7), «захворювання».

1.1. Інтегральна сема *‘тип хвороби / захворювання’*:

1.1.1. Диференційна сема *‘інфекційна хвороба / захворювання’*: «інфекційна хвороба» (2).

1.1.2. Диференційна сема *‘інфекційна хвороба / захворювання (людей)’*: «передаватиметься від людини до людини», «швидко поширюються серед населення», «спроможна швидко передаватися від людини до людини», «передавання вірусу від людини до людини».

1.1.3. Диференційна сема *‘інфекційна хвороба / захворювання (тварин)’*: «не передається від свиней людям», «свині масово хворіли на грип».

1.2. Інтегральна схема *‘якість хвороби / захворювання’*:

1.2.1. Диференційна сема *‘смертоносна хвороба / захворювання’*: «смертоносна» (4), «забрала життя десятків мільйонів людей» (3), «найсмертоносна», «винищила майже все грабарське населення Землі», «звела в могилу удвічі більше людей, ніж Перша світова війна», «дуже висока смертність населення», «забрала багато життів», «померло 70 000 людей», «число загиблих склало 33 800 чоловік», «може забрати навіть не мільйони, а мільярди життів», «відправила на той світ, за різними підрахунками, від 20 до

100 млн хворих», «вмерли від пандемічного грипу 2555 осіб», «забрала із собою в могилу близько половини всього населення тих територій, на які поширилася», «вбила, за різними оцінками, від 50 до 100 млн людей», «створюють загрозу життю і здоров’ю значних верств населення», «може загинути від 2 до 7,4 млн чоловік».

1.2.2. Диференційна сема *‘несмертоносна хвороба / захворювання’*: «перетворює людей на живих мерців», «число хворих сягає критичної маси», «вже прийшла майже в кожную сім’ю», «вражали мільйонів людей», «жертвам стали близько 100 мільйонів осіб у всьому світі».

1.2.3. Диференційна сема *‘штучна хвороба / захворювання’*: «штучно викликана» (3), «штучно влаштована», «штучно створена».

1.2.4. Диференційна сема *‘циклічність хвороба / захворювання’*: «циклічна», «виникають кожні 30–40 років», «три-чотири рази на століття», «можуть виникати в середньому три-чотири рази на сторіччя».

1.3. Інтегральна сема *‘збудник хвороби / захворювання’*: «вірус» (7), «вірус грипу» (4), «мутація вірусу» (3), «вірус H1N1» (2), «вірус H5N1», «вірус типу А», «вірус А / H1N1», «вірус грипу А / H1N1», «вірус грипу А H3N2», «пташиний вірус», «супервірус», «мутація двох типів вірусу – людського і пташиного», «вірус мутує», «вірус-мутант грипу птиці і людини», «варіант вірусу», «штам вірусу», «штам вірусу грипу», «генетично модифікована», «вірусна інфекція», «грипозна інфекція», «виникає, коли вірус людського грипу докорінно змінюється», «спричинена поширенням гострої респіраторної хвороби COVID-19, викликаній коронавірусом SARS-CoV-2», «новий вірус, який раніше не спричиняв захворювання у населення».

1.4. Інтегральна сема *‘простір поширення хвороби / захворювання’*: «охопила весь світ» (2), «вразила весь світ», «котиться із заходу до центру і на схід України», «не тільки українська проблема», «прогресує по всьому світу у шаленій динаміці», «поширилася більше ніж в одній країні, а то й у цілому світі», «швидко поширюються серед населення», «покотилася хвиля пандемії по світу», «поширення по всій земній кулі», «у всіх країнах світу», «охопила всі округи».

1.4.1. Диференційна сема *‘простір поширення хвороби / захворювання (людей)’*: «створюють загрозу життю і здоров’ю значних верств населення», «масове захворювання серед людей у всьому світі», «захоплює націю», «передавання вірусу від людини до людини в двох регіонах планети».

1.5. Інтегральна сема 'час поширення хвороби / захворювання': «...сталося...це буквально декілька днів», «за шість днів винищила...», «тривала півтора року».

1.6. Градуальна сема 'ступінь поширення хвороби / захворювання': «глобальна» (4), «світова» (8), «катастрофа» (2), «глобальна проблема» (2), «глобальна катастрофа», «катастрофічна пандемія», «катастрофічних масштабів», «найбільша небезпека», «страшна проблема», «найбільша за всю історію людства», «шоста фаза поширення грипу за класифікацією ВООЗ», «масовий характер».

Під час аналізу виявлено такі назви хвороби, що набувають статусу пандемії: «грип» (75), «пандемія коронавірусу» (54), «свинячий грип» (21), «пташиний грип» (18), «пандемія COVID-19» (18), «грип А / H1N1» (17), «пандемія коронавірусної хвороби» (6), «коронавірусна пандемія» (6), «пандемія «іспанки»» (5), «пандемія чуми» (4), «пандемія COVID» (3), «пандемія СНІДу» (3), «пандемія іспанського грипу» (2), «пандемія діабету» (2), «пандемія туберкульозу» (2), «каліфорнійський грип» (2), «грип АНІШ», «грип H1N1», «грип свинячого каліфорнійського H1N1», «людський грип», «епідемія», «пташиний грип H5N1», «захворюваність на COVID-19», «вірусного характеру COVID-19», «пандемія коронавірусної інфекції», «пандемія ВІЛ і СНІД», «пандемія «чорної смерті» (чуми)», «пандемія цукрового діабету», «пандемія ожиріння», «пандемія холери».

Також зафіксовано 5 словосполук, де лексема пандемія вжита не у прямому значенні інфекційної хвороби: «алкогольна пандемія», «футбольна

пандемія», «пандемічна корупція», «пандемія самотності», «пандемія серед комп'ютерних систем».

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підводячи підсумок викладених положень, зазначимо, що за допомогою ресурсів корпусного інструментарію дослідники можуть не тільки швидше й ефективніше вирішувати поставлені завдання, а й ставити нові, які раніше здавалися в лінгвістиці нездійсненними через трудомісткість. До таких завдань відносимо і побудову когнітивних матриць ЛСП ПАНДЕМІЯ, зокрема їхні значенні та семантичні поля.

За допомогою корпусного інструментарію вдалося виявити нові значення аналізованого ключового слова пандемія, зокрема назви хвороби, що набувають характеру пандемії та словосполучення, у яких аналізована лексема вжита не у значенні інфекційної хвороби. У результаті компонентного аналізу виокремлено диференційні семи 'несмертоносна хвороба / захворювання', 'штучна хвороба / захворювання', яких не було під час дослідження на основі лексикографічних значень. Робимо висновок, що ресурси корпусної лінгвістики з високим індексом верифікаційного потенціалу математичної обробки даних разом із семантичним аналізом забезпечують новий рівень об'єктивної верифікації мовних фактів у межах нашого підходу до аналізу мовного матеріалу.

Перспективами подальших досліджень є детальне вивчення складу та організації слів-синонімів ключового слова ЛСП ПАНДЕМІЯ за допомогою корпусного інструментарію ГРАК та їх графо-матричному конструюванні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобер Н. М. Матричне профілювання семантики фразово-дієслівних емотивів у Британському національному корпусі : дис. ... канд. філ. наук : 10.02.21. Київ, 2020. 228 с.
2. Габідулліна А. Р., Колесніченко О. Л. Методологія сучасних лінгвістичних досліджень : навч. посібник. Слов'янськ : Видавництво Б. І. Маторіна, 2019. 322 с.
3. Дарчук Н. П. Корпусна лінгвістика: проблеми, методи, перспективи. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2013. 11 с.
4. Демська-Кульчицька О. М. Що таке корпус текстів?. Культура слова. 2004. № 64. С. 35–38.
5. Демська-Кульчицька О. М. Основи національного корпусу української мови. Київ : Інститут української мови НАНУ, 2005. 219 с.
6. Жуковська В. В. Ресурси корпусної лінгвістики у дослідженні історичної динаміки мови. Слово і речення : синтактика, семантика, прагматика / за ред. В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. Є. Бондарева. Київ, 2013. С. 151–156.
7. Зубань О. М. Стилеметричні ознаки морфемних структур слів у поетичному мовленні Т. Шевченка (на матеріалі Корпусу української мови). Мовні і концептуальні картини світу, 2014. № 48. С. 165–178.
8. Кривенко Г. Л. Корпусні дослідження дискурсу: становлення, стан і перспективи. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. 2017. Вип. 20(1). С. 51–63.
9. Петрасова С. В., Хайрова Н. Ф. Сучасні інформаційні технології в лінгвістиці. Харків : ФОП Панов А. М., 2020. 124 с.
10. Смашнюк О. І. Маркери емоційності у спонтанній комунікації (на матеріалі Британського національного корпусу текстів : дис. ... канд. філ. наук : 10.02.04. Київ, 2008. 238 с.
11. Шведова М., Вальденфельс Р. фон, Яригін С., Рисін А., Старко В., Ніколаєнко Т. та ін. Генеральний регіонально анований корпус української мови (ГРАК). 2017–2022. URL: <http://uacorus.org/> (дата звернення: 21.12.2022).

12. Шведова М. Динаміка вживання варіативних форм іменників-назв неістот у знахідному відмінку однини в літературних текстах регіонів України XIX-XXI ст. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика». 2018а. № 31. С. 88–94.
13. Шведова М. Динаміка синтаксичних конструкцій на позначення шляху при дієсловах руху : корпусне дослідження. Українська мова. 2018b. № 83. С. 67–79.
14. Яницька О. М. Корпусний аналіз для визначення ключових лексем-номінантів концепту VIRA на матеріалі англійської, української та французької мов. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2016. Вип. 25 (1). С. 160–162.
15. Asmussen J. Korpuslinguistische Verfahren zur Optimierung lexikalisch-semantischer Beschreibungen. Sprachkorpora – Datenmengen und Erkenntnisfortschritt / Hrsg. von W. Kallmeyer, & G. Zifonun. Berlin, Boston : De Gruyter, 2007. P. 123–151.
16. Bowker L., Pearson J. Working with specialized language: A practical guide to using corpora. London : Routledge, 2002. 256 p.
17. Kilgarriff A., Kosem I. Corpus tools for lexicographers. Electronic Lexicography / eds. S. Granger and M. Paquot. Oxford : Oxford University Press, 2012. P. 31–56.
18. Kyrysiuk A. Lexico-Semantic Graphs as Formalized Schemes of Reflection of Fragment of Reality in Human Consciousness. Language. Culture. Discourse : monograph / ed. R. Vasko. Kharkiv : PC TECHNOLOGY CENTER, 2022. P. 5–21.
19. MacEnery T., Hardie A. (2012). Corpus Linguistics : Method, Theory and Practice. Cambridge University Press.

## REFERENCES

1. Bober N. M. Matrychne profilyuvannya semantyky frazovo-diyeslivnykh emotyviv u Brytans'komu natsional'nomu korpusi. [Matrix Profiling of the Semantics of Phrasal Emotive verbs in the British National Corpus]. Phd thesis. Kyiv, 2020. 228 p. [in Ukrainian]
2. Habidullina, A. R., Kolesnichenko, O. L. Metodolohiya suchasnykh linhvistychnykh doslidzhen'. [Methodology of modern linguistic research] Textbook manual. Slavyansk : Publishing House B. I. Matterin, 2019. 322 p. [in Ukrainian]
3. Darchuk N. P. Korpusna linhvistyka: problemy, metody, perspektyvy. [Corpus linguistics: problems, methods, perspectives]. Kyiv : Taras Shevchenko Kyiv National University, 2013. 11 p. [in Ukrainian]
4. Dems'ka-Kul'chyts'ka O. M. Shcho take korpus tekstiv? [What is a corpus of texts?]. Word culture. 2004. № 64. pp. 35–38. [in Ukrainian]
5. Dems'ka-Kul'chyts'ka O. M. Osnovy natsional'noho korpusu ukrayins'koyi movy. [Fundamentals of the national corpus of the Ukrainian language]. Kyiv : Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences, 2005. 219 p. [in Ukrainian]
6. Zhukovs'ka V. V. Resursy korpusnoyi linhvistyky u doslidzheni istorichnoyi dynamiky movy. [Resources of corpus linguistics in the study of historical dynamics of language]. Word and sentence : syntax, semantics, pragmatics / za red. V. O. Ohnev'yuk, L. L. Khoruzha, O. YE. Bondareva. Kyiv, 2013. pp. 151–156. [in Ukrainian]
7. Zuban' O. M. Stylemetrychni oznaky morfemnykh struktur sliv u poetychnomu movlenni T. Shevchenka (na materialy Korpusu ukrayins'koyi movy). [tylometric signs of morpheme structures of words in T. Shevchenko's poetic speech (based on the material of the Ukrainian Language Corpus)]. Linguistic and conceptual pictures of the world, 2014. № 48. pp. 165–178. [in Ukrainian]
8. Kryvenko H. L. Korpusni doslidzhennya dyskursu: stanovlennya, stan i perspektyvy. [Corpus studies of discourse: formation, state and prospects.]. Messenger of Kyiv National Linguistic University. Series Philology. 2017. Issue 20(1). pp. 51–63. [in Ukrainian]
9. Petrasova S. V., Khayrova N. F. Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi v linhvistytsi. [Modern information technologies in linguistics]. Kharkiv : FOP Panov A. M., 2020. 124 p. [in Ukrainian]
10. Smashnyuk O. I. Markery emotsiynosti u spontanniy komunikatsiyi (na materialy Brytans'koho natsional'noho korpusu tekstiv. [Emotions markers in spontaneous speech (on the basis of the British National Corpus)]. Phd thesis. Kyiv, 2008. 238 p. [in Ukrainian]
11. Shvedova M., Val'denfel's R. fon, Yaryhin S., Rysin A., Starko V., Nikolayenko T. ta in. Heneral'nyy rehional'no anotovanyy korpus ukrayins'koyi movy (HRAK). 2017–2022. URL: <http://uacorpora.org/> (date of application: 21.12.2022). [in Ukrainian]
12. Shvedova M. Dynamika vzhyvannya variativnykh form imennykiv-nazv neistot u znakhidnomu vidminku odnyny v literaturnykh tekstakh rehioniv Ukrayiny XIX-XXI st. [The dynamics of the use of variant forms of nouns-names of non-beings in the accusative singular in literary texts of the regions of Ukraine in the 19th-21st centuries]. Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Linguistics». 2018а. № 31. pp. 88–94. [in Ukrainian]
13. Shvedova M. Dynamika syntaksychnykh konstruktiv na poznachennya shlyakhu pry diyeslovakh rukhu : korpusne doslidzhennya. [Dynamics of syntactic constructions for path marking in verbs of motion : a corpus study]. Ukrainian language. 2018b. № 83. pp. 67–79. [in Ukrainian]
14. Yanyts'ka O. M. Korpusnyy analiz dlya vyznachennya klyuchovykh leksem-nominantiv kontseptu VIRA na materialy anhliys'koyi, ukrayins'koyi ta frantsuz'koyi mov. [Corpus analysis to determine the key lexemes-nominants of the concept of VIRA on the material of English, Ukrainian and French languages]. International Humanitarian University Herald. Philology. 2016. Vol. 25 (1). P. 160–162. [in Ukrainian]

15. Asmussen J. Korpuslinguistische Verfahren zur Optimierung lexikalisch-semanticer Beschreibungen. Sprachkorpora – Datenmengen und Erkenntnisfortschritt [Corpus linguistic methods to optimize lexical-semantic descriptions. Speech corpora – amounts of data and progress in knowledge] / Hrsg. von W. Kallmeyer, & G. Zifonun. Berlin, Boston : De Gruyter, 2007. pp. 123–151. [in German]
16. Bowker L., Pearson J. Working with specialized language: A practical guide to using corpora. London : Routledge, 2002. 256 p.
17. Kilgarriff A., Kosem I. Corpus tools for lexicographers. Electronic Lexicography / eds. S. Granger and M. Paquot. Oxford : Oxford University Press, 2012. pp. 31–56.
18. Kyrysiuk A. Lexico-Semantic Graphs as Formalized Schemes of Reflection of Fragment of Reality in Human Consciousness. Language. Culture. Discourse : monograph / ed. R. Vasko. Kharkiv: PC TECHNOLOGY CENTER, 2022. pp. 5–21.
19. MacEnery T., Hardie A. (2012). Corpus Linguistics : Method, Theory and Practice. Cambridge University Press.

УДК 811.112.2'373.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-21>

**Вікторія КОТВИЦЬКА,**  
 orcid.org/0000-0003-4768-9928  
 кандидат філологічних наук, доцент,  
 доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови  
 Національного технічного університету України  
 «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
 (Київ, Україна) [ntuu\\_kpi\\_6@ukr.net](mailto:ntuu_kpi_6@ukr.net)

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕМИ «ВБИВСТВО» У ПСИХОТРИЛЕРАХ СЕБАСТІАНА ФІТЦЕКА

У статті на матеріалі психологічних трилерів «Das Kind», «Der Augensammler» та «Der Insasse» сучасного німецького письменника Себастьяна Фітцека репрезентовано складові частини лексико-семантичного поля «вбивство».

Авторкою статті зазначено об'єкт, предмет та сформульовано мету дослідження, окреслено завдання, вирішення яких дозволило досягти поставлених цілей, визначено перспективи. Досліджено праці вчених, присвячені вивченню поняття «лексико-семантичне поле». Розглянуто погляди мовознавців на зазначене поняття.

Описано структуру й основні характеристики лексико-семантичного поля. До властивостей лексико-семантичного поля було зараховано такі: наявність специфічної структури, складових поля, системний характер відношень між одиницями поля, (відносна) автономність поля, варіювання та здатність до змінності смислового простору, взаємозв'язок поля з іншими полями, розмитість кордонів/меж поля.

У статті репрезентовано виокремлені в ході дослідження лексико-семантичні групи, їх наповнення.

З'ясовано, що аналізоване поле не є розгалуженим. Визначені угруповання є неоднорідними за кількістю слів, що до них входять. Поле не є граматично гомогенним, включає одиниці різних частин мови. Аналізоване поле об'єднало слова, які в межах виокремлених лексико-семантичних груп належать до однієї частини мови, проте у своїй загальній сукупності не утворюють гомогенну множини елементів-слів однієї частини мови.

Лексичні одиниці низки груп є негативно-оцінними. Досліджуване поле є відносно автономним, воно здатне залучати до свого складу елементи, що можуть належати й до інших лексико-семантичних сфер.

Запропонована система репрезентації структури лексико-семантичного поля «вбивство» унаочнює характеристику теми «вбивство» С. Фітцеком та може децю відрізнитися від іншої системи відображення структури означеного поля, що в перспективі може бути представлена після здійснення аналізу інших творів цього та інших письменників, інших авторських текстів німецькомовної літератури, аналізу текстів загального літературно-художнього корпусу.

**Ключові слова:** Себастьян Фітцек, психотрилер, вбивство, лексико-семантична група, лексична одиниця, семантична класифікація.

**Viktoriia KOTVYTSKA,**  
 orcid.org/0000-0003-4768-9928  
 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) [ntuu\\_kpi\\_6@ukr.net](mailto:ntuu_kpi_6@ukr.net)

## LEXICAL-SEMANTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT "MURDER" IN PSYCHOTHRILLERS BY SEBASTIAN FITZEK

The paper is a study of the lexical-semantic field «murder» based on novels «Das Kind», «Der Augensammler» and «Der Insasse» by Sebastian Fitzek, who is one of the most successful and popular German writers today.

The object and the subject of study were described, the aim was stated and the research perspectives were outlined. The general views of the linguists on the concept of «lexical-semantic field» were analyzed.

The concept of «lexical-semantic field», its structure and the main characteristics were described. The properties of the lexical-semantic field included the following: the presence of a specific structure, components of the field, the systemic nature of the relations between the units of the field, (relative) autonomy of the field, variation and changeability of the semantic space, the relationship of the field with other fields and the blurring of the boundaries of the field.

The article represents the constituent parts of the lexical-semantic field, the filling of the lexical-semantic groups identified during the research.



*It turned out that the analyzed field does not have many branches. The isolated groups are heterogeneous in terms of the number of words that they include. The field is not grammatically homogeneous. The analyzed field combined words that belong to the same part of the language within the isolated lexical-semantic groups, but in their totality do not form a homogeneous set of elements-words of the same part of the language.*

*Lexical units have an evaluative character with a “-” sign. The field that was investigated is relatively autonomous, it is capable of attracting to its composition elements that may also belong to other lexical-semantic spheres.*

*The proposed system of representation of the structure of the lexical-semantic field «murder» illustrates the characteristics of the topic «murder» by S. Fitzek and may differ from another system of displaying the structure of the specified field, which in the future can be presented as a result of the analysis of other works of this writer, other author's texts of German-language literature, analysis of the texts of the general literary corpus.*

**Key words:** Sebastian Fitzek, psychotriller; murder; lexical-semantic group, lexical unit, semantic classification.

**Постановка проблеми.** Проблеми семантики лексичних одиниць повсякчас викликали підвищений інтерес з боку мовознавців. На сьогоднішній день детально описано низку теорій лексичного значення, дано визначення різним лексичним об'єднанням, накопичено значний досвід лексикологічної думки (Л. Вайсгербер, В. Шмідт, Й. Трір, А. Бланк, С. Льобнер, М. Шварц, К. Роберінг, В. В. Левицький, О. Д. Огуй, Л. А. Лисиченко, О. О. Тараненко, Н. І. Бойко, О. В. Материнська, М. П. Фабіан та інші).

Пропоноване дослідження присвячене вивченню мовних одиниць лексико-семантичного поля «вбивство» на матеріалі психологічних трилерів-бестселерів “Das Kind” (Fitzek, 2009), “Der Augensammler” (Fitzek, 2011) та “Der Insasse” (Fitzek, 2020) сучасного німецького письменника Себастьяна Фітцека.

Творчий доробок С. Фітцека, на поповнення якого щоразу з величезним нетерпінням чекають читачі, складається головним чином із психологічних трилерів. Його книги користуються шаленою популярністю, продаються мільйонними тиражами. Наразі вони перекладаються двадцятьма чотирма мовами, за мотивами його романів пишуться сценарії до фільмів, книги екранізуються, готуються театральні адаптації. С. Фітцек сьогодні вважається одним із найуспішніших письменників. Він є першим із німецьких авторів, хто був удостоєний Європейської премії з кримінальної літератури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наразі в роботах лінгвістів можна знайти різні класифікації підходів до систематизації лексики. Напрацьовано механізми вивчення лексико-семантичних полів та їх складових.

Основоположником польового методу вважається Й. Трір, хоч уперше термін «поле» було вжито Г. Іпсеном. Хоча теорія поля Й. Тріра свого часу й наражалась на критику з боку лінгвістів, проте вона дала поштовх для подальших розробок, що були викладені в низці фундаментальних праць учених. Незважаючи на зміну науко-

вої парадигми, центром матриці якої стала не структура, а людина, теорія поля, структурна у своїх витоках, не втрачає своєї актуальності. Значний об'єм матеріалу для лінгвістів становлять різні лексико-семантичні поля, також мікрополя, окремі лексико-семантичні групи, які досі не ставали об'єктом вивчення.

Лексико-семантичні поля вивчаються на матеріалі різних мов, у зіставному (Н. В. Іваненко, К. Р. Близнюк, Н. О. Герцовська, О. О. Кодубовська), лінгвокогнітивному й соціолінгвальному (А. С. Копитіна), лінгвокогнітивному та лінгвосинергетичному (Е. О. Веремчук), лінгвокультурологічному (Л. В. Строченко), графо-матричному і статистичному (Н. Д. Засанська) та інших аспектах. Джерелами фактичного матеріалу для здійснення структуризації лексики та опису складників різних лексико-семантичних полів стають словники різних типів (тлумачні, етимологічні, етимологічно-семантичні, діалектні, історичні, етнолінгвістичні, фразеологічні, жаргону, синонімів, антонімів, епітетів тощо), електронні тезауруси, збірки текстів малих жанрових форм (прислів'їв, приказок, загадок), поезія, проза. Однак, незважаючи на всеохопність досліджень, пропоноване лексико-семантичне поле, надто на матеріалі мовотворчості сучасного німецького письменника С. Фітцека, досі не вивчалось.

**Постановка завдання.** Мета роботи полягає в побудові та описі лексико-семантичного поля «вбивство». Досягнення поставлених цілей передбачає вирішення таких завдань:

1) встановити склад елементів поля (на основі виявлених спільних сем у семній структурі дібраних лексичних одиниць);

2) визначити склад груп усередині досліджуваного лексико-семантичного поля.

**Об'єктом** вивчення в роботі є означене лексико-семантичне поле, а **предметом** – структура, системна організація поля на матеріалі художніх творів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мовознавці оперують різними поняттями, що

репрезентують гіперонім «поле» – лексико-семантичне, лексичне, семантичне, функціонально-семантичне, асоціативне, словесне, граматико-лексичне, лексико-граматичне, ідеографічне, лексико-фразеологічне, фразеосемантичне тощо. Найчастіше зустрічаються два терміни: «лексико-семантичне поле», «семантичне поле». Б. Швіше семантичне поле визначає як «певну замкнену систему, що пов'язує лексичне поле і концептуальне поле» (Schwischay, 2001: 1). М. П. Кочерганом лексико-семантичне поле потрактовується як сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту (іноді й спільністю формальних показників) і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ (Кочерган, 2008: 211). За Ю. С. Головащенко, лексико-семантичне поле є «парадигматичним об'єднанням лексичних одиниць, що гуртуються за принципом семантичної близькості лексичних значень», воно має «ієрархічну структуру, що уможливило окреслення детальній семантичної картини конкретної поняттєвої сфери» (Головащенко, 2022: 25). Як засвідчує аналіз праць дослідників, хоч у деяких роботах учені й знаходять відмінності між такими типами полів, як семантичне і лексичне (лексико-семантичне) (Schwischay, 2001), часто ці поняття ототожнюються, їм даються схожі визначення, в основі об'єднання елементів, що розглядаються як поле, опиняється одна й та сама диференційна ознака.

Вважаємо, що власне назва «лексико-семантичне» загострює увагу на лексичній природі елементів поля, семантика яких детально вивчається, тож у роботі послуговуватимемося саме цим терміном.

До властивостей лексико-семантичного поля, що являє собою ієрархічну структуру семантично однорідних і пов'язаних регулярними й системними відношеннями лексичних одиниць, зараховуємо такі: 1) наявність певної специфічної структури, складових поля; 2) системний характер відношень між одиницями поля; 3) (відносна) автономність поля; 4) певне варіювання сукупності лексичних одиниць, що можуть наповнювати поле; 5) здатність до змінності смислового простору; 6) взаємозв'язок поля з іншими (суміжними) полями; 7) розмитість кордонів/меж поля.

Складовою частиною лексико-семантичного поля є лексико-семантична група як сукупність слів у всіх чи окремих їх значеннях, а також стійких і напівстійких словосполучень, які об'єднані категоріальною, субкатегоріальною і денотативною семами, і належать до однієї частини мови (Павлишенко, 2017: 22).

Поле, що стало об'єктом вивчення у представленому дослідженні, не є граматично гомогенним, воно включає одиниці різних частин мови. В системі означеного лексико-семантичного поля гуртуються різні лексеми, незалежно від частиномовних ознак. На відміну від полів дієслівних, прикметникових тощо, всередині яких лексеми можуть бути згруповані на ґрунті спільності частиномовної семантики, аналізоване поле об'єднало слова, які в межах виокремлених лексико-семантичних груп належать до однієї частини мови, однак у своїй загальній сукупності не утворюють гомогенну множину елементів-слів однієї частини мови.

Більшість дослідників-мовознавців єдині в тому, що лексико-семантичне поле охоплює лексичні одиниці, які пов'язані семантичними зв'язками; головним його компонентом є ядро, з яким так чи інакше співвідносяться значення всіх лексем поля. Якщо ядром є домінуючі елементи поля, то до периферії відносять контекстопов'язані поняття, елементи, що перебувають у певній залежності від контексту.

Варто зазначити, що розподіл елементів у межах поля є до певної міри суб'єктивним, тож можна в такому випадку говорити про певну ймовірність сформованості межі поля та не можна наполягати на остаточності й завершеності аналізу сукупності лексичних одиниць, що можуть його наповнювати.

Поле є однією із форм систематизації значень у системі мови. В будь-якій мові як системі елементи та відношення між ними весь час змінюють свою позицію, лексико-семантичний рівень мови підлягає особливим змінам (Котвицька, 2012: 150-153). Формування лексико-семантичних полів відбувається з урахуванням особливостей і закономірностей функціонування мови, аналізу дії різних факторів, здатних впливати на семантику лексичних одиниць.

А. Бланк виокремив такі типи семантичних зсувів у мові (Blank, 1999: 63): 1) метафоризація; 2) метонімізація; 3) звуження значення; 4) розширення значення; 5) горизонтальний зсув значення слова; 6) антифразис (вживання слова у його протилежному значенні, зазвичай задля іронічного ефекту); 7) енантіосемія (суміщення в семантиці слова протилежних значень); 8) автоконверсія; 9) еліпсис (зміни, що ґрунтуються на суміжності слів); 10) народна етимологія (зміни, що ґрунтуються на схожості/подібності слів).

Таким чином, під час аналізу значень лексичних одиниць, елементів поля, потрібно брати до уваги всі чинники, що можуть породжувати ймо-

вірність допущення помилок під час формування та членування лексико-семантичного поля.

Погоджуємося зі слушним зауваженням Н. І. Бойко, яка зазначає, що до складу поля може входити як слово із загальним (інваріантним) значенням усіх словоформ певної лексеми (це відбувається за умови, якщо лексема однозначна), так і одне або кілька з інваріантних значень лексеми, якщо вона багатозначна, оскільки значення можуть бути дуже близькими, відрізнитися лише однією чи двома семами (Бойко, 2021: 118-119). Це означає, що одна й та сама лексема одночасно може входити до кількох лексико-семантичних полів, до складу одного поля включається одне значення лексеми, до складу іншого лексема входить, бо має також інше інваріантне (інші інваріантні, дуже близькі) значення. Одні й ті самі лексеми можуть належати до різних або до суміжних полів.

Семантична класифікація дозволила виокремити такі лексико-семантичні групи поля, що досліджувалось (на матеріалі вказаних психотрилерів):

1) найменування суб'єкта злочину (особи, яка скоює злочин) (*der Mörder, der Serienmörder, der Killer, der Pädophil, der Kindermörder, der Entführer, der Kindesentführer, der Kinderquäler, der Psychopath, der Vergewaltiger, der Täter, der Einzeltäter, der Verbrecher, das Monstrum, der Unmensch*);

2) найменування злочинних дій, що призвели до смерті особи (*ermorden, erschlagen, töten, umbringen, vergewaltigen, schlagen, (zu Tode) foltern, quälen*);

3) найменування на позначення злочинів (*die Vergewaltigung, die Folter, die Gewalt, die Kapitaldelikte, das Verbrechen, der Mord, der Tötungsversuch, der Tötungsbefehl, die Kindesentführung, der Kindermord*);

4) найменування жертв убивства (*der Tote, der Ermordete, die Leiche, der Verstorbene, der Erstickte, das Opfer*);

5) найменування працівників поліції, судів та осіб, які мають відношення до розслідування і розкриття вбивства (*der Cop, der Kommissar, der Kommissariatsleiter, der Anwalt, die Anwältin, der Kriminalpsychologe, der Zeuge*);

6) найменування органів влади, установ, закладів, приміщень, де проводяться дізнання та слідчі дії, здійснюється судочинство, утримуються взяті під варту, засуджені, відбуваються покарання (*die Polizei, das Vernehmungszimmer, das Landeskriminalamt, der Gerichtssaal, das (psychiatrische) Gefängnis, der Kriseninterventionsraum, das Isolationszimmer, die Isolationskammer, das Gefängnis*);

7) найменування речей, що стосуються розслідування та покарання (*das Strafgesetzbuch, die Gerichtsmedizin, die Verhaftung, die Anklage, die Anschuldigung, die Aussage, der Beweis, das Beweiststück*);

8) найменування, які описують жертв убивства, вказують на відсутність ознак життя (*tot, erstickt, leblos, erschlagen, ausgeblutet, atemlos, verstorben*);

9) найменування зброя убивства та катування (*die Pistole, die Waffe, die Axt, die Klinge, (Pl.) die Kabelbinder*);

10) найменування, що характеризують особу, яка скоює тяжкий злочин (вбивство) (*grausam, gewaltig, gewalttätig, aggressiv, hasserfüllt, psychopathisch, genervt, irritiert, irritabel, sadistisch, wütend, wahnsinnig, kaltblütig*);

11) найменування, що характеризують стани, які переживають особи під час виявлення (факту) злочину / вбивства (*schockierend, entsetzt, erschüttert, erschrocken, schmerzhaft, jämmerlich*);

12) найменування станів, які супроводжують процес виявлення, розслідування злочину, а також почуттів, станів, що їх переживають жертви (*das Leid, das Grauen, das Entsetzen, die Furcht, die Angst, die Todesangst, der Schreck, der Schmerz, der Schock, die Panik, der Schrecken, der Hass, die Wut, die Qual, die Verzweiflung, der Horror, die Pein, die Abscheu*).

**Висновки і перспективи.** У ході дослідження встановлено, що аналізоване поле не є розгалуженим.

Продуктивність лексико-семантичних груп неоднакова. Виокремлені угруповання неоднорідні за кількістю слів, що до них входять (лексико-семантичні групи налічують різну кількість лексем), однак їх можна вважати однорідними за характером відношень між ними.

Лексичні одиниці окремих груп мають яскраво виражений оцінний характер зі знаком «-». Оцінний компонент присутній у значеннях слів, що входять до складу лексико-семантичних груп означеного поля, адже «оцінка виражає емоційний стан мовця, його ставлення до ситуації ...» (Лазебна, 2012: 102), «акт оцінки проникає в процес пізнання світу людиною, людина не тільки пізнає, але й оцінює все те, що її оточує» (Лазебна, 2012: 102). Насиченість аналізованого поля негативно-оцінними лексичними одиницями пояснюється власне вибором об'єкту вивчення.

Досліджуване поле є відносно автономним, воно здатне (це підтверджує аналіз окремих груп) залучати до свого складу елементи, що можуть належати й до інших лексико-семантичних сфер.

Проведений аналіз не претендує на вичерпність. Безперечно, якщо здійснювати інвентаризацію лексико-семантичного поля «вбивство» у текстах загального літературно-художнього корпусу, тобто на матеріалі низки творів різних авторів, то класифікація буде ще доповнюватись. Запропонована система відображення структури лексико-семантичного поля «вбивство» унаочнює

характеристику теми «вбивство» С. Фітцеком та може дещо відрізнятися від іншої системи репрезентації структури означеного поля, що може бути представлена після здійснення аналізу низки інших творів цього автора або інших авторів, унаслідок вивчення інших авторських текстів німецькомовної літератури – у цьому вбачаємо перспективи подальших досліджень.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Н. І. Специфіка лексико-семантичного поля концепту «війна» в кіноповісті О. Довженка «Україна в огні». *Література та культура Полісся*. Вип. 102(2021). Серія «Філологічні науки». Видавництво НДУ, 2021. С. 116–130. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/2116>
2. Головащенко Ю. С. Структура лексико-семантичного поля у межах художнього тексту. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія* / редкол.: І. М. Осовська (гол. ред.) та ін. Вип. 835–836 (2022). Чернівці : Рута, 2022. С. 24–32. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4351>
3. Котвицька В. А. Про форми, причини та результати змін значень слів (на матеріалі запозичень з англійської в сучасній німецькій мові). *Слов'янський збірник* (збірник наукових праць). Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. Вип. 17. Ч. 1. С. 150–155. URL: <http://liber.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3508/1/sbornik%20slav.150-155%2B.pdf>
4. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. К. : ВЦ «Академія», 2008. 368 с.
5. Лазебна О. А. Якісні прислівники оцінки в ролі актантів дієслів у сучасній німецькій та австрійській художній прозі. *Слов'янський збірник* (збірник наукових праць). Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. Вип. 17. Ч. 2. С. 101–106. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/3441>
6. Павлишенко О. А. Квантитативні характеристики лексико-семантичних полів дієслова в авторських текстах англійської художньої літератури: дис. ... к. філол. н. Спец. 10.02.04. Германські мови. Львів, 2017. 211 с. URL: [https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/02/dis\\_pavlyshenko.pdf](https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/02/dis_pavlyshenko.pdf)
7. Blank A. Why do new meanings occur? A cognitive typology of the motivations for lexical semantic change. *Historical Semantics and Cognition*. Berlin/New York: de Gruyter, 1999. p. 61–99.
8. Fitzek S. *Das Kind*. Psychothriller. Droemer Knaur Verlag, 2009. 394 S.
9. Fitzek S. *Der Augensammler*. Psychothriller. Droemer Knaur Verlag, 2011. 464 S.
10. Fitzek S. *Der Insasse*. Psychothriller. Droemer Knaur Verlag, 2020. 377 S.
11. Schwischay B. Les champs sémantiques. Syntaxe du français (hiver 2001/02) Dernière mise à jour: 03-03-02. P. 1–9. URL: <https://www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/champ.pdf>

#### REFERENCES

1. Boiko, N. I. (2021) Spetsyfika leksyko-semantychnoho polia kontseptu «viina» v kinopovisti O. Dovzhenka «Ukraina v ohni» [The specifics of the lexical and semantic field of the concept «war» in Alexander Dovzhenko's film story «Ukraine on fire»]. *Literature and Culture of Polissya*. Vyp. 102(2021). Seria «Filolohichni nauky». Vydavnytstvo NDU. p. 116–130. Retrieved from: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/2116> [in Ukrainian].
2. Holovashchenko, Yu. S. (2022) Struktura leksyko-semantychnoho polia u mezhakh khudozhnoho tekstu [Structure of lexical-semantic field in literary text]. *Germanic Philology Journal of Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University* / redkol.: I. M. Osovska (hol. red.) ta in. Vyp. 835-836 (2022). Chernivtsi : Ruta. p. 24–32. Retrieved from: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4351> [in Ukrainian].
3. Kotvytska, V. A. (2012) Pro formy, prychnyny ta rezultaty zmin znachen sliv (na materialy zapozychen z anhliiskoi v suchasni niemetskii movi) [About forms, causes and results of semantic changes of words (on the material of English borrowings in modern German)]. *Slovianskyi zbirnyk* (zbirnyk naukovykh prats). Kyiv : Dmytro Burago Publishing House. Vyp. 17. Ch. 1. p. 150–155. Retrieved from: <http://liber.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3508/1/sbornik%20slav.150-155%2B.pdf> [in Ukrainian].
4. Kocherhan, M. P. (2008) Vstup do movoznavstva [Introduction to Linguistics]. Kyiv : Academia. 368 p. [in Ukrainian].
5. Lazebna, O. A. (2012) Yakisni pryslivnyky otsinky v roli aktantiv diiesliv u suchasni niemetskii ta avstriiskii khudozhnii prozi [Qualitative adverbs of evaluation as actants of verbs in modern German and Austrian fiction]. *Slovianskyi zbirnyk* (zbirnyk naukovykh prats). Kyiv : Dmytro Burago Publishing House. Vyp. 17. Ch. 2. p. 101–106. Retrieved from: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/3441> [in Ukrainian].
6. Pavlyshenko, O. A. (2017) Kvantytatyvni kharakterystyky leksyko-semantychnykh poliv diieslova v avtorskykh tekstakh anhlo-movnoi khudozhnoi literatury [Quantitative Characteristics of the Lexical-Semantic Fields of Verbs in the Author's Texts of English Literature] : dys. ... k. filol. n. Spets. 10.02.04. Hermanski movy. Lviv. 211 p. Retrieved from: [https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/02/dis\\_pavlyshenko.pdf](https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/02/dis_pavlyshenko.pdf) [in Ukrainian].
7. Blank, A. (1999) Why do new meanings occur? A cognitive typology of the motivations for lexical semantic change. *Historical Semantics and Cognition*. Berlin/New York: de Gruyter. p. 61–99.

8. Fitzek, S. (2009) *Das Kind. Psychothriller*. [The Child. Psychological Thriller] Droemer Knaur Verlag. 394 S. [in German].
9. Fitzek, S. (2011) *Der Augensammler. Psychothriller*. [The Eye Collector. Psychological Thriller] Droemer Knaur Verlag. 464 S. [in German].
10. Fitzek, S. (2020) *Der Insasse. Psychothriller*. [the Inmate. Psychological Thriller] Droemer Knaur Verlag. 377 S. [in German].
11. Schwischay, B. (2001) *Les champs sémantiques*. [Semantic fields] *Syntaxe du français (hiver 2001/02)* Dernière mise à jour: 03-03-02. p. 1–9. Retrieved from: <https://www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/champ.pdf> [in French].

УДК 81'373.161

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-22>

**Віра КОТОВИЧ,**

*orcid.org/0000-0001-6370-8135*

доктор філологічних наук, доцент,

завідувач кафедри української мови

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) [virako@ukr.net](mailto:virako@ukr.net)

**Ірина ПАТЕН,**

*orcid.org/0000-0001-8706-6149*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) [irynapatent79@gmail.com](mailto:irynapatent79@gmail.com)

## МОВНИЙ ОБРАЗ ЛЮДИНИ В ПАРЕМІЙНОМУ СЕГМЕНТІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ: ЗООМОРФНА МЕТАФОРИЗАЦІЯ

Статтю присвячено окресленню особливостей об'єктивації мовного образу людини в пареміях, засвідчених у «Галицько-руських народних приповідках» Івана Франка, у контексті дослідження українських паремійних одиниць на засадах лінгвокогнітивного підходу. За допомогою методу словникових дефініцій проаналізовано основні значення базових складників фрейму (ознак тварин). Потім з урахуванням встановленого континууму експлікованих понять як стрижневих у семантиці зооморфних паремій виокремлено фрейми, що характеризують когнітивні моделі концептуальної метафоризації та концептуальної метонімізації, у яких ознака тварини є сферою-джерелом, а людина виступає як сфера-донор такого метафоричного уподібнення.

Мета статті – дослідити структуру мовного образу людини в паремійному сегменті української мови на основі когнітивних (зооморфних метафоричних та метонімічних) моделей.

Простежено засади об'єктивації колективної свідомості, пов'язаної з поняттям мовний образ людини, за допомогою того чи того фрейму, виявлено параметри кожного фрейму, окреслено чинники впливу на існування певного типу колективної свідомості і відповідно реалізації її у паремійних одиницях.

Описано ядро-периферійну організацію зооморфної метафоричної номінації на основі якої маркується домінуюча ознака тварини.

Встановлено, що зооморфна метафорика з проєкцією на риси характеру людини має виразно негативну аксіологічну спрямованість. Винятком у цьому ряді є образ коня, який об'єктивує переважно позитивні якості.

Підтверджено, що в ядро-периферійній зоні зооморфної метафоричної номінації закріплюється певна домінуюча ознака тварини. Так, хитра людина в зооморфній метафорі асоціюється здебільшого з лисом, лисицею; зла – із вовком, псом. Такі риси характеру людини, як брехливість, скупість, лінощі тощо мають своїми асоціатами ознаки різних представників тваринного світу.

**Ключові слова:** паремія, метафора, метафорика, зооморфна метафора, мовний образ, людина, фрейм.

**Vira KOTOVYCH,**  
orcid.org/0000-0001-6370-8135

Doctor of Philology,  
Head of the Department of Ukrainian Language  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) virako@ukr.net

**Iryna PATEN,**  
orcid.org/0000-0001-8706-6149

Candidate of Philology, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) irynapatен79@gmail.com

## LINGUISTIC IMAGE OF A HUMAN IN THE PAREMIC SEGMENT OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: ZOOMORPHIC METAPHORISATION

*The article deals with outlining the features of the objectification of the linguistic image of a human in paroemias which are attested in Ivan Franko's «Galician-Rus folk tales», in the context of the research on Ukrainian paroemic units which are based on the linguistic-cognitive approach. Applying for the method of dictionary definitions, the main notions of the basic components of the frame have been analyzed. Then, taking into account the established continuum of explained concepts as core ones in the semantics of zoomorphic paroemias, the author has singled out the frames characterizing cognitive models of conceptual metaphorisation and conceptual metonymisation, in which the sign of the animal is the sphere-source, and the person (a male) acts as the sphere-donor of such a metaphorical simile.*

*The purpose of the article is to investigate the structure of the linguistic image of a person in the paremic segment of the Ukrainian language on the basis of cognitive (zoomorphic metaphorical and metonymic) models.*

*The researcher has traced the principles of the objectification of the collective consciousness which is associated with the concept of the linguistic image of a human with the help of one or another frame; identified the parameters of each frame; outlined the factors of influence on the existence of a certain type of collective consciousness and, accordingly, its implementation in paroemic units.*

*The author has described the nuclear-peripheral organization of the zoomorphic metaphorical nomination, on the basis of which the dominant feature of the animal is marked.*

*It has been established that zoomorphic metaphors projecting onto human character traits has a distinctly negative axiological orientation. An exception is the image of a horse which objectifies mostly positive qualities.*

*It has been confirmed that a certain dominant feature of the animal is fixed in the nuclear-peripheral organization of the zoomorphic metaphorical nomination. Thus, a cunning person in a zoomorphic metaphor is mostly associated with a fox; evil – with a wolf and a dog. Such human character traits as lying, stinginess, laziness, etc., have as their associates the signs of various representatives of the animal world.*

**Key words:** *paremia, metaphor, metaphorical, zoomorphic metaphor, figure of speech, person, frame.*

**Постановка проблеми.** Тваринний світ є невід'ємною частиною культури всіх народів, тож його представники постають широко використовуваними референтами при побудові метафоричних номінацій. Зооморфний код культури, закріплюючись у лексиці та фразеології, концептуалізує риси характеру людини, її ставлення до інших людей, моральну сутність, інтелект та зовнішність, реалії довкілля тощо. З огляду на зазначене вивчення зооморфних метафор належить визнати важливим компонентом дослідження мовної картини світу.

**Аналіз досліджень.** Зооморфна метафора завжди привертала увагу лінгвістів. У наукових студіях В. Калько здійснено аналіз метафоричної взаємодії «свійська тварина – людина» на матеріалі українських паремій у контексті лінгвокогнітивного підходу. Встановлено сфери-донори

категоризації тваринного світу, аксіологічні маркери етносвідомості; домінуючу семантику зооморфних метафор (пейоративна емоційно-оцінна ознака, спрямована на пониження статусу адресата і пов'язана передовсім із рисами характеру, поведінковими стереотипами тощо) (Калько, 2016).

У статті О. Шалі проаналізовано зооморфні та вегетативні метафори в англомовному науковому дискурсі, окреслено культурно зумовлені лексичні одиниці, що детермінують світовідчуття англо-американської мовної спільноти, з'ясовано когнітивні механізми сутності наукових понять і явищ, простежено також етимологію й оцінний потенціал зооморфних і вегетативних метафор (Шаля, 2010).

Дослідження М. Петришин присвячено особливостям функціонування зоонімів у латинських

прислів'ях і приказках. Висвітлено зооморфну метафорику, на основі якої описано риси людини, що об'єктивують її емоційний стан і відчуття, дії тощо. Встановлено, що експресивно-оцінна метафора виявляє систему певних асоціацій та оцінок, пов'язаних з етнічною культурою носіїв мови (Петришин, 2015).

Стаття Х. Пірської присвячена розгляду метафоричних найменувань чоловіків та жінок у контексті їхніх фізичних і моральних якостей та характеристик. Проведено аналіз компонентів фреймів зооморфної метафори. Визначено основні метафоричні моделі на основі сфери-джерела та сфери-домена (Пірська, 2015).

На сучасному етапі в лінгвістичних дослідженнях метафоричність вважають невід'ємною частиною мислення людини, а метафору розглядають як важливий механізм, який дозволяє розуміти абстрактні поняття – результат і засіб когнітивної діяльності. Основною ідеєю когнітивного підходу до метафори є положення про те, що за її допомогою ми категоризуємо, концептуалізуємо, структуруємо і сприймаємо світ. На думку Дж. Лакоффа, категоризація у своїй сутності є продуктом людського досвіду та уяви, рухової активності та культури, з одного боку, з іншого – метафоричним перенесенням як способом ототожнення вигляду об'єкта або досвіду шляхом актуалізації одних властивостей та нейтралізації інших (Лакофф, 2004).

Зооморфна метафора – одна з найпоширеніших моделей метафоричної номінації, у якій будь-яка ознака тварини є сферою-джерелом, а людина виступає як сфера-донор такого метафоричного уподібнення. Зооморфна метафора є когнітивною проєкцією «образу» тварини на характеристику людини або реалії довкілля.

Упорядкування дібраного фактичного матеріалу ми проводимо на основі фрейму, що дає змогу зрозуміти механізми концептуалізації мовного образу людини в межах паремійного корпусу, установити внутрішню ієрархію цього поняття та побудувати його фреймову модель (сценарій).

Поняття фрейму пов'язують передусім зі сферою чи структурою знання про світ у будь-якій його ділянці. Усі вчені наголошують, що фрейм структурує знання про типізовані, стереотипні, тематично єдині ситуації або розглядають його як когнітивну модель, яка репрезентує знання й оцінки, пов'язані з конкретними, часто повторюваними ситуаціями (Ф. Унгерер, Х.-Й. Шмідт та ін.) (див. Коляденко, 2013: 140). Звідси випливає, що аналізоване поняття відображає знання, які відомі більшості членів суспільства і сприя-

ють легкому та швидкому впізнаванню фрейму будь-яким членом спільноти. Аналізуючи значення обраного матеріалу в когнітивному аспекті, ми звертатимемося до пропозиційної структури (типового висловлення) як одиниці, на основі якої формується фрейм.

Семантичне перетворення шляхом метафоричного переосмислення характерне для всього паремійного фонду, зокрема і для тих приповідкових фразеологізмів, у складі яких образністю позначені лише окремі компоненти. Зазначимо також, що джерельну базу (Іван Франко. Галицько-руські народні приповідки. Львів 1901–1910. Цифрове перевидання: Київ 2014–2021 (<https://www.ifranko.name/uk/Folklore/1901/GalRusProverbs.html>)) опрацьовано вперше щодо аналізованого поняття.

**Мета статті** – дослідити структуру мовного образу людини в паремійному сегменті української мови на основі когнітивних (зооморфних метафоричних та метонімічних) моделей.

**Виклад основного матеріалу.** Мовний образ людини розглядаємо на основі метафоризації зооморфної сфери-джерела. Сферою-джерелом вираження поняття *лінощі* виступають ознаки таких тварин, як *пес, засць, медвідь, кінь, свиня*. Ознаки пса реалізуються через порівняння-метафору (*Тогди він буде богатим, як пес рогатим*), яке об'єктивує ліниву, марнотратну людину і базується на одночасній активації двох базових сфер-джерел. Така ж структура властива приказці *Ість як кінь, а робити й за пса не хоче*. Лінивість в приказках переважно виявлено через актуалізацію фізичних особливостей сфери-джерела: *За-пса му сі нічо робити не хоче; Єк той пес: день біжить, тиждень лежить; Не робит і за пса*.

Семантика приповідки *Боїт ся, щоби му заяць дороги не перебіг* ґрунтується на давньому віруванні (прикметі) українців, що є поганим знаком, коли заєць перебіжить дорогу. Не зовсім зрозумілим є трактування значення цієї приказки як 'про лінивого, що не може рушитися з дому', адже ця народна прикмета пов'язана більшою мірою з невдачею. У наступних приповідках *Виглянув, як медвідь з гаври; Швидкий як медвідь за перепелицями; Лежить як свини в баюрі; Натягає ся як медвідь* сферою-джерелом виступають порівняння-метафори, які об'єктивують ліниву людину.

Брехливість як прикмету людського характеру об'єктивують ознаки таких тварин, як *пес, собака, миша, свиня, бик, лис, кінь*: *Брехливому псу хліба дають; Брехливу собаку дальше чути; Найде вимівку, як миш дірку; Е, ти свиня господар; Не дібеш сі від нього правди, як від бика молака; Лисови не вір, бо ті здурут*. Вони дають



змогу сконструювати такий сценарій: над брехливою людиною іронізують, коли вона отримує якусь користь із своєї брехні; її брехня далеко сягає; уміє збрехати не задумуючись; ніколи її слова не пов'язані з правдою. Іноді, крім основної ознаки брехливості, у приказці увиразнено й інші характеристики людини: *Добрий з тебе псучок; Фальшивий, як святого Юра кінь* – про брехливу, облесливу людину; *Меле язиком гий пес фостом* – про брехливу й балакучу.

Хитрість людини в зооморфній метафорі в основному асоціюється зі сферою-джерелом «лис, лисиця»: *Хитрий як лисиці; Лиса зловити; А диви, як лис хвіст присів; І хитрого лиса можна зловити; З лисами й сам лисом будеш*. Наведені приповідки персоніфікують хитрого чоловіка, якого піймали на брехні; якого загнали в глухий кут; з яким мусиш хитрувати. Натрапляємо також на приказки, формат яких передбачає зіставлення двох сфер-джерел в межах однієї паремійної одиниці (*Лисом підшитий, псом підбитий*), що репрезентують ще й додаткову семантичну ознаку – злий (пор. *Лисяча хитрість, заяче серце* (семи «хитрість», «боягузливність»); *То ще вовк в овечій ськирі* (семи «хитрий», «лихий»). Іноді одна сфера-джерело приказки може виражати декілька значень: *Зложив сі, стулив сі, як лис* – про хитру, зрадливу людину; *Все му лисичий фіст видно* – про хитру, підлесливу людину. Ми зафіксували один випадок іншої зооморфної сфери-джерела (пес), що репрезентує згадану характеристику *Вітрит* (у знач. нюхає носом; прим. автора) *як пес* – про хитрого чоловіка, що шукає якогось зиску.

В українській мові лексема *лихий* є полісемною. Сема *недобрий* як стилістично нейтральна модифікована у стилістично марковані: '1. Злий, злісний, клятий, лютий, сердитий. 2. Який виражає недобрі наміри. 3. Сповнений страждання. Який несе з собою страждання. 4. Недобрий у певному відношенні; поганий / Недоброякісний, недостатній і т. ін. / Проїнятий чимось недобрим (про слово, вислів і т. ін. / Дуже тяжкий' (СУМ IV, 496).

Згадане слово, субстантивуючись, набуває узагальненого значення: '1. Що-небудь погане, недобре. 2. Нечиста сила; чорт' (СУМ IV, 496). Розглядувана лексема вступає також в омонімії відношення, позначаючи 'нестримно, нерозсудливо сміливого чоловіка', 'баского коня' (СУМ IV, 496). Як бачимо, семантичний обшир аналізованої лексеми є багатовекторним, що ускладнює з'ясування її семантики.

У приказках не спостерігаємо такого розмаїття значень. У них зацентровано насамперед:

– 'злий, сердитий чоловік': *Який пес на утрени, такий і на службі; Собаці собача смерть; Не вір псові, бо тя вкусить; За ним і когут не запіє*. Рівень градації цих ознак є більшою мірою імпліцитний, ніж експліцитний. У першій приповідці домінує сема *сердитий*, натомість у решті – *злий*;

– 'який несе з собою страждання': *Паршиве ягня цілу отару запаскудит; Йідна заср-а ярка всю череду засмердит; Мав сі дідько вродити, тай когут запіяв*. У наведених пареміях сфери-джерело виконують атрибути тварин *паршивий, засраний* та дієслівні метафори *запаскудити, засмердіти*;

– 'недобрий у певному відношенні; поганий': *Не рівнай свині до коньї; Такий з него робітник, як з рака огер*.

Скупість як рису людини об'єктивовано в зооморфній метафорі через пряме значення лексеми *скупий* 'який уникає витрат; надміру, до жадібності ошадливий' (СУМ IX, 335): *Варив псам, а зів сам; За грейцар пігнав би козу ді Львова; Борше би ся допросив у ялової корови молока, як у нього чого; Хто жив по свинцьки, той по собачому вмирає*. Сценарій образу скупкої людини на основі цих приказок виглядає так: з неї іронізують, мовляв, годується поганою стравою, яку б у порядного господаря віддали псам; заради невеликої вигоди для себе може долати би великі відстані; надзвичайно складно поділитися статком; скупість людини часто межує з нелюдністю.

Лексема *злий* в українській мові характеризується багатозначністю: '1. Сповнений злості, ворожнечі, недобррозичливості; протилежне добрий (про людину) / у знач. ім. злий, злого, чол.; зла, злої, жін. Про злобну, недобррозичливу людину; / Сповнений гніву, сердитий на кого-, що-небудь / Надзвичайно лютий, хижий, кровожерний (про хижаків, зміїв і т. ін.; / Який виражає злість, злобу. 2. Викликаний, проїнятий злістю, злорадством, недобррозичливістю; / В якому виявляється жорстокість, нещадність. 3. Який завдає надзвичайно тяжких страждань, мук, неприємностей; жорстокий. 4. Поганий, несприятливий (про час) / Нещасливий, злиденний / Який містить у собі або несе людям зло; згубний. 5. Який досяг найвищого ступеня у своєму вияві; сильний, лютий. 6. розм. Шкідливий, отруйний' (СУМ III, 592).

Визначальною сферою-джерелом для позначення злого чоловіка є найменування частини тіла вовка (*Вовк серсть, але не природу покидає*); повадки (*Вовка натура до ліса тягне; Пізнати вовка, хоть в бараній шкірі*), вік (*Вовк ся старіє, але не добріє*).

Не менш представницькою сферою-джерелом є порівняння-метафори, які об'єктивують пса: *Жив і здох як пес; Не вір му як псу; І пес би сі при нім не удержив; То ще ланцуховий пес; То ще якийсь песій син!*. «Псячий» сценарій щодо злого чоловіка бачиться таким: його життя не позадриш; йому ніхто не вірить; не хоче мати з ним справи; його остерігаються. Вовчі риси, приписувані злому чоловікові, виглядають так: його не змінити ніколи (це, до речі, науково доведено: вовків неможливо приручити); він може вдавати себе добрим, але насправді завжди залишатиметься злодійкуватим та капосним. Часом сферу-джерело редуковано – такий стилістичний прийом спричиняє з'яву нового значення: *Лис лиса не кусає; Вовк вовка в яму не втрутит* (злий чоловік злому не нашкодить, не буде з ним ворогувати).

Особливе місце в зооморфних пареміях щодо вираження рис характеру людини, її фізичних особливостей, поведінки посідає образ коня. Попри певну негацію (*Ти такий вірний, як кінь, що віз переверне* – про непевного, зрадливого чоловіка; *Брикає як кінь на оброці* – про гультвісу; *Дурний як турецький кінь* – про немудру людину) спостережено й позитивні характеристики (*Бував на коні*

*і під конем, на столі і під столом* – про бувалу людину, що пізнала всього на своєму віку; *Здоров як кінь* – про здорову, повну сил людину; *Бутний як кінь на оброці* – про сильного, веселого чоловіка, шукача пригод).

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Метафоричне переосмислення лексем на позначення представників тваринного світу з проекцією на риси характеру людини має виразно негативну аксіологічну спрямованість. Винятком є хіба що образ *коня*, який об'єктивує здебільшого позитивні людські якості. У ядерно-периферійній організації зооморфної метафоричної номінації зазвичай маркована певна домінуюча ознака тварини. Так, хитра людина в зооморфній метафорі асоціюється в основному з *лисом, лисицею*; зла – із *вовком, псом*. Такі риси характеру людини, як *брехливість, скупість, лінощі* тощо мають своїми асоціатами ознаки різних представників тваринного світу.

Перспективами дослідження вбачаємо вивчення структури мовного образу людини в паремійному сегменті германських мов на основі когнітивних (зооморфних метафоричних та метонімічних) моделей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левченко О. Принципи зооцентризму у фразеотворенні. *Проблеми зіставної семантики* : зб. наук. ст. Київ, 2001. С. 206–209.
2. Голубовська І. Метафорико-символічні іпостасі зоонімів у рамках фрагмента мовної картини світу «царство тварин» (на матеріалі української, російської, англійської та китайської мов). *Мовознавство*. 2003. № 6. С. 61–68.
3. Іван Франко. Галицько-руські народні приповідки. Львів 1901–1910. Цифрове перевидання: Київ, 2014–2021. URL: <https://www.ifranko.name/uk/Folklore/1901/GalRusProverbs.html>.
4. Калько В. Метафорична інтеграція доменів свійська тварина → людина в українських прислів'ях. *Вісник Черкаського університету. Серія Філологічні науки*. 2016. Вип. 2. С. 85–95.
5. Коляденко О. Термін Фрейм у лінгвістиці. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 2 (1). С. 139–144.
6. Кривенко Г. Зоосемізи в англійській та українській мовах: семантико-когнітивний і функціонально-прагматичний аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.17 «Порівняльно історичне і типологічне мовознавство». Київ, 2006, 20 с.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафори, котóryми ми живем / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
8. Лазер-Паньків О. Особливості давньогрецької зооморфної метафори на позначення рис характеру людини. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2012. С. 391–398.
9. Петришин М. Зооморфна метафора в латинських прислів'ях і приказках. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 51. С. 285–287.
10. Пірська Х. Зооморфні метафори в сучасному українському художньому дискурсі : гендерний аспект. *Людина. Комп'ютер. Комунікація*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2015. С. 136–142.
11. Шаля О. Зооморфні й вегетативні метафори як імпліцитні порівняння у англійському науковому дискурсі. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. Київ : Логос, 2010. С. 234–243.
12. СУМ – Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства імені О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
13. Fillmore C., Baker C. Frames Approach to Semantic Analysis. [In:] B. Heine, H. Narrog (Eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis Oxford*: Oxford Un-ty Press : 2010. pp. 313–340.
14. Tseng Ming-Yu In Defense of Complementary Perspectives on Metaphor: A Lesson From the East. *Metaphor and Symbol*, 2014. Vol. 29 (3). P. 185–203.

#### REFERENCES

1. Levchenko O. Pryntsypy zootsentryzmu u frazeotvorenni [Principles of zoocentrism in phrase-forming]. *Problemy zistavnoi semantky* : zb. nauk. st. Kyiv, 2001, pp. 206–209. [in Ukrainian].
2. Holubovska I. Metaforyko-symvolichni ipostasi zoonimiv u ramkakh frahmenta movnoi kartyny svitu «tsarstvo tvaryn» (na materialy ukrainskoi, rosiiskoi, anhliiskoi ta kytaiskoi mov) [Metaphorical and symbolic hypostases of zoonyms within the framework of the fragment of the language picture of the world «kingdom of animals» (based on the material of Ukrainian, Russian, English and Chinese languages)]. *Movoznavstvo*, 2003, 6, pp. 61–68. [in Ukrainian].
3. Ivan Franko. Halytsko-ruski narodni prypovidky [Galician-Rus folk tales.]. Lviv 1901–1910. Tsyfrove perevydannia: Kyiv, 2014–2021. URL: <https://www.ifranko.name/uk/Folklore/1901/GalRusProverbs.html> [in Ukrainian].
4. Kalko V. Metaforychna intehratsiia domeniv sviiska tvaryna → liudyna v ukrainskykh prysliviakh [Metaphorical integration of domains ‘domestic animal → human’ in Ukrainian proverbs]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia Filolohichni nauky*, 2016, № 2, pp. 85–95. [in Ukrainian].
5. Koliadenko O. Termin Freim u linhvistytsi [The term Frame in linguistics]. *Terminolohichniy visnyk*, 2013, 2 (1), pp. 139–144. [in Ukrainian].
6. Kryvenko H. Zoosemizmy v anhliiskii ta ukrainskii movakh: semantyko-kohnityvnyi i funktsionalno-prahmatychnyi aspekty [Zoosemisms in the English and Ukrainian languages: semantic and cognitive, functional and pragmatic aspects] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : spets. 10.02.17 «Porivnialno istorychne i typolohichne movoznavstvo». Kyiv, 2006, 20 p. [in Ukrainian].
7. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymy my zhyvem [Metaphors we live by] / per. s anhli.; pod red. y s predysl. A. Baranova. Moskva : Edytoryal URSS, 2004, 256 s. [in Russian].
8. Lazer-Pankiv O. Osoblyvosti davnohretskei zoomorfnoi metafory na poznachennia rys kharakteru liudyny [Peculiarities of the ancient Greek zoomorphic metaphor for marking human character traits]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*. Kyiv : VPTs «Kyivskiy universytet», 2012, pp. 391–398. [in Ukrainian].
9. Petryshyn M. Zoomorfna metafora v latynskykh prysliviakh i prykazkakh [Zoomorphic metaphor in Latin proverbs and sayings]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Filolohichna»*, 2015, 51, pp. 285–287. [in Ukrainian].
10. Pirska Kh. Zoomorfni metafory v suchasnomu ukrainskomu khudozhnomu dyskursi: hendernyi aspekt [Zoomorphic metaphors in modern Ukrainian artistic discourse: gender aspect]. *Liudyna. Komiuter. Komunikatsiia : zbirnyk naukovykh prats*. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2015, pp. 136–142. [in Ukrainian].
11. Shalia O. Zoomorfni y vehetatyvni metafory yak implitsytni porivniannia u anhlo-movnomu naukovomu dyskursi [Zoomorphic and vegetative metaphors as implicit comparisons in English scientific discourse]. *Linhvistyka KhKhI stolittia : novi doslidzhennia i perspektyvy*. Kyiv: Lohos, 2010, pp. 234–243. [in Ukrainian].
12. SUM – Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]: v 11 t. / AN URSS, In-t movoznavstva imeni O. O. Potebni; redkol. : I. K. Bilodid (holova) ta in. Kyiv : Naukova dumka, 1970–1980. [in Ukrainian].
13. Fillmore, C. J., Baker, C. A.). Frames Approach to Semantic Analysis. [In:] B. Heine, H. Narrog (Eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis Oxford*: Oxford Un-ty Press : 2010. pp. 313–340.
14. Tseng Ming-Yu In Defense of Complementary Perspectives on Metaphor: A Lesson From the East. *Metaphor and Symbol*, 2014, 29 (3), pp. 185–203.

UDC 811.161.2'

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-23>**Halyna KOCHERHA,***orcid.org/0000-0003-1000-3427**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of the Ukrainian Linguistics and Applied Linguistics  
Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi  
(Cherkasy, Ukraine) [kocherga\\_galina@ukr.net](mailto:kocherga_galina@ukr.net)*

## THE OLD UKRAINIAN VOCABULARY IN THE ACTIVE LANGUAGE OF THE 15TH CENTURY

*The article is devoted to the analysis of the Old Ukrainian vocabulary of the 15th century in the format of the lexical-semantic and functional direction of the linguistic algorithm. It was determined that according to the content of the charters of the 15th century they can be classified by territorial feature and by the semantic content of the document. According to the territorial criterion, charters are divided into five types, depending on which country the territory of the Ukrainian lands was under the authority of. Regarding the semantic content of the document and the functions they performed in these documents, charters were divided into external and internal. Charters performed the function of external and internal documentation. The structural and semantic features of the Old Ukrainian lexicon, which functions in the 15th century charters, which absorbed vernacular and foreign language elements, were analyzed, which affected all language levels: phonetic, morphological, lexical, and graphic. The semantic diversity of the administrative-territorial vocabulary specified in the Ukrainian charters of the 15th century proves their significant prevalence in the official language of the studied period. It has been established that the names of lexemes denoting villages are different in structure: one- and two-component, simple, complex and compound. Among the word-forming signs, the active functioning of plural nouns, both non-derivative and derived formations, should be mentioned. The purpose of the article is to investigate the lexical-semantic and functional features of the administrative-territorial vocabulary in the Ukrainian charters of the 15th century. The analysis of Ukrainian charters proved that in the 14th-15th centuries, the Old Ukrainian language was formed on the Ukrainian territory, which was nourished by folk sources and which was considered official in the administrative and legal documentation of the Grand Duchy of Lithuania, in the state administration of Poland and the Principality of Moldavia.*

**Key words:** *the Old Ukrainian language, Ukrainian charters of the 15th century, administrative-territorial vocabulary.*

**Галина КОЧЕРГА,***orcid.org/0000-0003-1000-3427**кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики  
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького  
(Черкаси, Україна) [kocherga\\_galina@ukr.net](mailto:kocherga_galina@ukr.net)*

## СТАРОУКРАЇНСЬКА ЛЕКСИКА В АКТОВІЙ МОВІ XV СТ.

*Статтю присвячено аналізу староукраїнської лексики українських грамот XV століття у форматі лексико-семантичного та функційного спрямування лінгвістичного алгоритму. Визначено, що за змістом грамот XV ст. їх можна класифікувати за територіальною ознакою та за семантичним наповненням документа. За територіальним критерієм грамоти поділяють на п'ять різновидів, залежно від того, під владою якої країни знаходилась територія українських земель. Щодо семантичного змісту документа і функції, яку вони виконували в цих документах, грамоти поділяли на зовнішні та внутрішні. Грамоти виконували функцію зовнішнього ведення документації та внутрішнього. Проаналізовано структурно-семантичні особливості староукраїнської лексики, що функціонує у грамотах XV століття, яка вбирала живомовні та іншомовні елементи, що позначилось на усіх мовних рівнях: фонетичному, морфологічному, лексичному та графічному. Семантична різноманітність адміністративно-територіальної лексики зазначеної в українських грамотах XV століття засвідчує їхню значну поширеність в актовій мові досліджуваного періоду. Установлено, що назви лексем на позначення сіл різні за структурою: одно- й двокомпонентні, прості, складні й складені. Серед словотвірних ознак слід назвати активне функціонування множинних іменників як непохідних, так і похідних утворень.*

*Мета статті – дослідити лексико-семантичні та функційні особливості адміністративно-територіальної лексики в українських грамотах XV століття. Аналіз українських грамот засвідчив, що на українській території у XIV–XV столітті сформувалась староукраїнська мова, яка жила з народних джерел і яка вважалася*

*офіційною в адміністративно-юридичній документації Великого князівства Литовського, у державному управлінні Польщі та Молдавського князівства.*

**Ключові слова:** *староукраїнська мова, українські грамоти XV ст., адміністративно-територіальна лексика.*

**Formulation of the problem.** Among the business documents that had the name of the active language, the Ukrainian charters occupy a prominent place. The study of Ukrainian charters of the 15th century gives an idea of the peculiarities of the Old Ukrainian language, which absorbed native and foreign language elements, which affected all language levels: phonetic, morphological, lexical, and graphic. The functioning of the administrative-territorial vocabulary in Ukrainian charters depended on the administrative-territorial division of Ukraine in the 15th century and convincingly provide an opportunity to understand and appreciate the great role played by the Old Ukrainian language, which was succeeded by the modern Ukrainian language. Therefore, the study of one of the varieties of the act language in the diachronic aspect is **relevant** and requires careful research today more than ever.

**Research analysis.** Today, research based on the material of the Old Ukrainian language has been intensified, since historical sources provide the researcher with valuable material for a complete vision of the development of a linguistic phenomenon or some linguistic unit. Mainly attention was paid to the study of the names of persons of this period (the 15th century). Thus, the semantic and word-forming features of personal names in the Ukrainian language tradition of the 14th–18th centuries was investigated by O. Krovyt'ska, who analyzed the functioning of masculine nouns (Krovyt'ska, 2002).

T. Marchenko draws attention to the naming of male persons in Ukrainian texts of the 16th – early 17th century (Marchenko), and the lexical-semantic groups of persons in the monuments of the Ukrainian language of the 14th and a half of the 17th centuries were the object of study by N. L. Ostash (Ostash, 1982).

P. Tymoshenko's research (Tymoshenko, 1963) is devoted to the syntactic units recorded in the monuments of the 14th–15th centuries, in particular, complex subjunctive signifiers and additional ones, and V. Zaskaleta's (Zaskaleta, 2011) study is devoted to complex subjunctive signifiers with the connecting word *umo*.

The adverbial system of the northern Ukrainian area of the Old Ukrainian language was studied by H. Grymashevich based on the material of the Zhytomyr Act Book of 1635, who determined the word-forming features of adjectival and pronomi-

nal adverbs, traced their evolution in Polish dialects (Grymashevich, 2012). The word-form of adverbs of the act language of the 14th–15th centuries was studied by L. Humetska (Humetska, 1958; 1988).

Y. Osinchuk investigated the components of phrasemics at the lexical level of Church Slavonicisms of the 16th–17th centuries (Osinchuk, 2020); the vocabulary of Ukrainian business monuments of the Ukrainian language of this period is analyzed through the prism of borrowings by S. Hrytsenko (Hrytsenko, 2011), the Ukrainian abstract vocabulary of the 16th – the first half of the 17th centuries was the object of research by L. Polyuga (Polyuga, 1991).

As we can see, most researchers of Ukrainian business language paid attention to personal names, Church Slavonic idioms, phraseological units, syntax, however, the administrative-territorial vocabulary of the past centuries, starting from the 15th, was almost not studied, except in fragments or from a later period. Thus, T. Zhyla studied the administrative-territorial vocabulary of the period of the Cossack Era in historical novels (Zhyla, 2011). In another work, T. Zhyla researches the functioning of administrative-territorial vocabulary in monuments of various genres (16th–17th centuries) (Zhyla, 2008).

Ukrainian-Moldavian letters of the 14th–15th centuries became the object of research by B. Tymochko, who, based on a large amount of actual material that was not included in previously published lexicographic works, selected from Ukrainian-Moldavian letters, clarified the structure, lexical-semantic composition, sources of formation and peculiarities of the functioning of nomens included in the thematic group “Environmental Names” (290 names that formed 285 lexical-semantic structural units) (Tymochko, 2019). The scientist proves the opinion that in the 14th–15th centuries the Old Ukrainian language was actively used as the state language in the offices of the Moldavian principality, this opinion is confirmed by the studied Ukrainian-Moldavian documents of this period, in particular the vocabulary. The researcher found out that words of Proto-Slavic origin occupy a significant place among the analyzed vocabulary (78.7%), the rest are borrowed lexemes (Romanisms, Greekisms, Germanisms, single Latinisms, Hungarianisms, Turkisms), which testifies to complex inter-national and inter-linguistic interaction. The scientist calls the linguistic (the influence of the Bulgarian and Serbian literary language on the Old

Ukrainian language) and extra-linguistic (the resettlement of Bulgarians in the Ukrainian-Romanian language environment, the presence in the principality of educated spiritual and secular Bulgarian nobility, who held high positions in it, in particular in the offices of the governor) factors. However, the Old Bulgarian language was used in official communication in Wallachia, with which Moldova maintained close ties [Timochko, 2019: 4]. The materials for the dictionary of the written and book Ukrainian language of this period were compiled by E. Tymchenko (Tymchenko, 2002), which was later prepared for publication in New York by V. Nimchuk and G. Lysa.

**The purpose of the article** is to investigate the lexical-semantic and functional features of the administrative-territorial lexicon in Ukrainian charters of the 15th century.

**Presenting main material.** The largest group of vocabulary used to denote administrative-territorial concepts is the names of the administrative-territorial system. In the charters of the studied period, the following names were used to indicate the administrative-territorial division: *воєводство*, *князівство*, *держава*, *отчизна*, *земля*, *земля* (in the sense of the state), *волость*, *повіт*, *місто*, *город*, *городище*, *місто*, *селище*, *село*, *село*, *слобода*, *делниця*, *дѣлниця*.

Nomen *воєводство* is used to denote the territory ruled by *воєвода* – the title of the rulers of the Moldavian Principality and their sons. The voivode was appointed by the grand duke for an unlimited term. Modern dictionaries interpret the lexeme *воєводство* as follows: ‘1. A large administrative and territorial unit of Poland. 2. hist. The district, which was managed by the voivode’ (VTSSUM, 2005: 155). There is an expression in charters *сѣсти на воєводствѣ* (SUM XIV–XV ст.: 184).

Nomen *князівство* modern lexicographical works present as: ‘hist. 1. The territory ruled by the prince. 2. coll. princes’ (VTSSUM, 2005: 436). The following names of principalities function in charters: *Волинське* and *Київське* (1440), which were restored, and after the death of Svidrigail (1462) and Semyon Olelkovich (1470), these principalities were liquidated and transformed into Lithuanian provinces. Instead there were created *Київське*, *Брацлавське* and *Волинське воєводства*. In the studied period, the following voivodships functioned in the charters: *Руське*, *Белзьке*, *Подільське*, *Брацлавське*, *Волинське*, *Київське*. Each voivodship included several lands (territories) or poviats. In the charters there is also a nomen *Галицько-Волинське князівство*, which became the inheritor of the political and cultural tradition of Kyiv Rus, to which a significant part of Ukrainian ethnic territories was annexed.

The lexeme *отчизна* for the designation of the country, the state was found in the researched documents to compare its property with the state: *...будут вони тоє село Осекрово какъ отчизну свою держати и уживати зо всіми людми и со всѣми землями паиными и бортными ...* (УН XV ст.: 61). This example testifies to the patriotic feelings of princes, governors of Kyiv (Ukrainian), who called to protect their property as their homeland (state). In one of the borrowed Galician charters a lexeme *отчизна* occurs, to denote an inherited estate, inheritance: *и(ж) своїмъ братаничо(м) с пано(м) оলেখно(м) чжусою по нашо(й) по добро(й) воли бє(з) ка(ж) дого прину(ж)денія имѣли є(с)мо дѣ(л) у нашо(й) дѣдично(и) о(т)чизне ...* [УН XV ст.: 67]. The adjective *отчизний* is quite used, derived from a noun. We read in one of the documents: *А сама єсми тє(ж) печат(т) свою о(т)чизную к сему моему листу привѣсила...* (УН XV ст.: 49). This example proves the idea that if there was a seal *отчизная*, thus a lexeme *отчизна* functioned and had the same meaning as *держава*, because the seal is a symbol of the state, power.

Nomen *держава* in the old Ukrainian language meant “land, possession”: *Влад воєвода надає право українським, польським і молдавським купцям вільно купувати і продавати товари в угро-влахійській землі, а також возити товари через територію його держави в інші землі* (8 вересня, 1440 р., Торговиці) (УН XV ст.: 135). In the documents of the researched period, the lexeme *держава* acquires a metonymic meaning and functions with the meaning of “power”: to be under the state means to be under the power of the king: *Князь Юрій Михайлович і його брат Андрій присягають польському королеві Владиславу визнати його своїм господарем і бути під його державою після смерті великого князя Вітовта* (24 лютого 1401 року, Троки) (УН XV ст.: 32); *Князь Юрій Довговод присягає польському королеві Владиславу визнати його своїм господарем і бути під його державою після смерті князя Вітовта* (24 лютого 1401 року, Троки) (УН XV ст.: 32). In the modern language *держава* – 1. ‘apparatus of political power in society and a country with such apparatus of political power’; 2. ‘subs. estate, possession’ and ‘power, leadership’ (SUM, III, 1970–1980: 248).

The territory of the principalities was divided into *землі*. *Земля*, *земля* – the administrative-territorial unit that was under the authority of the king (in Moldavian-Ukrainian charters), the prince, acquires the meaning of “state” when it is combined with a signifying component: *земля Молдавська, литовські землі, наші землі, київська земля, волинська*

земля або означально-локативним: *земля на Поділля* (УН XV ст.: 26): *Роман-Олізар Волчкевич, намісник київський, заповідає своє рухоме і нерухоме добро в землях київських, волинських і на Поділля своїй дружині, синові та іншим родичам* (1450 року, Київ) (УН XV ст.: 26). Lexeme *земля* acquires the meaning of a smaller territorial unit (parish, county) if it is combined with a toponymic adjective to denote a county: *Пані Анастасія Чижевоя обіцяє Печерському монастиреві за користування його землею над річкою Бобриком у землі Васильківській давати йому данину медову* (УН XV ст.: 30). SUM gives the meaning of the lexeme *земля* as ‘country, region, state’ (SUM, III, 1970–1980: 557). Lexeme *земля* comes from псл.\*zemja (ESUM, II, 1982–2017: 259), has the original meaning ‘the place of all living things on earth’; ‘place of life and activity of people’ (SUM, III, 1970–1980: 557). Therefore, it is no coincidence that the inhabitants of the village – the smallest territorial unit – were often called *зем'янами* (later notion *земляни*). Lexeme *земля* was often used to denote the state system in Bukovina, which in the 14th century – 15th century was under the rule of Hungary: *Шипинська земля, Буковинська земля*. During this period, the Hungarian administrative-territorial system was introduced on the territory of Transcarpathia. Ukrainian lands were divided between *комітатами* (*жупанами*), headed by *жупан*, nominated by the king.

There are lexemes in the examined charters *повѣт*, *повит*. In the Old Ukrainian language, a lexeme *повѣт* was used in the meaning of ‘an administrative-territorial unit that was part of the voivodeship and consisted of parishes’: *Князь Вітовт дарує своєму слугі Іллі В'ячковичу кілька сіл у Володимирському і Луцькому повітах* (20 травня, 1407 року, Вільно): *...мы порадили с наішою вѣрною радою со кнзи и паны даемъ и дали есмо пре(д)речону [!] пану ильи вѣчковичу за его вѣрную службу село влодимерсько(м) [!] повѣте порыцко и другое порыцко гриковичи трубки в луцькомъ повѣте ...* (УН XV ст.: 35). To the components of *земель* (principalities) included *волости*, whose centers were cities. Lexeme *волость* comes from Pol. \*volstь (ESUM, I, 1982–2017: 421) in the old Ukrainian language meant ‘1. administrative-territorial unit (large land); 2. a large estate’ (SUM XIV–XV ст.: 192). For example, we read in one of the charters of Western Polissia: *На годъ а у волости чловековъ по(л) четве(р)та ста а на месте дворовъ тридцать* (УН XV ст.: 42). In the Old Ukrainian language lexeme *волость* was used in certificates of confirmation given by princes to confirm some fact of donation or payment of compensation in case of return of the

object of possession, so, for example, *Вітовт, великий князь литовський, дає грамоту в тому, що в разі вимоги з його боку повернути селища Сволочигачі і Верх Болванця у Смотрицькій волості, панові Бедриху, який тримав ці селища, буде виплачена компенсація в сумі 60 кіп подільських полугрошників* (1 лютого 1429 року, Турійськ-Володимирський) (УН XV ст., 1965: 36). In the act documents, the toponymic component of the lexeme is clearly named *волость*: *Узрівши єсми на вѣрную службу Драгу миру и на Некрину, дали єсми имъ двѣ селѣ)...а тая села лежат в галицкой волости* (SUM XIV–XV ст., 1977: 192). Today, this word has become a historicism, since the concept of its designation has disappeared.

There was a separate administrative and territorial unit, called *місто*. To denote *місто* they use the following lexemes: *место, городъ, градъ, городище, мисто, мѣсто, тръгъ*. This is a type of settlement, usually significant in number and population density. From the first half of the 14th century, individual city-principalities received Magdeburg law and the right to self-government. The lexeme of *місто* originates from Pol. \*męsto (ESUM, III, 1982–2017: 484). Residents of cities with Magdeburg law elected *магістрат* – administrative and judicial body of self-government, which consisted of two *колегій* – *міської ради* і *лави*. The city council was elected annually *раді* (*радники*) in the number of 6 to 24 people, who chose from among themselves *бурмістр*. The results of the elections to the city council had to be approved by the mayor or the owner of the city. The second body of self-government was *лава*, which was elected or appointed by the city council. It was a judicial body headed by a *воит*, who considered judicial criminal cases, the claims of the townspeople against the feudal lords: *Воиту мѣста кове(н)ского и бурмистро(м) и рядца(м) и мѣщано(м) што жаловали есте на(м) на мѣща(н) троцки(х) и(ж) они в ковне тргують в локо(т) и въ ѳу(н)т продаю(т) и со(л) и те (ж) воскъ купую(т) ...* (УН XV ст., 1965: 49).

In charters there is also a lexeme *место* to indicate a settlement, administrative-territorial unit: in the list of gifts sent from Kraków to the Grand Duke of Tver, we read: *З нового мѣста послано князю великому тфе(р)скому шуба соболья, волочоная аксамитомъ або Адамашкою, а другая шуба к(н)зя а в поставы сукна Маха(л)ского...* (УН XV ст., 1965: 44). The study of documents confirms the use of lexemes *місто*: *місто галет дали од крѣниці и млина и пасика* (УН XV ст., 1965: 89), this nomen is combined with a toponymic component and a locative-object component that clarifies the location. In the researched sources, the lexeme city

is used in parallel with the lexeme *город*. Regarding the origin of the lexeme *градъ* there is an opinion that the word comes from Bulgarian *град* ‘a city’ or from the Old Slavic *градъ* ‘castle, fortress, city’ (ESUM, I, 1982–2017: 49): In the deed of gift *Хведки Пашикової, дочки Духновича, йдеться про те, що вона відписує своєму чоловікові Василеві Хребтовичу маєтність Яблонне і Полжі* (16 грудня 1460 року, Луцьк). These estates were located on the outskirts of Lutsk: к полжа(м) даровала єсми мужа своє(г) пана васи(л)я хре(б)товича по(д)ворье(м) свои (м) ω(т) чизны(м) што в око(л)не(м) **городе** в луцку вічно и непорушно... (УН XVст., 1965: 49). Lexeme *город* is combined with an adjective that indicates a relationship to a location – *око(л)ны(и)*.

Modern dictionaries equate lexemes *місто* and *город*, however, the latter is served with a remark spoken: *город* – ‘the same as the city (spoken and rarely used’ (SUM, II, 1970–1980: 135). In the modern language, sema ‘castle, fortress’ in the semantic structure of the lexeme *город* is outdated and out of active use. Sema ‘city’ has a lexeme in the Old Ukrainian language *тръгъ* (SUM 14th–16th cent., 1977: 447), which comes from Pol.\* *тръгъ* <\**trǫgъ* (ESUM, V, 1982–2017: 603), was formed on the basis of the metonymic transfer of the name of the place where the trade takes place to the type of settlement where such a place was located: *а (з)давна де(и) они та(м) у ва(с)вставично торгу не мѣвали и мо(л)ви(ли)* (УГ XVст., 1962: 50). In SUM, the lexeme has acquired a different meaning: *торг* – ‘market, bazaar’ (SUM, X, 1970–1980: 201).

The smallest administrative-territorial unit was *село*. The following nomens occur in the charters: *село, село, сѣло, селище*. In modern lexicographic works *село* – ‘a settlement (usually a large one) of a non-urban type’ (SUM, IX, 1970–1980: 119), the lexeme comes from Pol.\* *sedlo*, associated with \**sedeti* (ESUM, I, 1982–2017: 210), *селище* – ‘a settlement in a rural area’ (SUM, IX, 1970–1980: 118), comes from Pol.\* *sedlisce*, associated with \**sedeti* (ESUM, I, 1982–2017: 210). In the charters of the 15th century these lexemes were used to designate an administrative-territorial unit as an object of donation, sale, or inheritance. As a rule, the lexeme *село* occurs in gift certificates, which confirm the donation of the village. Voivodes donated villages to their subjects, this is evidenced by gift deeds: *Дали єсми єму єдно село, тоузара, где є(с) кнѣ[...н]икора, на обръшіє [4] потокѣ [...]кова, другое село пониж[є]* (УН XV, 1965: 94), here the locative characteristic of the settlement is indicated. Villages were given not only to people, but also to monasteries, which is confirmed by documents: *Мл(с)тія бжїєся, азъ александръ*

*воевода, и з(д)нь въсеи молдовлахїискои зємли... дадо(х) монастиру възн(с)єнію, га и ба и спаса нашего, иже ω(т) нѣмца, где є(ст.) старецѣ Кур Сулуанѣ, двѣ селѣ: єдно село на Молдавѣ на имя бузеци, и другое на тополици, селище ненавичєво, щобы тоє прѣ(д)РЄ(ч)нному монастирю, оурикѣ, съ въсѣмъ доходомъ непорушно николижє на вѣки* (УН XV, 1965: 63). Nomen *село* can acquire a metonymic meaning in documents ‘people, villagers’: ...а ростово со вси(м) с ты(м) што к ты(м) Село (м) слушає(т)... (УН XV, 1965: 67); село не платит хотарю (УН XV, 1965: 104). The locative characteristics of the villages are attested in the deeds: in the Moldavian certificate of gift, Governor Пяа donates to the monastery село Севковці у гирлі р. Кракова... (УН XV, 1965: 92); *село на р. Ребричі* ... (УН XV, 1965: 116), for example, *дали єсми нашому манастырю Стому възне(с)нїю ω(т) немца, єдно село на оусти кракова, на имя сєвко(в)ци, где є(с)т самоиль ватаманѣ* (УН XV, 1965: 92). The village in the 15th century performed the function of a boundary, which was marked by a lexeme *хотар*: in one of the certificates of gift, voivode Oleksandr, donating two villages to the monastery, indicates the border: *двѣ селѣ: єдно село на Молдавѣ ...другое..., а хотарѣ тому сєло* (УН XV, 1965: 76). To denote a small settlement in documents a lexeme *дѣльница* is used with toponymic component and *делница*: ...мнѣ пану ванку досталося на мою **дѣ(л)ницу** квасилово (УН XV, 1965: 67); А пану оле(х)ну на єго **делницу** досталося бачаница ... (УН XV, 1965: 68).

Therefore, among the administrative-territorial units, the most used in the researched sources are lexemes for denoting села (various phonetic and graphic variants), which is attested in the Act language of the 15th century. The smallest number are units for the designation of a state (*воеводство, князівство, земля в значенні країна, держава*). The majority of lexemes are fixed by both dictionaries of the Old Ukrainian and modern Ukrainian languages with the same meaning, although in modern lexicographical sources they are marked as obsolete, colloquial or historicism. Only individual components have gone out of use completely or are used in modern language with a different meaning (lexeme *торг* today it is not used to designate an administrative-territorial unit, that is, the lexeme has undergone a process of reintegration, when the primary meaning is lost, and the derived, secondary one acquires the main lexical meaning). The lexicon of the official language of the 15th century, in particular, the naming of spatial concepts of natural origin, which is a prospect for further research in the diachronic aspect, has been neglected.



## BIBLIOGRAPHY

1. Гримашевич Г. Система прислівника в житомирській актовій книзі 1635 року (відприкметникові та відіменникові прислівники). *Мовознавчий вісник: зб. наук. пр. Вип. 14–15, Черкаси, 2012. С. 46–51.*
2. Гриценко С. Лексика українських ділових пам'яток XVI–XVII ст. через призму запозичень. *Мовознавчий вісник: зб. наук. пр. Вип. 12–13, Черкаси, 2011. С. 46–51.*
3. Гумецька Л. Л. Нарис словотворчої системи української актової мови XIV–XV ст. Київ, 1988. 298 с.
4. Гумецька Л. Л. Словотвір прислівників української актової мови XIV–XV ст. *Українська мова і література в школі. 1958. № 6. С. 19–26.*
5. Жила Т. Функціонування адміністративно-територіальної лексики в пам'ятках різних жанрів (XVI–XVIII ст.). *Мовознавчий вісник: зб. наук. пр. Вип. 12–13, Черкаси, 2011. С. 30–34.*
6. Жила Т. Функціонування адміністративно-територіальної лексики періоду козацької доби в історичних романах. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика. Вип. № 8. Херсон: ХДУ, 2008. С. 184–187.*
7. Заскалета В. П. Структурні та семантичні особливості складнопідрядних означальних речень зі сполучним словом што, зафіксованих у пам'ятках XIV–XV ст. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови: зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 8. С. 252–255.*
8. Кровицька О. Назви осіб в українській мовній традиції XVI–XVIII ст. *Семантика і словотвір. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2002. 213 с.*
9. Марченко Т. Найменування осіб чоловічої статі в українських текстах періоду XVI–початку XVII ст. С. 32–42. URL: [despace.nbuv.gov.ua/xmlui/handle/](https://despace.nbuv.gov.ua/xmlui/handle/)
10. Осінчук Ю. Церковнослов'янізми як компоненти фраземіки XVI–XVII ст. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Вип. 1 (43). Ужгород, 2020. С. 231–237.*
11. Остап Н. Л. До питання про лексико-семантичні групи осіб у пам'ятках української мови XIV – пол. XVII ст. *Лексика української мови в її зв'язках з її сусідніми слов'янськими і неслов'янськими мовами: тези доповіді. Ужгород, 1982. С. 17–18.*
12. Полнога Л. М. Українська абстрактна лексика XVI – першої половини XVII ст. Київ: Наукова думка, 1991. 239 с.
13. Тимочко Б. В. Назви довкілля в українсько-молдавських грамотах XIV–XV століть: Дис. канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2019. 350 с.
14. Тимченко Є. Матеріали до словника писемної та книжної української мови XV–XVIII ст.: у 2 кн. [підгот. В. В. Німчук, Г. І. Лиса]. Київ: НАН України; Нью-Йорк: Українська вільна академія наук у США, 2002. Кн. 1. 512 с.; 2003. Кн. 2. 512 с.
15. Тимошенко П. Д. Складнопідрядні (сполучникові) речення з підрядними означальними та додатковими в українських грамотах XIV– першої половини XV ст. *Проблеми синтаксису: праці Міжвуз. наук. конф. Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1963. С. 116–127.*
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
17. *Грамоти XIV ст. / Упорядн., вст. ст., ком. М. М. Пешак. Київ: Наукова думка, 1974. 256 с.*
18. *Етимологічний словник української мови: у 7-и т. / [редк. О. С. Мельничук (гол. ред.) та інші]. Київ: Наук. думка, 1982–2017.*
19. *Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.: у 2-х тт. Київ: Наукова думка, 1977.*
20. *Словник української мови: [в 11 т.] / [АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні]; ред. кол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ: Наук. думка, 1970–1980.*
21. *Українські грамоти XV ст. Підготовка тексту, вступна стаття і коментарі В. М. Русанівського. Київ: Наукова думка, 1965. 163 с.*

## REFERENCES

1. Hrymashevych H. Systema pryslivnyka v zhytomyrskii aktovii knyzi 1635 roku (vidprykmetnykovi ta vidimennykovi pryslivnyky). [Adverb system in the Zhytomyr act book of 1635 (adjective and nominative adverbs)] *Movoznavchyi visnyk: zb. nauk. pr. Vyp. 14–15, Cherkasy, 2012. pp. 46–51 [in Ukrainian].*
2. Hrytsenko S. Leksyka ukrainskykh dilovykh pamiatok XVI–XVII st. cherez pryzmu zapozychen. [Vocabulary of Ukrainian business monuments of the 16th–17th centuries through the prism of borrowings] *Movoznavchyi visnyk: zb. nauk. pr. Vyp. 12–13, Cherkasy, 2011. pp. 46–51 [in Ukrainian].*
3. Humetska L. L. Narys slivotvorchoi systemy ukrainskoi aktovoi movy XIV–XV st. [An essay on the word-formation system of the Ukrainian act language of the 14th–15th centuries] Kyiv, 1988. 298 p. [in Ukrainian].
4. Humetska L. L. Slivotvir pryslivnykiv ukrainskoi aktovoi movy XIV–XV st. [Vocabulary of adverbs of the Ukrainian act language of the XIV–XV centuries] *Ukrainska mova i literatura v shkoli. 1958. № 6. pp. 19–26 [in Ukrainian].*
5. Zhyla T. Funktsionuvannia administratyvno-terytorialnoi leksyky v pamiatkakh riznykh zhanriv (XVI–XVIII st.) [Functioning of administrative-territorial vocabulary in monuments of various genres (XVI–XVIII centuries)] *Movoznavchyi visnyk: zb. nauk. pr. Vyp. 12–13, Cherkasy, 2011. pp. 30–34 [in Ukrainian].*
6. Zhyla T. Funktsionuvannia administratyvno-terytorialnoi leksyky periodu kozatskoi doby v istorychnykh romanakh [Functioning of the administrative-territorial vocabulary of the period of the Cossack era in historical novels] *Naukovyi*

visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Linhvistyka. Vyp. № 8. Kherson: KhDU, 2008. pp. 184–187 [in Ukrainian].

7. Zaskaleta V. P. Strukturni ta semantychni osoblyvosti skladnopidriadnykh oznachalnykh rechen zi spoluchnym slovom shto, zafiksovanykh u pamiatkakh XIV–XV st. [Structural and semantic features of complex meaningful sentences with the connecting word shto, recorded in monuments of the 14th–15th centuries] Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 10. Problemy hramatyky i leksykologii ukrainskoi movy: zb. nauk. pr. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. Vyp. 8. pp. 252–255. [in Ukrainian].

8. Krovytyska O. Nazvy osib v ukrainskii movnii tradytzii XVI–XVIII st. Semantyka i slovotvir. [Personal names in the Ukrainian linguistic tradition of the 16th–18th centuries. Semantics and vocabulary] Lviv: Instytut ukraïnoznavstva im. I. Krypiakevycha NAN Ukrainy, 2002. 213 p. [in Ukrainian].

9. Marchenko T. Naimenuvannia osib cholovichoï stati v ukrainskykh tekstakh periodu XVI–pochatku XVII st. [Names of male persons in Ukrainian texts of the period of the 16th–early 17th centuries] pp. 32–42 [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: `despace.nbuv.gov.ua/xmlui/handle` [in Ukrainian].

10. Osinchuk Yu. Tserkovnoslovianizmy yak komponenty frazemiky XVI–XVII st. [Church Slavonicisms as components of phrasemics of the 16th–17th centuries] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Filolohiia. Vyp. 1 (43). Uzhhorod, 2020. pp. 231–237 [in Ukrainian].

11. Ostash N. L. Do pytannia pro leksyko-semantychni hrupy osib u pamiatkakh ukrainskoi movy XIV– pol. XVII st. [On the issue of lexical-semantic groups of persons in monuments of the Ukrainian language of the 14th – first half of the 17th century] Leksyka ukrainskoi movy v yii zviazkakh z yii susidnimy slovianskymy i neslovianskymy movamy : tezy dopovidi. Uzhhorod, 1982. pp. 17–18 [in Ukrainian].

12. Poliuha L. M. Ukrainska abstraktna leksyka KhVI – pershoï polovyny XVII st. [Ukrainian abstract vocabulary of the 16th – first half of the 17th centuries] Kyiv : Naukova dumka, 1991. 239 p. [in Ukrainian].

13. Tymochko B. V. Nazvy dovkillia v ukrainsko-moldavskykh hramotakh XIV– XV stolit [Names of the environment in Ukrainian-Moldavian letters of the 14th–15th centuries]: Dys. kand. filol. nauk: 10.02.01 «Ukrainska mova». Kyiv, 2019. 350 p. [in Ukrainian].

14. Tymchenko Ye. Materialy do slovnyka pysemnoi ta knyzhnoi ukrainskoi movy XV–XVIII st. [Materials for the dictionary of the written and book Ukrainian language of the 15th–18th centuries]: u 2 kn. [pidhot. V. V. Nimchuk, H. I. Lysa]. Kyiv: NAN Ukrainy; Niu-York: Ukrainska vilna akademiia nauk u SShA, 2002. Kn. 1. 512 s.; 2003, Kn. 2, 512 p. [in Ukrainian].

15. Tymoshenko P. D. Skladnopidriadni (spoluchnykovi) rechennia z pidriadnymy oznachalnymy ta dodatkovymy v ukrainskykh hramotakh XIV– pershoï polovyny XV st. [Complex subjunctive (conjunctive) sentences with subjunctive signifiers and additional ones in Ukrainian charters of the 14th–first half of the 15th centuries] Problemy syntaksysu: pratsi Mizhvuz. nauk. konf. Lviv: Vyd-vo Lvivskoho un-tu, 1963. pp. 116–127 [in Ukrainian].

16. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoï ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with supplements and additions)]. [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. Kyiv; Irpin: VTF «Perun», 2005. 1728 p. [in Ukrainian].

17. Hramoty XIV st. [Charters of the 14th century] / Uporiadn., vst. st., kom. M. M. Peshchak. Kyiv: Naukova dumka, 1974. 256 p. [in Ukrainian].

18. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 7-y t. [Etymological dictionary of the Ukrainian language: in 7 vol] / [redk. O. S. Melnychuk (hol. red.) ta inshi]. Kyiv: Nauk. dumka, 1982–2017. [in Ukrainian].

19. Slovnyk staroukrainskoi movy XIV–XV st.: u 2-kh tt [Dictionary of the Old Ukrainian language of the 14th–15th centuries: in 2 volumes]. Kyiv: Naukova dumka, 1977. [in Ukrainian].

20. Slovnyk ukrainskoi movy: [v 11 t.] [Dictionary of the Ukrainian language: [in 11 volumes] / [AN Ukrainskoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni]; red.kol.: I. K. Bilodid (holova) [ta in.]. Kyiv: Nauk. dumka, 1970–1980. [in Ukrainian].

21. Ukrainski hramoty XV st. [Ukrainian charters of the 15th century] Pidhotovka tekstu, vstupna stattia i komentari V. M. Rusanivskoho. Kyiv: Naukova dumka, 1965. 163 p. [in Ukrainian].

УДК 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-24>

**Владислав КУКУШКІН,**

*orcid.org/0000-0002-3444-8810*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(Харків, Україна) *vladkarma@ukr.net*

**Оксана ЛОБОВА,**

*orcid.org/0000-0002-4499-8939*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(Харків, Україна) *ksunchiklobova@gmail.com*

## МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО

*Статтю присвячено актуальним проблемам модернізації та підвищення якості викладання англійської мови у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження визначається необхідністю пошуку найбільш ефективних методів викладання англійської мови у вищій школі, тому особливу увагу приділено характеристиці та аналізу деяких з методів в педагогічному, методичному та дидактичному аспектах.*

*Мета статті полягає у розкритті ролі та значення інноваційних методик викладання англійської мови, виявленні найбільш ефективних методів та форм навчальної діяльності. Реалізація цієї мети потребує розробки та впровадження відповідних технологій навчання. На думку авторів, досягти цього можна за допомогою інноваційного підходу, створюючи інтерактивне середовище.*

*У статті доведено результативність застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з англійської мови, наводяться їх приклади та пропонуються способи їх реалізації. Автори статті приділяють особливу увагу застосуванню інтеракції під час іншомовної мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти.*

*На думку авторів, найбільш перспективним у навчанні англійської мови є застосування методів за способом взаємодії всіх учасників навчального процесу на заняттях. Доведено, що використання інтерактивних форм та методів у реалізації особистісно-орієнтовного підходу у викладанні англійської мови дозволяє збільшити кількість розмовної практики на занятті, виявляється цікавим для студентів, допомагає засвоїти матеріал та використовувати його у подальшому, виконує дидактичні та розвиваючі функції.*

*У статті зазначено, що для підвищення ефективності навчання у закладах вищої освіти необхідним є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких здобувачі можуть зайняти активну особистісну позицію та повною мірою проявити себе як суб'єкти навчальної діяльності.*

**Ключові слова:** англійська мова, інноваційний підхід, інтерактивне навчання, інтерактивний метод, оптимізація навчального процесу.

**Vladyslav KUKUSHKIN,**

*orcid.org/0000-0002-3444-8810*

PhD in Philological Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods

V.N. Karazin Kharkiv National University

(Kharkiv, Ukraine) *vladkarma@ukr.net*

**Oksana LOBOVA,**

*orcid.org/0000-0002-4499-8939*

PhD in Philological Sciences, Associate professor;

Associate Professor at the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods

V.N. Karazin Kharkiv National University

(Kharkiv, Ukraine) *ksunchiklobova@gmail.com*

## METHODS OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL

*The article is devoted to the actual problems of modernizing and improving the quality of teaching English in higher educational institutions. The relevance of the study lies in the need to find the most effective methods of teaching English*

in higher education, so the article focuses on the characteristics and analysis of some of them in terms of pedagogy, methodology and didactics.

The purpose of the article is to reveal the role and significance of innovative methods of teaching English, to identify the most effective methods and forms of educational work.

The realization of this purpose requires the development and implementation of appropriate learning technologies. This can be achieved through an innovative approach, creating an interactive environment. The article proves the effectiveness of the use of interactive teaching methods in English classes, provides examples of them and suggests ways to implement them. The authors of the article pay special attention to the use of these technologies in the foreign language speech activity of students.

According to the authors of the article, the most promising for teaching English is the classification of methods according to the way the teacher and students interact in the classroom. The article proves that the use of interactive forms and methods in the implementation of a student-centered approach in teaching English can increase the amount of speaking practice in the classroom, are interesting for students, help to learn the material and use it in further classes, perform didactic and developmental functions.

The authors of the article note that in order to increase the effectiveness of education in higher education, it is necessary to create such psychological and pedagogical conditions under which the student can take an active personal position and fully express himself as a subject of educational activity.

**Key words:** English language, innovative approach, interactive learning, interactive method, optimization of the educational process.

**Постановка проблеми.** Головним напрямом розвитку сучасної гуманітарної освіти в Україні є підвищення рівня навчання до європейських стандартів та входження до загальноєвропейського навчального простору. У цьому контексті, пріоритетним стає реформування освіти, за якого досягається якісно новий рівень у вивченні іноземних мов. На відміну від інших предметів, іноземна мова – це галузь знань, яка розкриває перед здобувачами освіти іншомовну культуру та менталітет народу, мова якого вивчається. Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами, що, своєю чергою, вимагає від викладачів пошуку ефективних інноваційних методик викладання.

Удосконалення у широкому сенсі означає вибір найкращого, найбільш сприятливого варіанта з безлічі можливих умов, засобів, дій тощо. Якщо удосконалення перенести на процес викладання іноземної мови, то воно означатиме вибір такої його методики, яка забезпечує досягнення найкращих результатів за мінімальних витрат часу та сил учасників освітнього процесу за певних умов.

**Аналіз останніх досліджень.** Фахівці у галузі педагогіки, методики та дидактики присвятили безліч досліджень пошукам ефективних та дієвих способів навчання, зокрема іноземних мов. Так, С. М. Нікіфорова, Н. І. Пивоварова та О. І. Пивоварова (2019) вивчають методи навчання іноземної мови в історичному аспекті. Ю. С. Стиркіна (2019) досліджує сучасне і традиційне навчання іноземної мови, аналізуючи переваги та недоліки кожного з них. Роботи закордонних методистів присвячені дослідженню методів навчання іноземних мов у зіставному (Zare-Behtash, Zadeh & Banaruee 2017; Call, 2018) та педагогічному аспектах (Korthagen, 2016). Низка робіт спрямована

на вивчення граматично-перекладного методу (Althaqafi, 2018; Mart, 2013).

Різноманітність та кількість робіт, присвячених методам викладання іноземних мов, лише засвідчує необхідність подальших розвідок у цьому напрямі.

**Мета статті** полягає у розкритті ролі та значення інноваційних методик викладання англійської мови та у визначенні найбільш ефективних методів й форм навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** На реалізацію оптимального навчального процесу впливають «сприятливі умови навчання, доброзичливий морально-психологічний клімат, естетика навколишнього простору, психолого-педагогічні вектори навчання, свідоме та підсвідоме розуміння життєвої перспективи від навчання» (Korthagen, 2016: 315).

Методи навчання визначаються по-різному. Одні вчені вважають, що «методи навчання становлять систему взаємопов'язаних видів діяльності викладача та студентів та прийоми викладання та навчання, а кожен прийом систему дій та операцій викладача та студентів, що визначаються раціональною послідовністю та цілеспрямованістю» (Pennington & Richards, 2016: 12). На думку інших фахівців, «методи навчання – це об'єднана в одне ціле діяльність викладача та студентів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь та навичок, на організацію пізнавальної діяльності студентів» (Zare-Behtash, Zadeh & Banaruee, 2017: 10).

Найбільш перспективною для навчання англійської мови, на наш погляд, є класифікація методів за способом взаємодії на заняттях усіх учасників освітнього процесу. Способами такої взаємодії є:

1. Виклад викладачем мовного матеріалу, коли здобувачі вищої освіти слухають пояснення.

2. Обмін думками між здобувачами вищої освіти та викладачем з питань, що вивчаються на заняттях з англійської мови, завдяки чому здобувачі доходять потрібних висновків, узагальнюють матеріал, формулюють визначення та правила.

3. Організація викладачем спостереження здобувачами освіти над фактами, що вивчаються, і явищами мови з подальшим спільним обговоренням результатів.

4. Самостійне вивчення матеріалу здобувачами під керівництвом викладача.

5. Набуття необхідних знань здобувачами шляхом виконання практичних завдань та вправ.

Виходячи з цього, виділяють відповідні методи навчання іноземної мови у закладах вищої освіти.

З метою створення емоційного настрою на заняттях важливо підібрати приклади з літератури, художніх фільмів, особистих переживань учасників освітнього процесу. Яскравість розповіді та емоційна оцінка викладача збуджують інтерес здобувачів до матеріалу, що вивчається. Найбільш поширеними серед методів цієї групи на заняттях з англійської мови є:

– метод створення новизни навчального матеріалу, що передбачає визначення нових знань у процесі викладання, створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної діяльності;

– метод гри сприяє створенню емоційної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми викладання. У свою чергу, ділові, рольові, ситуативні ігри моделюють життєві ситуації, взаємини людей, взаємодію речей та явищ.

При цьому ефект досягається за рахунок імпровізації, природного прояву творчих здібностей здобувачів вищої освіти. Гра – вид діяльності, що сприяє переробці отриманих із зовнішнього світу вражень, де яскраво виявляються особливості уяви, емоційність, потреба у спілкуванні. У виховному значенні «гра допомагає студентам подолати невпевненість, сприяє самоствердженню, виявленню своїх сил та можливостей» (Korthagen, 2016: 316).

Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії зі студентами за допомогою бесіди, діалогу (Pennington & Richards, 2016: 17). Тут на допомогу приходять застосування «інформаційних технологій, які сприяють реальній цільовій активності та високій мотивації студентів» (Korthagen, 2016: 327). Інтерактивні технології здійснюються шляхом активної взаємодії під час заняття двох та більше осіб між собою.

Навчання іноземної мови – це складний, багатогранний процес, який потребує творчого підходу з боку всіх учасників навчального процесу, оскільки методи навчання – це не прості алгоритмізовані дії. У цьому контексті «викладачеві важливо знати новітні методи викладання англійської мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів» (Korthagen, 2016: 330).

Сьогодні комунікативна методика пропонує широке впровадження у навчальний процес активних нестандартних методів та форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці досить ефективними виявилися такі форми роботи: індивідуальна, парна, групова та командна. Тому всі вправи мають бути комунікативно-виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (*Information gap, choice, feedback*) (Pennington & Richards, 2016: 20). Для їх виконання студентам буде потрібна додаткова інформація, вони докладатимуть певних зусиль для її засвоєння і, таким чином, зможуть краще та ефективніше організувати свою діяльність (Mart, 2013: 103).

Обираючи певний інтерактивний метод, наприклад, *“Interview”, “Round Table”, “Reflexive Circle”, “Hotsummary”, “Project”, “Expert Groups”, “Dozensofquestions”, “Excursion”,* викладач формує у здобувачів освіти відповідні навички. Окрім того, в результаті спілкування відбувається взаємонавчання обох сторін.

Розглянемо далі приклади інтерактивних ігор. Ефективність оволодіння лексикою з вивченої теми здобувачі освіти можуть продемонструвати за допомогою гри *“Grabaminute”*. За правилами гри студент має одну хвилину для представлення терміна, який написаний на картці. Необхідно вказати якомога більше інформації про предмет або термін, його значення, застосування тощо. Перемагає студент, який надав найбільш повну та зв'язну інформацію про вказаний предмет або термін. Плюс цієї гри в тому, що перевіряється словниковий запас з певної теми у поєднанні з граматиною. Крім того, це ефективний спосіб для закріплення пройденого матеріалу. Завдяки цій грі покращуються навички швидкого реагування та критичного мислення.

Не менш продуктивною є гра *“Anitemdescription”*, у якій необхідно описати слово чи словосполучення, вказані на картах, не називаючи однокореневі слова та не застосовуючи жестів. У цій грі активна роль надається здобувачам освіти, які мають вгадати слово.

Плюс цієї гри у перевірці рівня оволодіння словниковим запасом за певною темою у поєднанні з граматику, а також покращення навичок швидкого реагування, активізація пошуку синонімів англійською мовою. З іншого боку, прямий комунікативний контакт між здобувачами освіти позитивно впливає на взаємозв'язок усередині студентської групи.

Гра на прояв фантазії та індивідуальності – “Chainstory” – полягає у продовженні історії, яку розповів попередній студент. Під час цієї гри перевіряється лексика з певної теми у поєднанні з граматику, покращуються навички швидкого реагування, підвищується концентрація уваги, фокусується увага на сюжеті, розвивається пам'ять.

Запропоновані ігри не вимагають спеціальної підготовки для їх проведення.

Наступна група ігор розрахована як на теоретичну основу, так і на аргументованість відповідей, що змушує здобувачів освіти аналізувати думки, які вони озвучують. До таких ігор належать, наприклад, “Roundtable” (групова гра на вирішення спільної проблеми), “Scientific debate” (діалог, в якому студенти – представники різних поглядів на певну проблему, відстоюють свою думку, протилежну іншим), “Competition in small groups” (мотиваційна гра, яка спонукає студентів

до активності), “Brainstorm” (розвиває критичне мислення), “Situation” (розвиває вміння швидко реагувати та фантазувати), “Judicial sitting” (гра з розподілом ролей та пошуком конструктивних відповідей).

Наведені приклади засвідчують велику кількість та різноманітність форм інтерактивних занять. Однак, слід пам'ятати, що використання однієї методики викладання чи вибір однієї форми проведення інтерактивного завдання, не нададуть необхідного ефекту, окрім того, канали сприйняття інформації не бувають однобічними, тому слід залучати як говоріння, так і письмо, читання та аудіювання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Застосування інтерактивних форм та методів у реалізації особистісно-орієнтованого підходу у викладанні англійської мови сприяють збільшенню розмовної практики на занятті, виявляються цікавими для здобувачів вищої освіти, допомагають засвоїти матеріал та використовувати його у подальшому, виконують дидактичні та розвиваючі функції.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у пошуку шляхів вдосконалення методів інтерактивного навчання англійської мови у закладах вищої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нікіфорова С. М., Пивоварова Н. І., Пивоварова О. І. Еволюція методів навчання іноземної мови. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. Вип. 46. С. 70–91.
2. Стыркина Ю. С. Сучасне і традиційне навчання іноземної мови: переваги і недоліки. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2019. Вип. 20. С. 161–170.
3. Althaqafi A. S. A Critical Review of Grammar Teaching Methodologies in the Saudi Context. *English Language Teaching*. 2018. 65 p.
4. Call K. Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*. 2018. № 43(3). Pp. 48–93.
5. Korthagen F. A. J. Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran, M. L. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education*. 2016. Pp. 311–346.
6. Mart C. T. The Grammar-translation Method and the Use of Translation to Facilitate Learning in ESL Classes. *Journal of Advances in English Language Teaching*. 2013. Pp. 103–105.
7. Pennington M. C., Richards J. C. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*. 2016. № 47(1). Pp. 5–23.
8. Zare-Behtash E., Zadeh O. K., Banaruee H. A Comparative Study of Teaching Methods in ESP Courses. *European Journal of English Language Teaching*. 2017. Pp. 1–15.

#### REFERENCES

1. Nikiforova S. M., Pyvovarova N. I. & Pyvovarova O. I. (2019). Evolyutsiya metodiv navchannya inozemnoyi movy [Evolution of foreign language teaching methods]. *Teorija ta metodyka navchannja ta vykhovannja – Theory and methods of teaching and education*, 46, 70–91 [in Ukrainian].
2. Styrkina Yu. S. (2019). Suchasne i tradytsiyne navchannya inozemnoyi movy: perevahy i nedoliky [Modern and traditional teaching of a foreign language: advantages and disadvantages]. *Estetyka i etyka pedagoghichnoji diji – Aesthetics and ethics of pedagogical action*, 20, 161–170 [in Ukrainian].
3. Althaqafi A. S. (2018). A Critical Review of Grammar Teaching Methodologies in the Saudi Context. *English Language Teaching*, 11(11), 65.
4. Call K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 48–93.

5. Korthagen F. A. J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran, M. L. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education*, 311–346.
6. Mart C. T. (2013). The Grammar-translation Method and the Use of Translation to Facilitate Learning in ESL Classes. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(4), 103–105.
7. Pennington M. C., Richards J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23.
8. Zare-Behtash E., Zadeh O. K. & Banaruee H. (2017). A Comparative Study of Teaching Methods in ESP Courses. *European Journal of English Language Teaching*, 2, 1–15.

УДК 811.112.2'373.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-25>

**Жанна КУЩЕНКО,**

*orcid.org/0000-0001-8439-1798*

*старший викладач кафедри міжкультурної комунікації та іноземних мови  
Харківського технічного університету «Харківський політехнічний інститут»  
(Харків, Україна) Zhanna.Kushchenko@khpri.edu.ua*

**Діана ПЕСОЦЬКА,**

*orcid.org/0000-0002-6544-3713*

*кандидат філософських наук,  
доцент кафедри романо-германської філології  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(Харків, Україна) diana.pessotska@karazin.ua*

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ГАСТРОНІМІВ У ПОЕТИЧНОМУ І ПРОЗОВОМУ ДИСКУРСАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

*Статтю присвячено аналізу гастронімів як мовних одиниць, що несуть в собі культурологічні цінності, які відображають національний та загальнолюдський зміст і реалізується як в матеріальних, так і нематеріальних пам'ятках. Аналіз гастронімів в сучасній французькій мові дозволяє розглянути їхнє функціонування в контексті гастрономічного дискурсу. Вивчення функціонування гастрономічного дискурсу показало, що він широко використовується в художньому дискурсі. Іншими словами, якщо в інституційному дискурсі гастроніми виступають в першу чергу як терміни в професійно спрямованому тексті, то в художньому вони виконують стилістичну функцію, що дозволяє авторові донести до читача більш аргументовано свою ідею, яка невід'ємно пов'язана з соціокультурними проблемами історичного часу.*

*Маючи на меті вивчення функціонування гастронімів в сучасній французькій мові, в статті було проаналізовано збірник віршів «La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires», в який увійшли 68 творів невідомих авторів – учасників форуму «Cyberpoésie», пісню Фернанделя «La bouillabaisse» та роман А. Гавальда «Ensemble c'est tout». Проведена робота показала, що гастроніми мають різні функції в поетичному та прозовому текстах. Якщо в поезії вони вказують на історико-регіональний зміст страв, перераховують деякі інгредієнти, не розкриваючи рецепт страв, передають національний дух регіону, розкривають гендерні відносини, зберігають емоційно-позитивне відношення людей до страви й до життя в цілому, то в прозі їхня головна задача виявилася в передачі соціального стану персонажів, їхнього емоційного настрою, взаємовідношень між поколіннями, розкриттю родинних зв'язків; відношенню до своєї праці; причиною для знайомства.*

*Таким чином, отримані результати підтверджують нашу гіпотезу щодо характеру гастронімів як своєрідного національного коду, що відображає національну ідентичність певного народу.*

**Ключові слова:** *гастронім, гастрономічний дискурс, культурологічні цінності, національний код.*

**Zhanna KUSHHENKO,**

*orcid.org/0000-0001-8439-1798*

*Senior Lecturer at the Cross-Cultural Communication and Foreign Languages Department  
National Technic University "Kharkiv Polytechnic Institute"  
(Kharkiv, Ukraine) Zhanna.Kushchenko@khpri.edu.ua*

**Diana PESOTSKA,**

*orcid.org/0000-0002-6544-3713*

*PhD (Philosophy),  
Associate Professor at the Department of Romano-german Philology  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) diana.pessotska@karazin.ua*

## FEATURES OF FUNCTIONING OF GASTRONYMS IN POETIC AND PROSE DISCOURSES OF THE FRENCH LANGUAGE

*The article is dedicated to the analysis of gastronyms as linguistic units that carry cultural values that reflect national and universal content and are realized in both tangible and intangible monuments. The analysis of gastronyms in the*



modern French language allows us to consider their functioning in the context of gastronomic discourse. The study of the functioning of gastronomic discourse has shown that it is widely used in artistic discourse. In other words, if in the institutional discourse gastronomic terms are primarily used as terms in a professionally oriented text, in the literary discourse they perform a stylistic function that allows the author to convey to the reader a more reasoned idea that is inextricably linked to the socio-cultural problems of historical time.

Aiming to study the functioning of gastronyms in the modern French language, the article analyzes the collection of poems «La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires», which includes 68 works by unknown authors – participants of the forum «Cyberpoésie», Fernandel's song «La bouillabaisse» and A.Gavald's novel «Ensemble c'est tout». The work has shown that gastronyms have different functions in poetic and prose texts. While in poetry they indicate the historical and regional content of dishes, list some ingredients without revealing the recipe, convey the national spirit of the region, reveal gender relations, preserve the emotionally positive attitude of people to the dish and to life in general, in prose their main task was to convey the social status of the characters, their emotional mood, relationships between generations, disclosure of family ties, attitude to their work, the reason for acquaintance.

Thus, the results confirm our hypothesis about the nature of gastronomic linguocultures as a kind of national code that reflects the national identity of a particular people.

**Key words:** gastronomy, gastronomic discourse, cultural values, national code.

**Постановка проблеми.** Важливою частиною національної культури є гастрономія, яка акумулює не тільки культуру приготування та прийому їжі, але й національні традиції, які пов'язані з означеними видами людської діяльності.

У гастрономії невід'ємним компонентом є лінгвокультурологічна складова, підгрунття якої залежить від культури певного народу. Наприклад, в українській культурі гастрономія пов'язана з матеріальним, що й підкреслено в тлумачних словниках, де під терміном гастрономія розуміють продовольчі товари, продукти харчування та засоби їхнього приготування, а також знання і практика в кулінарії як галузі людської діяльності та національної культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Європейські культури наділяють гастрономію естетичною складовою, у тлумачних словниках першим її значенням є мистецтво приготування їжі та мистецтво насолоди їжею. Сучасні вітчизняні науковці Ніколенко В. В., Косицька Ф. Л., Ащенкова Г. А. також загострюють увагу на естетичній складовій, підкреслюючи визначну роль гастрономічної культури.

Грунтуючись на наукових роботах, авторами яких є О. Л. Лапиніна, Т. А. Таганова, М. С. Симонець, ми розглядаємо гастрономію як поняття, які містять назви національних страв, зберігаючи етноісторичний та лінгвокультурологічний зміст їхнього приготування та культуру їхнього вживання.

**Мета статті** полягає в аналізі функціонування гастрономів у сучасній французькій мові. Було проаналізовано збірник віршів «La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires», в який увійшли 68 творів невідомих авторів – учасників форуму «Cyberpoésie», пісню Фернандела «La bouillabaisse» та роман А.Гавальда «Ensemble c'est tout». Проведена робота показала, що гастрономі

мають різні функції в поетичному та прозовому текстах. Якщо в поезії вони вказують на історико-регіональний зміст страв, перераховують деякі інгредієнти, не розкриваючи рецепт страв, передають національний дух регіону, розкривають гендерні відносини, зберігають емоційно-позитивне відношення людей до страви й до життя в цілому, то в прозі їхня головна задача виявилася в передачі соціального стану персонажів, їхнього емоційного настрою, взаємовідношень між поколіннями, розкриттю родинних зв'язків; відношенню до своєї праці, причиною для знайомства.

Аналізуючи гастрономію в сучасній французькій мові, можна розглянути їхнє функціонування в контексті гастрономічного дискурсу. Французький гастрономічний дискурс використовується, наприклад, в таких мовленнєвих жанрах інституційного дискурсу, як жанр французького рекламного-гастрономічного дискурсу, французького ресторанного дискурсу, французького науково-гастрономічного дискурсу та ін.

Однак вивчення функціонування гастрономічного дискурсу показало, що він широко використовується в художньому дискурсі. Іншими словами, якщо в інституційному дискурсі гастрономію виступають в першу чергу як терміни в професійно спрямованому тексті, то в художньому вони виконують стилістичну функцію, що дозволяє авторові донести до читача більш аргументовано свою ідею, яка невід'ємно пов'язана з соціокультурними проблемами історичного часу.

В якості прикладу проаналізуємо вірш «Le coq au vin», який розкриває легенду народження відомої французької національної страви, пов'язаної з історією Франції галльського періоду.

*Le coq au vin*

*C'était au temps de César*

*En plein milieu de la Gaule.*

*Le coq était vieux, sans lard*

*Et n'avait plus aucun rôle.  
On l'offrit à ces romains  
Occupant le territoire;  
Ils en font un coq au vin  
Qui marquera les mémoires.  
La volaille est comme en pâte,  
A son aise dans son jus,  
Baignant dans ses aromates.  
Les gaulois sont convaincus  
En goûtant ce plat de rêve  
Et ce fut journée de trêve.*

(автор невідомий) (*La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires, 2016: 15*)

Текст вірша невідомого автора дуже добре передає відношення галлів до окупантів: вони приносять старого, худого півня, який був більше не потрібний в господарстві. Але мудрі римляни приготували його в вині, підкреслюючи свій доброзичливий настрій до населення. М'ясо було м'яке як тісто, у своєму соку, добре приправлене травами. Галли з великим задоволенням поїли цю страву мрій, яка стала стравою миру.

Історичні реалії дуже добре передані у вірші стилістичними прийомами: метафори *au temps de César, en plein milieu de la Gaule*, які посилені антропонімом *César* та топонімом *la Gaule* добре передають історичні факти, на яких базується легенда, а гастроніми *un coq au vin, sans lard, la volaille, les aromates, en pâte, le jus* дозволяють читачеві відчутися весь смак вже традиційної страви.

Вірш для аналізу взятий зі збірника "*La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires*", який поєднав в собі 68 творів невідомих авторів – учасників форуму "Cyberpoésie". Вперше збірка вийшла у світ у 2008 році та у 2016 була перевидана. Вона містить чотири тематичні групи: *Eléments de base*// Базові інгредієнти, *Les plats traditionnels*// Традиційні страви, *Les plats typiques*// Ординарні страви, *Les desserts*// Десерт.

Основна ідея збірки, на наш погляд, це не тільки підкреслити неповторність французької кухні та її традиційних страв, а й розкрити французьке ставлення до гастрономії як до невід'ємної частини своєї культури. Основним стилістичним прийомом в усіх віршах є іронія, що добре передано у віршах "*Le coq au vin*", "*L'œuf au plat*", "*La choucroute*", "*Le pot-au-feu*" та інші.

Регіональна кухня займає центральне місце в сюжетах віршів: "*La quiche lorraine*", "*La dinde aux marrons*", "*Le soufflé*" та ін.

Проаналізуємо вірш "*Le cassoulet*". Так називається традиційна страва з регіону Лангедок, основними інгредієнтами якої є біла квасоля і

м'ясо. Назву страва отримала від назви теракотової страви (касоль), в якій вона готувалася. За легендою, касуле з'явилося в місті Кастельнодарі (Castelnaudary) за часів Столітньої війни (1337–1453). Під час облоги англійцями жителі цього міста були змушені готувати спільно з усього того, що залишилося в запасах, щоб годувати своїх захисників. А залишилися квасоля та м'ясо.

*Le cassoulet  
De Toulouse, Carcassonne  
Ou de Castelnaudary,  
Grâce à moi les ventres sonnent  
Et Dieu que les enfants rient!  
Cela vient des haricots,  
Serrés dans leur cassolette,  
Pressés de quitter le pot  
Avec honneurs et trompettes.  
Ils fondent dans le gosier  
Et pour un moment vous calent.  
De Bordeaux jusqu'à Béziers  
Tout le monde se régale.  
C'est à l'heure du dessert  
Que commence le concert.*

(автор невідомий) (*La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires, 2016: 10*)

Як бачимо, текст містить багато топонімів, які передають як історичні факти, так і географічні межі приготування страви: *Toulouse, Carcassonne, Castelnaudary, Bordeaux, Béziers*. Радість, позитивні емоції, дитячий сміх, музичні інструменти – атмосфера добре передана завдяки метафорам *les ventres sonnent, ils fondent dans le gosier et pour un moment vous calent, tout le monde se régale*. Безумовно, автор використовує гастроніми *le cassoulet, des haricots, cassolette, à l'heure du dessert*, але вони слугують своєрідним фоном для передачі настрою учасників трапези.

Регіональний характер страв міститься в самих назвах віршів: "*La fondue bourguignonne*", "*Le bœuf bourguignon*", "*La fondue savoyarde*" та інші. Але іноді гастрономічна назва служить тільки лінгвокультурологічною довідкою, причому в самому тексті більше не використовується. Як приклад розглянемо вірш "*La bouillabaisse*".

*La bouillabaisse  
Nous sommes de bons copains  
Qui aimons sortir en bande  
Quand vient la semaine-fin  
Comme on dirait en Angleterre.  
On tchatte, on mate les filles...  
D'après notre bonne mère,  
On est de bonne famille,  
Mais pas tous des Saints, peuchère!*

*Comme on a beaucoup de goût  
Mais pas toujours bonne bouille,  
On se barbouille de rouille  
Pour faire nos quat'cents coups.  
La Cannebière est à nous,  
Nous n'attendons plus que vous.*  
(автор невідомий) (*La poésie dans la cuisine.*

*Poèmes culinaires, 2016: 15)*

Сюжет вірша дуже далекий від гастрономії: від першої особи головний персонаж розказує, що він дуже любить відпочивати в компанії на вихідних, «чатитися» з дівчатами, приставати до них. Отже, всі ми не без гріха, як переконає нас герой та пропонує зустрітися на вулиці *La Cannebière* – історичній частині Марселя. На наш погляд, назва має суто лінгвокультурологічний зміст, підкреслюючи юнацький настрій Марселя.

Взагалі, *la bouillabaisse* став символом марсельського духу, його культури та відношенню до життя. Якщо в вислові А. Капюс: *La bouillabaisse, c'est du poisson avec du soleil* // «Буйабес – це риба з сонцем» мова йде про страву, то у 4 віршах, які ми знайшли, буйабес є символом як регіональної прованської гастрономії, так і марсельського духу. Всі вірші названі «*La bouillabaisse*», один з них належить Ж. Мери (1789–1866). Але ми проаналізуємо пісню французького актора театру і кіно Фернанделя (1903–1971), яка має також назву самої страви.

*La bouillabaisse  
Pour faire une bonne bouillabaisse  
Il faut se lever de bon matin  
Préparer le pastis et l'eau fraîche  
Raconter des blagues avec les mains  
Les courageux prennent leur canne  
Et vont eux-mêmes la pêcher  
Mais le poisson passe et ricane  
Y a plus qu'à l'acheter au marché!  
Ah! que c'est bon la bouillabaisse  
Ah! mon dieu que c'est bon bon bon  
Ah! que c'est bon la bouillabaisse  
Ah! mon dieu que c'est bon.  
Pour faire une bonne bouillabaisse  
Il faut se lever de bon matin  
Préparer le pastis et l'eau fraîche  
Raconter des blagues avec les mains.  
Une langouste est nécessaire  
De la baudroie et des favouilles  
Douze rascasses un p'tit Saint Pierre  
Huile safran ail et fenouil  
On invite une belle petite  
Marie-Louise ou bien Suzon  
Ensemble on remue la marmite  
En se bécotant tout le long*

*Il faut bien attiser la braise  
Suzon le fit ingénument  
C'est ainsi que les marseillaises  
Eprouvent leur tempérament  
On laisse un peu la bouillabaisse  
Pour pétanquer au cabanon  
On tire et on fait des prouesses  
Quand on revient y a plus de bouillon!  
Ah! que c'est bon la bouillabaisse  
Ah! mon dieu que c'est bon bon bon  
Ah! que c'est bon la bouillabaisse  
Ah! mon dieu que c'est bon.  
Ah! que c'est bon la bouillabaisse  
Ah! mon dieu que c'est bon bon bon  
Ah! que c'est bon la bouillabaisse  
Ah! mon dieu que c'est bon.  
(Fernandel. *La bouillabaisse, 2016: 31)**

Головним стилістичним прийомом у вірші є іронія, яка передає настрій сюжету, відношення персонажу до подій – приготування та поїдання буйабесу. Процес підготовки страви дуже копітний: треба рано піти зловити рибу, яка не дається в руки, тому краще піти її купити на базарі. Щоб страва була доброю, треба мати лангуста, морського чорта та краба, 12 маленьких скорпіонів, ще шафранову олію з часником. А головне – запросити дівчат, щоб разом готувати буйабес. Як бачимо, лексичне поле *la bouillabaisse* складають назви риб та морських мешканців: *une langouste, la baudroie et des favouilles, douze rascasses un petit saint pierre*, а також приправи *huile safran ail et fenouil*. Але головне – це добра компанія, жарти, добрі напої *le pastis*.

Як бачимо, текст пісні передає не тільки рецепт відомої прованської страви, але й настрій, відношення до життя французького регіону.

Отже, в поезії гастрономі виконують декілька функцій, а саме:

- вказують на історико-регіональний зміст страв;
- перераховують деякі інгредієнти, не розкриваючи рецепт страв;
- передають національний дух регіону;
- розкривають гендерні відносини;
- зберігають емоційно-позитивне відношення людей до страви й до життя в цілому.

Розглянемо особливість функціонування гастрономів-лінгвокультурем впрозі на прикладі роману А. Гавальда «Просто разом» (2004 р.). Підкреслимо, що один з персонажів – помічник повара в столичному ресторані, який все життя мріє відкрити власний заклад харчування, тому в романі є багато сюжетних моментів, пов'язаних з гастрономією. Але ми пропонуємо проаналізу-

вати уривок, який дуже яскраво розкриває відношення сучасних французів до їжі та до процесу прийому їжі. Отже, головними героями уривку є Каміла Фок та Філібер Марке де ла Дурбельєр. Вона – талановита художниця, яка працює прибиральницею, він – нащадок аристократів, що розорилися: вона – сучасна Франція, він – її історія. Саме таку паралель ми проводимо, аналізуючи їхню поведінку під час так званого обіду, організованого Камілою. Він приходить як гідний представник своєї касты: *Camille n'en croyait pas ses yeux. Il avait glissé une canne à pommeau d'argent sous son bras, était vêtu d'un costume clair avec un nœud papillon rouge et lui tendait une énorme malle en osier* (Gavalda, 2004: 27).

Початок вечері традиційний для французів. Якщо українці зустрічають вже із засерверованим столом, французи пропонують *un verre de vin*. Потім Філібер відкриває свою валізу, яка за гастрономічною термінологією називається *un panier de pique-nique*. Її зміст вражає Камілу своєю розкішшю: *Camille fut émerveillée par le contenu de la malle. Il ne manquait rien, les assiettes étaient en porcelaine, les couverts en vermeil et les verres en cristal. Il y avait même une salière, un poivrier, un huilier, des tasses à café, à thé, des serviettes en lin brodées, un légumier, une saucière, un compotier, une boîte pour les cure-dents, un sucrier, des couverts à poisson et une chocolatière. Le tout était gravé aux armes de la famille de son hôte*. Гастрономіями, що позначають столові прилади (вони виокремлені в прикладі), характеризують соціальний статус Філібера. Взагалі, підготовка Філібера до вечері, його поведінка протягом всього вечора розкривають як особливості його виховання, так і його психологічний стан – протягом довгого часу він страждає від самотності: його родина для нього чужа, а для суспільства чужий він. Стан Каміли в цьому сенсі дуже близький до Філібера: після смерті батька вона все більше віддаляється від матері, а робота не приносить їй морального задоволення. Запрошення Філібера до неї на вечерю – своєрідний процес боротьби зі своєю самотністю. Каміла не вміє куварити, тому всі страви вона купила в магазині, що є типовим для французької молоді: *un assortiment de taramas, de saumons, de poissons marinés et des confitures d'oignons, du fromage blanc pour le dessert*// асорті з риби тарамі, лосося, цибулевий конфітур, вершкового сиру на десерт. Але завдяки приладам дядька Філібера навіть ці прості страви мали вигляд вишуканих. Головне – це психологічний стан героїв: *Ils s'assirent en tailleur, ravis, enjoués, comme deux gamins qui inaugurerait leur nouvelle*

*dînette, faisant mille manières et autant d'efforts pour ne rien casser* (Ensemble, c'est tout). (Вони сиділи як два підлітки, які організували вперше вечерю і намагалися нічого не зіпсувати. Як завжди, Каміла мало їла, але багато палила. Філібер теж мало їв, але смакував кожен шматочок, витончено підхоплюючи його столовим приладом).

Постійний контраст в поведінці за вечерю підсилює соціальну нерівність персонажів, незважаючи на однаковість психологічних станів.

Отже, функціонування гастронімів в проаналізованому уривку дуже добре розкриває соціальний стан персонажів, їхні смакові переваги, рівень їхньої вихованості, а головне – обопільна перемога над своєю самотністю.

Інший уривок, який несе велике емоційне навантаження, є побачення Каміли зі своєю матір'ю в кафе. Сама ситуація, що рідні люди зустрічаються в закладах громадського харчування, є для українського читача нестандартною, але для французького суспільства така ситуація є суспільною нормою.

– Café?

– Non, Coca s'il vous plaît.

*Camille le but à petites gorgées. Elle s'était accoudée dans un café en face du restaurant où sa mère lui avait donné rendez-vous. Elle avait posé ses deux mains bien à plat de chaque côté du verre et fermait les yeux en respirant lentement. Ces déjeuners, si espacés fussent-ils, lui bousillaient toujours les intestins. Elle en ressortait pliée en deux, chancelante et comme écorchée vive. Comme si sa mère s'appliquait, avec une méticulosité sadique et probablement inconsciente, quoique, à gratter les croûtes et à rouvrir, une à une, des milliers de petites cicatrices. Camille l'aperçut dans le miroir derrière les bouteilles, qui franchissait les portes du Paradis de Jade. Elle fuma une cigarette, descendit aux toilettes, paya sa consommation et traversa la rue. Les mains dans les poches et les poches croisées sur son ventre* (Gavalda, 2004: 15).

Вибір напоїв для сімейної зустрічі підкреслює взаємовідношення доньки та матері. Каміла замовляє себе кока-колу і сама за неї сплачує. Вона п'є маленькими ковтками, впираючись ліктями на стіл. Вона робить це навмисно, тому що їй забороняли класти руки на стіл в дитинстві. Означений жест – підсвідомий опір матері. Взагалі, такі зустрічі приносять дівчині багато страждань, причому не тільки психологічних, але й фізичних: *Elle en ressortait pliée en deux, chancelante et comme écorchée vive*// (Вона вийшла, хитаючись, зігнувшись, ніби її пропустили крізь м'ясорубку).

Слід підкреслити, що гастрономічний дискурс зустрічається в 15 випадках в сюжеті роману. Аналіз показав, що їхнє використання служить: для передачі соціального стану персонажів; їхнього емоційного настрою; взаємовідношень між поколіннями; розкриттю родинних зв'язків; відношенню до своєї праці; причиною для знайомства.

**Висновки.** В результаті аналізу гастрономів у збірнику віршів «La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires», в який увійшли 68 творів невідомих авторів – учасників форуму «Cyberpoésie », пісні Фернандель «La bouillabaisse» та романі А. Гавальда «Ensemble c'est tout» виявлено, що гастрономи мають різні функції в поетичному та

прозовому текстах. Якщо в поезії вони вказують на історико-регіональний зміст страв, перераховують деякі інгредієнти, не розкриваючи рецепт страв, передають національний дух регіону; розкривають гендерні відносини, зберігають емоційно-позитивне відношення людей до страви й до життя в цілому, то в прозі їхня головна задача виявилася в передачі соціального стану персонажів, їхнього емоційного настрою, взаємовідношень між поколіннями, розкриттю родинних зв'язків, відношенню до своєї праці, причиною для знайомства.

Таким чином, гастрономи можна охарактеризувати як своєрідний національний код, що відображає національну ідентичність певного народу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лапініна О. Л. Характеристика гастрономів як окремих лексичних одиниць та компонентів фразеологізмів (на матеріалі німецької мови). Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Острог. 2015. С. 249–251.
2. Ніколенко В. В. Гастрономічні детермінанти суспільного життя: соціологічний вимір: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соціол. наук: 22.00.01 / В. В. Ніколенко. Харків. 2015. 38 с.
3. Симонєць М. С. Структура термінів-гастрономів у французькій та українській мовах Вісник Донецького національного університету, сер. Б: Гуманітарні науки, вип.1. 2009. С. 91–102.
4. Fernandel. La bouillabaisse. URL: <http://surl.li/dpzkk> (дата звернення 12.01.2023)
5. Gavalda A. Ensemble c'est tout. 2004. URL: [http://loveread.ec/read\\_book.php?id=7469&p=13](http://loveread.ec/read_book.php?id=7469&p=13) (дата звернення 12.01.2023)
6. La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires. URL: <http://www.cyberpoesie.net/download/cuisine.pdf> (дата звернення 12.01.2023)
7. Le grand Larousse gastronomique. URL: <https://cuisine.larousse.fr/livre/le-grand-larousse-gastronomique-nouvelle-edition-9782035884596> (дата звернення 12.01.2023)

### REFERENCES

1. Lapinina O. Kharakterystyka hastronimiv yak okremykh leksychnykh odynyt ta komponentiv frazeolohizmiv (na materialy nimetskoj movy) [Characteristics of gastronomys as separate lexical units and components of phraseologisms (based on the material of the German language)]. Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". pp. 249–251 [in Ukrainian].
2. Nikolenko V. Hastronomichni determinanty suspilnoho zhyttia: sotsiolohichni vymir. [Gastronomic determinants of social life: sociological dimension] [in Ukrainian].
3. Symonets M. (2009) Struktura terminiv-hastronimiv u frantsuzkii ta ukrainskii movakh [The structure of gastronomic terms in French and Ukrainian] Bulletin of the Donetsk National University, Ser. B: Humanities, vol. 1. P. 91–102 [in Ukrainian].
4. Fernandel. La bouillabaisse. [Fish soup] URL: <http://surl.li/dpzkk> [in French].
5. Gavalda A. Ensemble c'est tout. [Together that's all] 2004. URL: [http://loveread.ec/read\\_book.php?id=7469&p=13](http://loveread.ec/read_book.php?id=7469&p=13) [in French].
6. La poésie dans la cuisine. Poèmes culinaires. [Poetry in the Kitchen. Culinary Poems] URL: <http://www.cyberpoesie.net/download/cuisine.pdf> [in French].
7. Le grand Larousse gastronomique. [The Big Gastronomical Larousse] URL: <https://cuisine.larousse.fr/livre/le-grand-larousse-gastronomique-nouvelle-edition-9782035884596> [in French].

УДК 811.111'23:159.953.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-26>**Олександр ЛАВРИНЕНКО,***orcid.org/0000-0003-4454-7393*

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) *glavr@ukr.net***ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У запропонованій статті відображено теоретико-практичне дослідження функціонування психологічних механізмів людської свідомості в процесі засвоєння лексичної складової іноземної мови з точки зору сучасної психолінгвістики. Відображено думки таких визнаних науковців як А. А. Залевская, О. О. Леонтьев, Л. С. Виготський, Н. І. Жинкін, О. Р. Лурія та інших в окресленій науковій парадигмі.*

*Описано фундаментальні особливості, переваги і недоліки контрастивного, інтроспективного підходів та підходу аналізу помилок в процесі засвоєння індивідом іноземної мови. Побудовано абстрактну структурну модель роботи свідомості людини в процесі засвоєння лексичної складової іноземної мови. Встановлено, що ефективне поєднання усіх зазначених вище підходів забезпечує найкращий кінцевий результат у процесі засвоєння іноземної мови.*

*В практичній частині дослідження описано механізм роботи людської свідомості в процесі мовленнєвої діяльності із залученням іноземної мови. Викладено та систематизовано психолінгвістичні прийоми, спрямовані на краще засвоєння лексико-синтаксичної складової іноземної мови. Для емпіричної перевірки сформульованих тверджень було сформовано основну та контрольну групу респондентів. При цьому для навчання іноземної лексики в основній групі було залучено усі описані в роботі психолінгвістичні прийоми. Водночас в контрольній групі використовувалися традиційні підходи викладання.*

*Проведений у дослідженні статистичний диференційний аналіз з допомогою програми SPSS для Windows 7 та коефіцієнту значущості різниці  $t$  – Ст'юдента дав змогу довести, що згадані психолінгвістичні прийоми є дійсно ефективними, особливо при використанні іноземної мови на надфразовому рівні.*

**Ключові слова:** лексична одиниця, картина світу, мовна картина світу, іноземна мова, мовленнєва діяльність, свідомість, психолінгвістика.

**Olexandr LAVRINENKO,***orcid.org/0000-0003-4454-7393*Ph. D. in Psychology, Associative Professor,  
Associative Professor at the Foreign Language  
of Natural-Mathematical Specialties Department  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
(Lutsk, Ukraine) *glavr@ukr.net***PSYCHOLINGUISTIC MECHANISMS FUNCTIONING IN THE PROCESS OF FOREIGN VOCABULARY STUDY**

*In this article the theoretical-practical research of human conscience's psychological mechanisms functioning in the process of foreign lexical units' perception is reflected. The mentioned phenomenon is presented from the point of view of psycholinguistics. The ideas of the following famous scientists like A. Zalevskaja, A. Leontjev, L. Vygotsky, N. Ginkin, A. Lurija and others are expressed in the defined paradigm.*

*The fundamental peculiarities, advantages and disadvantages of contrastive, introspective and mistakes analysis's approaches in the process of foreign language study are described in this work. The abstract structural model of human consciousness work in the process of foreign vocabulary study is created. It is defined that the effective combination of all the mentioned approaches provides in the study of foreign language the best final result.*

*In the practical part of this research the mechanism of human consciousness during foreign speech activity is described. Some psycholinguistic techniques are presented and classified, which are directed for better perception of lexical-syntactical elements of foreign language. For the empirical check of the expressed ideas the main and control groups of respondents were formed. For teaching foreign vocabulary in the main group all the described approaches were used. At the same time only traditional approaches of foreign vocabulary teaching in the control group were applied.*

*The conducted statistical differential analysis by means of SPSS program for Windows 7 and t – Students coefficient of significance of the difference gave us the ability to prove, that all the presented psycholinguistic approaches are really effective on the supraphrase level in particular.*

**Key words:** *lexical unit, image world's representation, lingual world's representation, foreign language, speech activity, consciousness, psycholinguistics.*

**Постановка наукової проблеми, її значення та актуальність.** В сучасному суспільстві в професійній реалізації фахівця будь-якої галузі все більшого значення відіграє фактор володіння однією або декількома іноземними мовами. Це допомагає фахівцю брати участь в міжнародних конференціях, обмінюватися професійним досвідом з колегами з інших частин світу, продовжувати подальше вдосконалення вже отриманих вмінь і навичок. Вітчизняна академічна система передбачає процедуру 7 років вивчення іноземної мови/мов в межах школи та ще 4 роки в межах вищих навчальних закладів.

Однак для сучасного глобально інформатизованого світу, коли в процесі комунікації відстані між країнами та континентами фактично зникли, такий термін видається занадто тривалим. Тому зумовлена сучасними обставинами ситуація висуває нові вимоги як щодо тривалості й ефективності вивчення іноземних мов у закладах освіти, так і щодо якості отриманого результату при їх закінченні.

Таким чином наукова робота, яка відображатиме огляд основних підходів психолінгвістики до засвоєння іноземної мови та емпіричною перевіркою нових прийомів викладання лексико-синтаксичною складовою мови, буде дійсно актуальною та на часі.

**Аналіз попередніх досліджень окресленої тематики.** З точки зору психолінгвістики явище викладання іноземної мови розглядається не як навчання, а як процес оволодіння іноземною мовою. При цьому аналіз відповідної літератури дає змогу виділити три головні підходи реалізації цього процесу: контрастивний підхід, аналіз помилок та інтроспективний підходи.

Контрастивний аналіз походить від одного із напрямків класичної психології, що позначають терміном «біхевіоризм». В межах цього підходу оволодіння іноземною мовою відбувається внаслідок утворення мовних навичок через регулярну практику та їх підкріплення. Однак самі мовні навички розглядаються, як механічно утворені зв'язки між певним вербальним стимулом адресанта та відповідною до нього реакцією адресата.

Основними векторами критики контрастивного аналізу є його біхевіористській напрям у тлумаченні мовленнєво-мисленнєвої діяльності

людини. Другим вектором критики є помітна реактивність поглядів цього підходу, які хибно приписують абсолютну пасивність суб'єкту діяльності під час оволодіння іноземною мовою. Як зазначає Д. Слобін, психологічні біхевіористські теорії навчання виходять із того, що в основі навчання наявні зв'язки між стимулом та реакцією (Слобін, 2006: 102).

Критика пасивної ролі суб'єкта, відображена у контрастивному підході, зустрічається і у працях Леонтьєва (Леонтьєв, 2007: 23-27). Відомий філолог зазначає, що необхідно ставити питання про функціональну значущість будь-якого мовного явища. «Структурна відстань між фактами двох мов повинна визначатися з урахуванням того, чи ця відстань сприймається носіями однієї мови стосовно іншої» (Леонтьєв, 2007: 26). Оскільки зіставний аналіз мовних систем у контрастивному аналізі не здатен виявити особливості сприймання носіїв мов, тому він не дає остаточних відповідей стосовно психологічних механізмів оволодіння мовою. Таким чином, значна кількість вчених підкреслює помилковість постановки основної мети контрастивного аналізу винятково через опис мовних систем.

Інший підхід, аналіз помилок, розроблявся значною кількістю психолінгвістів та педагогів. Фундаментальною ідеєю цього підходу є класифікація помилок відповідно до тих причин, які їх зумовлюють. Російський психолінгвіст О. О. Залевська наводить наступну класифікацію помилок: міжмовні, які виникають внаслідок інтерференції мовних явищ; внутрішньомовні, що відображають специфіку механізму оволодіння мовою (Залевская, 2000: 28). При цьому, внутрішньомовні помилки дослідниця розглядає як генетичні, оскільки вони відображають генезу становлення білінгвізму. Вчена наголошує, що пояснення природи помилок має ґрунтуватися на психолінгвістичних основах мовленнєвої діяльності людини та особливостях різних етапів породження мовлення. Інший відомий філолог О. О. Леонтьєв зазначав, що помилку та природу їх виникнення слід аналізувати згідно з тими етапами мовленнєвої діяльності, на яких вони породжуються.

В. П. Белянін, підходячи до окресленої проблеми з мовної сторони, виділяє наступні типові помилки у процесі оволодіння іноземною

мовою: фонетичні, графічні й орфографічні, морфологічні, лексичні помилки, синтаксичні та комунікативні помилки. Перевагою підходу з аналізом помилок, порівняно з контрастивним підходом, є те, що вони отримуються безпосередньо від активного суб'єкта діяльності. Водночас в науковій літературі неодноразово підкреслюється, що, зосередивши увагу на помилках, представники цього підходу втрачають цілісну психологічну картину процесу оволодіння іноземною мовою (Вартанян, 1988; Виготський, 1982; Красних, 2001).

Таким чином, особливості підходу аналізу помилок виявляються в їхньому наближенні до психологічної моделі мовленнєвої діяльності. Це пов'язує проблему помилок із виявом механізмів мовленнєво-мисленнєвої діяльності людини і вивченням процесу оволодіння іноземною мовою крізь призму взаємодії мов при формуванні білінгвізму.

Третій – інтроспективний підхід з'явився як результат необхідності переходу від аналізу продуктів діяльності активного суб'єкта, які широко аналізуються в помилках, до процесуальних особливостей оволодіння мовою. Основною ідеєю інтроспективного підходу є самоспостереження суб'єкта за внутрішнім планом власного психічного життя, яке дає змогу фіксувати його прояви у вигляді переживань, думок, почуттів, тощо. Прихильники цього підходу визначають основні умови, за яких стає можливим вивчати особливості оволодіння іноземною мовою шляхом інтроспекції. До таких належать випадки, коли суб'єкт стикається із складними специфічними завданнями, що унеможливають виконання автоматизованої дії і вимагають усвідомленого використання мовленнєвих стратегій.

К. Хааструп у дослідженні процесу оволодіння іноземною мовою рекомендує залучати методи розмірковування вголос та ретроспекцію (Хааструб, 2004: 126). Розмірковування вголос, автор розглядає встановлення того, як досліджувані формують свої знання про мовні явища. Однак під час використання цього прийому часто трапляється неповнота відповідей та труднощі їх інтерпретації. Тому розмірковування необхідно доповнювати ретроспективним інтерв'ю для більш глибокого розуміння отриманих даних.

Головним недоліком інтроспективного підходу є висока ймовірність суб'єктивності відповідей, що гальмує встановлення об'єктивного бачення реального процесу оволодіння іноземною мовою. Окрім того, такі видатні філологи як О. О. Леонт'єв та Л. В. Сахарний зазначають, що

постановка експерименту як об'єктивного методу дослідження у межах дослідження мовленнєвої діяльності є доволі проблематичною (Леонт'єв, 2007: 35).

**Мета статті.** Основною метою цієї статті є вироблення підходу, що міг би слугувати певним консенсусним варіантом для зазначених вище підходів у викладанні іноземної мови, на основі якого розробити низку практичних правил засвоєння лексики іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість зазначених вище вчених погоджуються з тезою, що найбільш оптимальним підходом до оволодіння іноземною мовою можна вважати комплексний підхід, який буде враховувати позитивні досягнення всіх проаналізованих підходів і зіставляється з усіма мовленнєво-мисленнєвими механізмами та етапами породження мовленнєвої діяльності людини.

Емпіричну частину нашого дослідження мусимо зосередити у більш вузькій парадигмі. А саме, у парадигмі засвоєння лексико-синтаксичної складової іноземної мови. Насамперед пригадаємо, що словниковий запас слів іноземної мови людини, з точки зору доступності слів для людської свідомості, складається з трьох умовних рівнів: 1) активний словниковий запас, до якого належать слова, які людина добре знає і активно вживає у самостійно побудованих синтаксичних конструкціях іноземної мови; 2) пасивний словниковий запас, до якого належать слова, переклад яких людина знає, однак самого слова без додаткової візуально-слухової підтримки пригадати в процесі мовної креативної діяльності не може. Такі слова людина легко розуміє при читанні іноземного тексту, однак при його переказі часто їх оминає; 3) потенційний словниковий запас, до якого відносять іноземні слова, точного значення яких особа не знає. Однак людина знає, до якого семантичного поля належить слово, і про його значення здогадується. Тому, якщо таке слово зустрічається у тексті або у живому мовленні, то при опорі на контекст загальний зміст речення розуміється людиною правильно.

З точки зору фізіології мозку, будь-яка засвоєна вербальна інформація залишає в мозку, так званий, мнемічний слід. Ще з часів Г. Еббінгауза встановлено факт, що мнемічний слід стирається з часом. В зв'язку з цим, ще у 1900 р. Г. Мюллер та А. Пильцеккер висловлювали припущення, що забування є швидше результатом гальмуючого впливу зі сторони побічних, інтерферуючих впливів, ніж наслідком поступового згасання слідів.



Правильність цієї теорії багаторазово підтверджувалася експериментально.

Останні дослідження низки відомих психолінгвістів, таких як О. О. Леонт'єв, Н. І. Жинкін, В. В. Залевська вказують на те, що мінімальним структурним елементом засвоєння лексико-синтаксичної сфери іноземної мови слугує не слово, а певний лінгвістично-образний відбиток навколишньої дійсності, що відображений засобами іноземної мови, яка вивчається. На практиці він часто співставляється з реченням, але не завжди тотожний йому. Якщо спробувати описати такий відбиток, він виглядатиме приблизно так: Суб'єкт, який наділений певними властивостями, виконує дію на об'єкті, що теж наділений своїми властивостями, в певному місці та в певний час.

**Суб'єкт \_\_\_\_\_ дія \_\_\_\_\_ Об'єкт + інформація щодо часу + інформація щодо простору**

Розглянемо процес роботи свідомості людини у ході мовленнєво-мисленнєвої діяльності більш докладно, що представлений на рис. 1. Знання, накопичені людиною протягом життя, зберігаються в людській свідомості у двох знакових системах: картині світу та мовній картині світу. При цьому в картині світу вони закріплюються у вигляді систем образів-ментефактів, утворюючи індивідуальну копію відомої людині дійсності. У вербальній площині свідомості знання людини систематизуються у мовній картині світу у вигляді фонетико-семантико-лексико-синтаксичних структур рідної мови. Особливу роль відіграє Універсальний Предметний Код (УПК), що слугує з'єднувальною ланкою між цими двома знаковими системами. УПК був вперше відкритий Н. І. Жинкіним у дослідженні «О переходах во внутренней

речи» (Жинкін, 2007) де автору вдалося довести, що УПК дійсно є формою первинного мислення людини. Він являє собою певний універсальний конструктор для роботи з образами картини світу.

Зазначаючи глобально, головною метою вивчення іноземної мови є створення додаткового вербального світу в людській свідомості у вигляді мовної картини світу, яка буде складатися з фонетико-семантико-лексико-синтаксичних структур іноземної мови, що вивчається. Саме тому, по суті, процес засвоєння іноземної мови ніколи не припиняється і триває від початку вивчення до кінця життя. Для бажаючих глибше розкрити принципи взаємодії між картиною світу та мовною картиною світу людини в процесі її мовленнєвої діяльності рекомендуємо звернутися до авторської монографії «Феномен мовної особистості в сучасному світі» (Лавриненко, 2019).

На практиці процес засвоєння нових лексичних одиниць іноземної мови можна розділити на декілька фундаментальних кроків: подання та правильна семантизація; вправи з асоціативними образами; читання, переклад, аналіз тексту, що містить актуальні лексичні одиниці; інтеграція нових лексичних одиниць в образну картину світу; конструктивна робота з новою лексикою на рівні речення; креативна діяльність слухачів курсу з новими лексичними одиницями на текстовому рівні.

Семантизація ключової лексики. Ключову фахову лексику доцільно поставити на семантизацію перед роботою над текстом. По можливості, уникати прямого перекладу, оскільки він несе в собі дві негативні риси. По-перше рідко буває так, що лексична одиниця іноземної мови в усіх

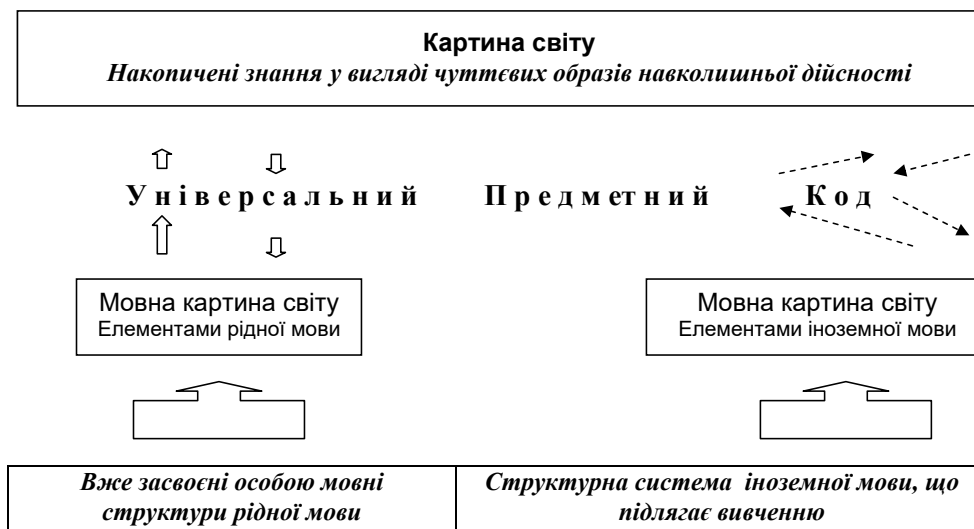


Рис. 1. Механізм роботи людської свідомості під час процесу засвоєння одиниць іноземної мови

своїх значеннях є аналогічною до значення рідного слова. Найчастіше іноземна лексична одиниця лише в одному-двох своїх лексичних значеннях є аналогічною слову на рідній мові. А для решти лексичних значень потрібні зовсім інші слова перекладу. По-друге, залученню перекладу при семантизації нової лексичної одиниці перешкоджає той факт, що слово рідної мови заважає утворенню прямої асоціації між словом іноземної мови та поняттям.

Для підсилення зв'язку між словом та поняттям можна використати асоціативний образ. Асоціативним образом називають той образ, що довільно виникає в свідомості людини при читанні, аудіюванні чи написанні нової лексичної одиниці. Асоціативний образ є глибоко індивідуальним для кожної людини. Наприклад слово *success*, тобто «успіх» в однієї людини асоціюється з першим місцем на змаганнях, в другій – із мільйонним рахунком в банку, в третій – із найвищою оцінкою на екзамені. Зрозуміло, що найлегше для людського розуму утворюється асоціативний образ для іменників, тому що камінь це завжди камінь, гора є горою, а олівець – олівцем і т.д. Трохи важче утворити такий образ для дієслів та прикметників і найважче – для прислівників та прийменників. Але при утворенні асоціативного образу для нового дієслова чи прикметника іноземної мови на допомогу зоровій пам'яті можна залучити пам'ять на запах, смак, звук, рух та інші відчуття. Будь-яка дія, яка виражена новим дієсловом, в людей пов'язується з особою чи предметом, що часто дану дію виконує або її на собі зазнає. Тому не дивно, що для запам'ятовування такого дієслова як *rechnen* (нім. рахувати) більшість людей уявляють собі калькулятор, електролічильник, цифри або колишнього викладача математики. Згадані зорові образи для кращого запам'ятовування можна підсилити, пригадуючи, як потрібно зосередитися, щоб що-небудь порахувати та які м'язи потрібно напружити, щоб стрибнути, і який різкий поштовх відчуває людина ногами при приземленні.

Асоціативні образи можуть сприяти запам'ятовуванню не лише окремого слова, але й набору слів, якщо користуватися такими вправами на простореве мислення, як «ланцюжок». Розкриємо суть вправи з асоціативними образами. Припустимо, що ми тільки що прочитали і переклали зі слухачами курсу німецький текст на тему *“Mein freier Tag”* (мій вільний день), в якому нам зустрілися наступні нові для студентів лексичні одиниці: *Die Katze* (кішка): асоціативний образ – □, *schlafen* (спати): асоціативний образ – □, *fernsehen* (диви-

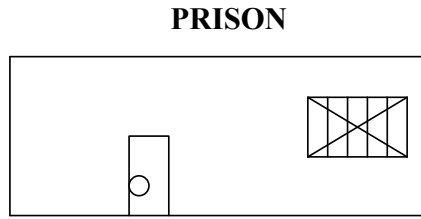
тися телевизор): асоціативний образ – □, *Mahlzeiten* (приймати їжу, харчуватися): асоціативний образ – □, *Musik hören* (слухати музику): асоціативний образ – □, *sich braun brennen lassen* (засмагати на сонці): асоціативний образ – □. Звернемо увагу на той факт, що запропоновані нами асоціативні образи є лише умовними зразками, вони не є універсальними і аж ніяк не обов'язковими для кожного студента. Використання вправи «ланцюжок» означає послідовне попарне уявлення всіх образів, що асоціюються з новими лексичними одиницями. Отже, уявимо образ, який асоціюється з словом *“die Katze”* разом з образом, який асоціюється зі словом *“schlafen”* – □+□. Далі уявимо образ, що пов'язується зі словом *“schlafen”* разом з образом, який асоціюється з *“fernsehen”* – □+□. Продовжуємо наш уявний «ланцюжок», уявляючи образ для *“fernsehen”* разом з образом, який ми створили для *“Mahlzeiten”* – □+□. Асоціюємо образи *“Mahlzeiten”* + *“Musik hören”* – □+□. Далі □+□. Наприкінці замикаємо наш умовний «ланцюжок», уявивши останній асоціативний образ перед першим – □+□.

Другий крок передбачає роботу на текстом, що містить ключову лексику: читання, переклад, відповіді на питання. Цей етап переважно збігається з класичним опрацюванням топіку, що представлений у більшості підручників з іноземної мови. Робота з новою лексикою на надфразовому рівні, як правило, починається з того, що студенти читають і перекладають запропонований підручником текст, який належить до певної лексичної теми і містить в собі увесь набір нових лексичних одиниць. Потім студенти повинні дати розгорнуті відповіді іноземною мовою на питання до змісту тексту, поставлені викладачем. Наприкінці (можливо вже на наступному занятті) студентів можна розділити по парах і запропонувати їм побудувати власні діалоги або недовгі розповіді, які містили б певну визначену кількість нових слів.

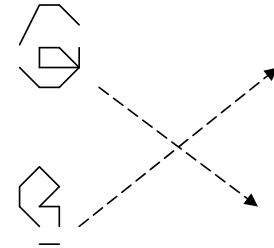
Інтеграція нових лексичних одиниць в образну картину світу за методикою Н. І. Крилова та С. І. Манічева (Крилов, Манічев, 2002: 128-136). Опишемо цю процедуру. Для кожного ключового іноземного слова вигадати схематичний малюнок (бажано простіший). Нехай прикладом буде слово: «Crosshair – перехрестя». Схематичний малюнок – дві лінії, що перетинаються: (X). В подальшому ми маємо інтегрувати це зображення у 2–3 більш складні завершені малюнки. Нехай на малюнку 1 наші лінії будуть виступати частиною прапора Британії на борту корабля. На малюнку 2 лінії будуть виступати решіткою на вікні тюрми для російських окупантів. І на тре-



Мал. 1



Мал. 2



Мал. 3

тому малюнку – умовні траєкторії двох астероїдів, що перетинаються.

Після цього кожен із малюнків описуємо іноземною мовою принаймні 1 реченням.

*Picture 1 – British ship is drifting to the South. Picture 2 – Prison is a perfect place for Russian soldiers. Pictures 3 – Asteroids are going to crush.* І лише наприкінці утворюємо власне речення із самою ключовою лексичною одиницею. Зрозуміло, що такий прийом потребує доволі багато часу, що обмежує кількість нових лексичних одиниць до засвоєння.

Завдання на доповнення речень, що містять ключову лексику. Тип завдання не новий, але його доцільність та корисність не потребує доведення. На початку студенту пропонується прочитати речення іноземною мовою, де кожна нова лексична одиниця зустрічається у різних контекстах, і перекласти подані речення на рідну мову. Після цього студенту можна запропонувати тип лексичних вправ, де наявні неповні речення з трикрапками, а на місці трикрапок потрібно правильно вставити одне з нових слів, які розташовані над або під основним текстом вправи. Кількість слів, які пропонуються на вибір, може становити від 5 до 10. В подальшому студенту слід поставити завдання перекласти речення з

рідної мови на іноземну, які звичайно повинні містити нову лексику.

Побудова тематичного мінітексту. З усіх схематичних зображень ключових слів утворити загальну картину, після чого сформулювати власний мінітекст, що б містив принаймні 70% нових ключових слів. З першої спроби завдання може видатися слухачам курсу доволі важким, тому можна зменшити необхідну для застосування кількість слів до 50%.

Створення штучних комунікативних ситуацій на занятті усіма доступними способами. Це можуть бути моделі діалогів на доповнення та на повну побудову за попередньо визначеними комунікативними цілями та ролями. А також елементи спільної діяльності, що можуть бути пов'язані з технічною стороною організації заняття та окремих його частин. Наприкінці студентів можна розділити по парах і запропонувати їм побудувати власні діалоги або недовгі розповіді, які містили б певну визначену кількість нових слів у формі повного експромту.

Для емпіричної перевірки ефективності викладених вище напрацювань було сформовано дві групи респондентів: основна, до складу якої увійшло 35 осіб, та контрольна, яка включала 28 осіб. Усі респонденти є студентами 1–2 кур-

Таблиця 1

**Результати порівняння застосування класичної та модифікованої психолінгвістичної методик у засвоєння іноземної лексики**

Назва методики перевірки	Словниковий Диктант Всього 20 слів Середньогрупова к-сть правильно відтворених слів	Значення коеф-ту значущості різниці <i>t-Ст'юдента</i>	Доповнення Речень Всього 20 речень Середньогрупова к-сть правильно доповнених речень	Значення коеф-ту значущості різниці <i>t-Ст'юдента</i>	Побудова мінітексту К-сть вдало залучених ключових слів (мах – 20)	Значення коеф-ту значущості різниці <i>t-Ст'юдента</i>
Основна – 35 осіб	17	1,2	19	1,9	17	3,4*
Контрольна – 28 осіб	18		16		11	

сів медичного, економічного, математичного та географічного факультетів ВНУ ім. Лесі Українки. В процесі засвоєння лексичного матеріалу для основної групи досліджуваних застосовувалися описані вище прийоми, в той час як для навчання іноземної мови контрольної групи залучалися більш традиційні підходи.

Відображені у пабліці 1 результати видаються на перший погляд доволі суперечливими. У процесі механічного лінійного відтворення іноземної лексики за стимулюванням рідною мовою, що передбачає словниковий диктант, істотної відмінності не виявлено. Відмічається навіть слабка негативна тенденція. В процесі процедури доповнення речень відмічається певна позитивна динаміка, якій однак бракує ступеня статистичної значущості. Гіпотетично припустимо, що за умови більшої чисельності досліджуваних груп показник коефіцієнта значущості різниці *t*-Ст'юдента міг би мати достатній рівень статистичної значущості. Водночас при побудові респондентами обох груп

власних тематичних мінітекстів встановлені результати *Основної групи* досліджуваних виявилися на порядок кращими, ніж у представників *Контрольної групи*.

Таким чином, відображене у статті дослідження дає підстави сформулювати наступні висновки: теоретико-прикладні напрацювання такої відносно молоді науки, як психолінгвістика, здатні дати прогресивний поштовх методиці викладання іноземної мови, розглянувши процес викладання іноземної мови у новій парадигмі; водночас перебіг вдосконалення прийомів викладання мов буде продовжуватися протягом всього історіогенезу людства; викладені у практичній частині роботи прийоми опрацювання лексики іноземної мови проявляють незначний ефект при механічному відтворенні іноземних слів без залучення контексту, проте вони виявилися ефективними при застосуванні на фразовому та надфразовому рівнях, тому можуть бути рекомендовані до процесу викладання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов Л.Е. Практическая философия: навч. посіб. М.: МЗ-Пресс, 2001. 320 с.
2. Варганян И.А. Нейрофизиологические основы речевой деятельности. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна Сер. Физиология*. 1988. Вип. 2. С. 608–667.
3. Выготский Л. С. Проблемы развития психики: збірник наукових праць том 2. М.: Педагогика, 1982. 442 с.
4. Жинкин Н. И. О переходах во внутренней речи. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 35–47.
5. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику: монографія. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. 382 с.
6. Красных В. В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: навч. посіб. М.: Гнозис, 2001. 270 с.
7. Крылов А. А., Маничев С. А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: збірник психологічних методик дослідження особистості. СПб: Изд-во «Питер», 2002. 560 с.
8. Лавриненко О. Л. Феномен мовної особистості в сучасному світі: монографія. Луцьк: «Вежа Друк», 2019. 191 с.
9. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики: навч. посіб. М.: Смысл, 2007. 312 с.
10. Леонтьев А. Н. Возникновение и первоначальное развитие языка: монографія. М.: Изд-во АН СССР, 1973. 176 с.
11. Лурия А. Р. Язык и сознание: монографія. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 173 с.
12. Слобин Д. Дж. Психолінгвістика. Хомский и психология: збірник наукових праць. М.: «Ком Книга», 2006. 352 с.
13. Хааструб В. Сприйняття іноземних мов: монографія. Київ: «Наука», 2004. 312 с.

#### REFERENCES

1. Balashov L.E. (2001) *Prakticheskaja filosofija* [Practical Philosophy] Study book. Moscow «M3-Press» [in Russian].
2. Vartanjan I.A. (1998) *Nejroфизиологические основы речевој деятельности* [Neurophysiologic foundations of speech activity] Scientific journal. Vol. 2. pp. 608–667 [in Russian].
3. Vygotsky L.S. (1982) *Sobranije sochinenij* [Collection of scientific works]. Vol. 2 Problems of psychic's development. Moscow: Pedagogic [in Russian].
4. Gynkin N.I. (2007) *O perehodah vo vnutrinnej rechi* [About the transition in the inner mental speech] Scientific Journal Questions of Psychology. Vol. 3. pp. 35–47 [in Russian].
5. Zalevskaia A. A. (2000) *Vvedenije v psicholingvistiku* [Introduction into psycholinguistics] Study Book. Moscow: «Rus. Humanit. University» [in Russian].
6. Krasnyh V.V. (2001) *Osnovy psicholingvistiki i teoriji kommunikatsiji* [Foundations of Psycholinguistics and Theory of Communication] Scientific work. Moscow: «Gnosis» [in Russian].
7. Krylov A.A., Manichev S.A. (2002) *Praktikum po obshchej, experimentalnoj i prikladnoj psihologii* [Collection of practical testing-methodic of General, Experimental and Applied psychology]. Saint Petersburg: "Piter" [in Russian].
8. Lavrinenko O.L. (2019) *Fenomen movnoji osobystosti v sychasnomu sviti* [Lingual personality phenomenon in the modern world] Scientific Monograph. Lutsk: "Vega Druk" [in Ukrainian].

9. Leontjev A.A. (2007) *Osnovy psycholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics] Study Book. Moscow: "Smysl" [in Russian].
10. Leontjev A.N. (1973) *Vozniknovenije i pervonachalnoje razvitije jazyka* [Appearance and primary development of language] Scientific Monograph. Moscow: AN USSR [in Russian].
11. Lurija A.R. (1979) *Jazyk i soznanije* [Language and conciseness]. Moscow: Moscow University Publishing [in Russian].
12. Slobin D. G. (2006) *Psycholingvistika Homsky i psihologija* [Psycholinguistics. Homsky and Psychology]. Moscow: "KomKnyga" [in Russian].
13. Haastub V. (2004) *Spryjnattja inozemnyh mov* [Perception of foreign languages: Monograph]. Kyiv: "Nauka" [in Ukrainian].

УДК 811.111'373.43

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-27>

**Любов ЛЕТЮЧА,**

*orcid.org/0000-0002-0481-850X*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі  
(Переяслав, Київська область, Україна) [letinna@ukr.net](mailto:letinna@ukr.net)

**Ірина БОЧАРОВА,**

*orcid.org/0000-0003-0370-8410*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана  
(Київ, Україна) [irinabocharova1957@gmail.com](mailto:irinabocharova1957@gmail.com)

## АНГЛОМОВНА ФРАЗЕОЛОГІЧНА НЕОЛОГІЯ: СПОСОБИ ДЕРИВАЦІЇ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу основних процесів неологізації, зокрема індивідуально-авторських англомовних фразеологічних інновацій. Незважаючи на зростаючий інтерес мовознавців до вивчення дериваційних процесів неофразем, зазначена тема є відносно новою для лінгвістичної науки та потребує детального вивчення і відтворення в науковій літературі. Мета статті полягає у дослідженні фразеологічної неологізації на прикладі англомовних неофразем, що передбачає розв'язання конкретного завдання: проаналізувати способи творення неофразеологізмів на прикладі твору Лізи Вільямсон «Мистецтво бути нормальним» («*The art of being normal*»). Виконане дослідження привело до констатації, що найбільш широко в аналізованому творі «Мистецтво бути нормальним» («*The art of being normal*») як процес неофразеологічної деривації авторка застосовує аналогію та розширення твірного фразеологізму. Застосовуючи аналогію, авторка вживає синонімічну фразеологічну та антонімічну інновацію. На відміну від синонімічних неофразеологізмів, антонімічних фразем зустрічається значно менше. Зафіксовані поодинокі випадки таких форм неофразеологічної деривації як конверсія, тобто, відокремлення початкового, середнього або кінцевого компоненту первинної фразеологічної одиниці, а також контраст. Як модель творення фразеологічних одиниць способом фразеологічної конверсії спостерігається використання прийому ад'єктивної субстантивної фразеологічної інновації та інверсія. Зазначається, що фразеологізми, утворені шляхом контамінації фразеологізмів, тобто об'єднання двох або більше фразеологізмів в один, виявлено не було. У аналізованому творі фіксуються і оказіональні фразеологізми, тобто авторські, утворені внаслідок оказіональної деривації, що є засобом вербалізації індивідуально-авторського мовлення.

**Ключові слова:** деривація, неологізація, фразеологізм, неофразеологізм, аналогія, розширення твірного фразеологізму, конверсія, контраст, контамінація, оказіональні фразеологізми.

**Liubov LETIUCHA,**

*orcid.org/0000-0002-0481-850X*

Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Foreign Philology, Translation and Teaching Methods  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav  
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) [letinna@ukr.net](mailto:letinna@ukr.net)

**Iryna BOCHAROVA,**

*orcid.org/0000-0003-0370-8410*

Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages  
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman  
(Kyiv, Ukraine) [irinabocharova1957@gmail.com](mailto:irinabocharova1957@gmail.com)

## ENGLISH-SPEAKING PHRASEOLOGICAL NEOLOGY: MEANS OF DERIVATIONS

The relevance of the study is determined by the necessity for a complex analysis of the main processes of neologization, in particular individual and authorial English-speaking phraseological innovations. Despite the growing linguists' interest in studying the derivational processes of neophrasemes, the mentioned topic is relatively new for linguistic

*science and needs detailed study and reproduction in scientific literature. The purpose of the article is the investigation of phraseological neologization based on the example of English-speaking neophrasemes, which includes solving a specific task: to analyze methods of creation of neo-phraseologisms on the example of Lisa Williamson's work "Art to be normal" ("The art of being normal"). The research carried out led to the statement that the most widely in analyzed work "Art to be normal" ("The art of being normal" as a process of neophraseology derivations, the author uses analogy and expansion of the generating phraseological unit. Applying an analogy, the author uses a synonymic phraseological and antonymic innovation. Unlike synonymous neo-phraseologisms, antonymic phrasemes have been found much less. Solitary instances of such forms of neophraseological derivation as conversion, i.e., separation of initial, middle or final component of the primary phraseological unit, as well as contrast have been fixed. As a model of creating phraseological units by the method of phraseological conversion the use of the adjectivation of the substantive phraseological innovation and inversion is observed. It is noted that phraseological units, formed by contamination of phraseological units, i. e. combining two or more in one idiomatic unit have not been found. In the analyzed work occasional phraseological units are also fixed, that is, author's, formed as a result of occasional derivation, which is a means of verbalization of individually author's speech.*

**Key words:** *derivation, neologization, phraseological unit, neophraseological unit, analogy, expansion of generating phraseological unit, conversion, contrast, contamination, occasional phraseological unit.*

**Постановка проблеми.** Динамічність та розвиток усіх сфер суспільного життя, поява нових процесів, явищ чи предметів сприяє виникненню нових понять – неологізмів.

Відповідно до визначення, наведеного у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: «неологізм – це нове слово, словосполучення, фразеологічний зворот, що з'являється в мові» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2007: 770). Oxford English Dictionary пропонує дві дефініції неологізму: «1) новостворене слово; 2) створення або використання нових слів».

Поява нової лексики, «неогенність» ХХ ст., «неологічний бум» сприяли виникненню окремого напрямку лінгвістичної науки – неології. Однак саме визначення неології в лінгвістичній літературі зустрічається досить рідко. Ця галузь науки досі не висвітлена на достатньому рівні лінгвістами, на відміну від поняття «неологізм», яке, водночас також не завжди є чітким та однозначним згідно різних підходів науковців.

О. Селіванова дає визначення неологізму як: «... слово чи сполука, використані мовою в певний період на позначення нового або вже наявного поняття в новому значенні й усвідомлюється носіями мови» (Селіванова, 2006: 43). На думку Ю. Зацного: «...саме поняття «неологізма» як інновації. Виникає необхідність уточнення цього поняття. Визначення неологізмів як слів або зворотів, що створені для позначення нового (раніше відомого) предмета або для вираження нового поняття, не можна вважати вичерпним, оскільки таке визначення включає не всі різновиди інновацій. Використання інших критеріїв (денотативного, стилістичного, лексикографічного) також не охоплює всіх неологізмів» (Зацний, 2006: 5).

Отже, визначальною особливістю поняття «неологізм» є новизна одиниці мови. Однак з наведених вище дефініцій зрозуміло, що деякі

науковці тлумачать термін як слово, інші – як звороти чи сполуки слів. Відсутність довершеного та вичерпного наукового інструментарію є недоліком сучасної науки в даній галузі. На підтвердження цього варто навести перелік синонімічних номінацій, запропонованих О. Стишовим: «неологізм, інновація, новотвір, неосемант, новація, неотвір, нова номінація, неонімація, нове найменування, нововведення, неонім, неонейм, неоверб та ін.» (Стишов, 2019: 30).

У контексті запропонованого дослідження важливо розкрити питання, що стосується визначення поняття «неофразеологізм». Незважаючи на зростаючий інтерес мовознавців до фразеологічних інновацій, зазначена тема є відносно новою для лінгвістичної науки та потребує детального вивчення і відтворення в науковій літературі. Свідченням такої думки є відсутність дефініції зазначеного поняття в українських та англійських словниках. С. Романюк відносить неофразеологізми до специфічних фразеологізмів, тобто таких, яким притаманні семантичні перетворення фраземотворчих компонентів, смислової цілісності та експресивно-емоційний характер фразеологічної семантики, протиставляючи їх при цьому універсальним (загальномовним) фразеологізмам, яким притаманні відтворюваність та стабільність компонентного складу (Романюк, 2015).

Передумови виникнення фразеологічних інновацій характеризуються внутрішніми та зовнішніми факторами. Так, процесам модифікації фразеологічних одиниць сприяє міжнародна взаємодія різних країн у сфері політичних, економічних, соціальних, культурних, наукових та інших відносин. Науково-технічний прогрес також спонукає до збагачення лексичного та фразеологічного фонду мов різних країн.

Варто зазначити, що єдиний термін для позначення процесу формування нового слова на основі

фразеологічної одиниці в сучасному мовознавстві відсутній. Дослідники пропонують назви: *лексикалізація словосполучення, відфраземне словоутворення, відфраземне слововиробництво, відфразеологічна деривація, семантичне стискування, okazіональна лексична деривація, трансформи фразеологізмів, відфразеологічні лексичні одиниці, дефразеологізація* (Ляшук, 2012).

**Аналіз досліджень.** Постійне поповнення новими словами та фразеологізмами таких авторитетних словників, як Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Collins Dictionary та Oxford Dictionary свідчить про безперервне збагачення лексичного та фразеологічного фонду англійської мови.

Водночас неофразеологізми (*неофраземи, фразеологічні неологізми, фразеологічні інновації*) хоч і є досить новим поняттям в системі мовознавчої науки, але все частіше входять до сфери наукових інтересів багатьох вітчизняних та іноземних лінгвістів. Неологізми, зокрема неофразеологізми, постійно збагачують англійську мову в усіх сферах сучасного життя.

Питання неофразеологізмів досліджували такі вітчизняні та зарубіжні мовознавці, як: І. Гнатюк, А. Григораш, Т. Космеда, В. Мокієнко, Л. Пашинська, Д. Сизонов, Н. Скиба, О. Стишов, Дж. Альгео, О. Гармаш, С. Єнікеєва, Ю. Зацний, О. Кубрякова та інші.

**Мета розвідки** полягає у дослідженні фразеологічної неологізації англійської мови, що передбачає розв'язання конкретного завдання: проаналізувати спосіб творення неофразеологізмів на прикладі твору Лізи Вільямсон «Мистецтво бути нормальним» («The art of being normal»).

**Виклад основного матеріалу.** Єдиного підходу до визначення поняття «деривація», що стосується і поняття «фразеологічна деривація», не існує. В одних працях під деривацією розуміють відношення похідності між якими-небудь одиницями мови, в інших – сам процес утворення похідних одиниць (Костенко, 2017). У тлумачних словниках лінгвістичних термінів під деривацією визначено: «процес утворення нових слів (дериватів) на основі інших як твірних за допомогою афіксів чи безафіксним способом; у ширшому розумінні – це будь-яка словозміна чи словотворення» (Єрмоленко, Бирик, Тодор, 2001: 46), «процес творення нового слова на базі вже наявних у мові слів» (Селіванова, 2006: 114). Пропонує диференціювати дериваційне та словотвірне значення Л. Летюча (Летюча, 2004: 28; Mizin, Letiucha, Petrov, 2020).

Афіксальна деривація поділяється на прогресивну, субститутивну та регресивну. Афіксальна

фразеологічна деривація – утворення нової фразеологічної одиниці шляхом додавання афіксів (суфіксів або префіксів). Афікси можуть бути приєднані до початкового або кінцевого компонента твірної фразеологічної одиниці. Субститутивна фразеологічна деривація – заміна одного афікса іншим; регресивна фразеологічна деривація – фразеологічна одиниця утворюється шляхом зникнення афікса; безафіксна фразеологічна деривація – безафіксний спосіб утворення фразеологізму на основі вже існуючого, у результаті дій якого утворюється нова фразеологічна одиниця, що водночас змінює частиномовну належність.

У свій час значного розвитку набула теорія відомого польського лінгвіста Є. Куриловича, який розрізняв лексичну та синтаксичну деривацію (Курилович, 1962). При лексичній деривації лексичне значення похідної одиниці змінюється відносно лексичного значення твірного слова. При цьому синтаксична функція новоутворення може змінюватися або залишатися незмінною. При синтаксичній деривації лексичне значення утвореної одиниці є незмінним, відмінним є лише синтаксична функція. Попри це, лексичну деривацію можна розглядати як складову синтаксичної деривації, оскільки слово є складовою словосполучення (речення), то його зміна є наслідком змін і самого словосполучення (речення). Тобто синтаксична деривація охоплює граматичну форму словосполучення (речення), а саме призводить до змін синтаксичної структури словосполучення (речення). Отже, лексична деривація є складовою синтаксичної деривації в процесі фразеологічної деривації.

Уперше визначив та деталізував поняття фразеологічної деривації, тобто процес утворення неофразем на основі вже існуючих, А. Кунін. Йому також належить введення самого терміну «фразеологічна деривація», який автор запропонував, досліджуючи питання поповнення складу англійської мови похідними від фразеологічних одиниць оборотами. По суті автор вперше визначив та деталізував поняття фразеологічної деривації, тобто процес утворення нових фразеологічних одиниць на основі вже існуючих. А. Кунін виокремлював фразеологічну деривацію – утворення нових фразеологічних одиниць на основі існуючих вихідних та фразеологічний словотвір – утворення нових фразеологічно мотивованих смислів окремих лексичних одиниць (Кунін, 1964).

Таким чином, фразеологічна деривація позначає ключові процеси розвитку фразеології, тобто поповнення та збагачення фразеологічного складу мови на основі вже існуючої фразеології.



Вважаємо доречним згадати і про okazіональні фразеологізми, тобто авторські, утворені внаслідок okazіональної деривації, що є засобом вербалізації індивідуально-авторських вимислів. Тобто, суб'єктом okazіональної деривації є певна особа, наділена власним світоглядом, уявою, емоційністю та характерними лише їй мовними властивостями.

Дослідження та детальний аналіз наукової літератури мовознавців дали можливість виділити наступні способи поповнення фразеологічного фонду англійської мови шляхом утворення нових фразеологічних одиниць на основі вже наявних: усічення початкового, серединного або кінцевого компоненту первинної фразеологічної одиниці (фразеологічний еліпсис); утворення фразеологічної інновації шляхом розширення фразеологізмів за рахунок застосування нових компонентів; створення фразеологічного неологізму за конверсією; створення фразеологізму за аналогією; утворення фразеологізму за контрастом; контамінація.

Враховуючи, що сучасна художня література є відображенням та вербалізацією існуючої реальності, саме її вплив можна визначити як соціолінгвальний аспект появи фразеологічних інновацій. За допомогою лінгвістичних засобів відтворюються реалії сучасного світу, культурні особливості окремої країни, нації, суспільної сфери, відображають особливості певного періоду життя суспільства. Художня література, орієнтована на певне покоління, яскраво відтворює інтереси та проблеми, що властиві саме йому.

Для характеристики англомовної фразеологічної неології нами проаналізовано фразеологічні деривати художнього твору Лізи Вільямсон «Мистецтво бути нормальним» ("The art of being normal"). Твір англійської письменниці яскраво описує світосприйняття сучасного підлітка, його психологічне та фізичне становлення. Вустами персонажів роману реалізується властива вказаному періоду та поколінню лексика, зокрема фразеологізми, які під впливом авторської модифікації утворюють фразеологічні інновації.

Модернізація автором художнього твору фразеологізмів відповідно до потреб сучасного суспільства, як соціолінгвальний аспект, реалізує авторський вимисел в художньому творі, відображаючи реалії відповідного етапу розвитку суспільства.

Здійснюючи відбір матеріалу для аналізу, попередньо було відібрано твірні та похідні фразеологічні одиниці, ґрунтуючись на схожості їх форми та змісту та виходячи з їх фіксації в словниках.

Світосприйняття сучасного підлітка в творі Лізи Вільямсон «Мистецтво бути нормальним»

простежується відповідно до вжитих автором фразеологічних інновацій: "Up till then I was convinced my destiny was to be the white Beyonce" (Williamson, 2015: 279). Порівнюючи головного персонажа роману Девіда з відомою співачкою та акторкою Beyonce, письменниця створює авторський фразеологізм "To be the white Beyonce", відображаючи таким чином сприйняття суб'єктивної та об'єктивної реальності сучасним підлітком, що відтворюється у нових фразеологічних зворотах.

Первинну фразеологічну одиницю "Be on the cards (to be likely to happen)", зафіксовану в Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus – (дуже вірогідно; судилося) авторка роману використовує для утворення неофразеологізму to be off the cards, використовуючи фразеологічну деривацію за контрастом: "So what's the dream now?' I ask. 'Now that being the next Beyonce is off the card'" (Williamson, 2015: 280).

Похідна фразеологічна одиниця "To have butterflies" походить від фразеологізму "To have butterflies in one's stomach (to feel very nervous, usually about something you are going to do" (Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus) – (бути дуже схвильованим): I don't have butterflies or feel like I'm about to vomit (Williamson, 2015: 55). Таким чином, утворення фразеологічної інновації здійснюється шляхом усічення кінцевого компоненту від вже існуючого твірного фразеологізму.

Ще одним прикладом такого типу фразеологічної деривації є скорочення автором первинної ідіоми "If the shoe fits, wear it (used to tell someone that they should accept a criticism that another person has made", фіксованої Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus – (Якщо взуття підходить, одягніть його (використовується, щоб сказати комусь, що вони повинні прийняти критику іншої людини): "If the shoe fits, darling" (Williamson, 2015: 123).

Фразеологізм "Curl up and die" є результатом скорочення початкового компоненту ідіоми "Want to curl up and die (to wish one could have an escape or some instant relief from being mortified or extremely embarrassed", який знаходимо в Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs та який має значення: «бажати згорнутися калачиком і померти (бажати втечі чи миттєвого полегшення від приниження чи надзвичайного збентеження)»: "Essie tells him to "curl up and die" (Williamson, 2015: 319).

Отже, одним із видів фразеологічної деривації авторка твору використовує фразеологічний еліпсис (усіченням структури): скорочення фразеологічної одиниці за рахунок конститuentів,

які лексично послаблюються в результаті первинного фразеотвору, при обов'язковому збереженні стрижневого конституанта. Цей вид утворення неофразем може розглядатися також як частковий вияв варіювання, який полягає у свідомому зменшенні мовцем кількості компонентів фразеологічної одиниці з метою надання їй додаткової експресії та досягнення потрібного стилістичного ефекту (Мізін, 2019: 29).

Протилежним до фразеологічного еліпсису способом лексико-семантичної перебудови є розширення фразеологічної одиниці за рахунок нових складових. Таке доповнення первинного фразеологізму може мати метафоричну природу. Розширення може здійснюватися за рахунок складових, що належать до різних частин мови та займають місце в різних місцях фраземи. Прикладом такого розширення може слугувати розгортання структури фразеологізму за рахунок додавання нових складників, що робить новоутворення більш конкретним та наближає до мовленнєвої ситуації, в якій воно вживається.

Так, від фразеологізму *“Least of all – (especially not)”* (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus) – (вживається для негативного висловлювання, що зокрема стосується зазначеної особи чи речі)), авторка аналізованого твору утворює фразеологізм *“Least of all her least: Granny has bridge on Wednesday evenings and doesn’t miss it for anyone, least of all her least favourite grandchild”* (Williamson, 2015: 4). *“This and that (various things)”* (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus) – (різні неспецифічні речі), є похідним для утвореної в романі автором фразеологічної одиниці *«Organic-this and homemade-that: All green and lush with tree-lined streets and little cafes selling organic-this and homemade-that»* (Williamson, 2015: 4).

Фразеологічна інновація *“Master of the poker face”* утворена авторкою на основі первинного фразеологізму *“Poker face (an expression on someone’s face that does not show what they are thinking or feeling)”* (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus) – (байдужий вираз обличчя, «кам’яне обличчя»): *“And these days I am Leo Denton, master of the poker face”* (Williamson, 2015: 234).

Оказіоналізм *«Making friends»* походить від фразеологізму *“To make friends (to become someone’s friend)”* (Merriam-Webster Dictionary) – (потоваришувати): *“Jenny’s obsessed with me making friends”* (Williamson, 2015: 20).

Наступним прийомом фразеологічної неологізації, який застосовує Ліза Вільямсон, є фразеоло-

гічна конверсія. Це безафіксний спосіб творення фразеологічних інновацій на базі вже наявної фразеологічної одиниці. Як наслідок з’являється новий фразеологізм, що має іншу частиномовну приналежність та виконує іншу синтаксичну функцію.

Науковці виділяють наступні моделі творення фразеологічних одиниць способом фразеологічної конверсії: вербалізація субстантивної фразеологічної інновації; ад’ективація субстантивної фразеологічної інновації; субстантивація дієслівної фразеологічної інновації. При вербалізації та ад’ективації субстантивної фразеологічної інновації можливе застосування прийменника та інверсії.

Таким чином, застосовуючи метод фразеологічної конверсії, Ліза Вільямсон створює фразеологічні okazіоналізми. Наприклад, за основу взята ідіома *“As stiff/straight as a ramrod (very straight)”* (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus) – (про поставу людини: як шомпол – прямий; прямий як палиця; немов аршин проковтнув): *“Livvy enters cautiously, wrinkling her nose as she spots me standing ramrod straight, wearing my bathrobe hours before bedtime”*. Похідною тут є одиниця *ramrod straight* (Williamson, 2015: 59). Ідіому *“kick (somebody’s) ass (to punish someone or to defeat someone with a lot of force)”* (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus) – (покарати когось; перемогти когось), авторка вживає у конвертованому вигляді: *“The kick-as things: I’d wake up in the middle of the night in a cold sweat thinking of all the kick-things I could have said”* (Williamson, 2015: 64). У конкретному випадку спостерігаємо використання прийому ад’ективації субстантивної фразеологічної інновації та інверсію.

Отже, фразеологічна конверсія – спосіб утворення нової фразеологічної одиниці шляхом внутрішньої перебудови наявного словосполучення або речення. Відбувається граматична перебудова, в результаті якої спостерігається взаємозаміна синтаксичних місць лексичних складових.

Також значна кількість фразеологізмів роману є результатом аналогії. Аналогію можна вважати універсальним механізмом формування фразеологічних одиниць, тобто створення нової фразеологічної одиниці за зразком наявної шляхом заміни певних компонентів (Зацний, 2007: 181). Цей прийом є продуктивним способом фразеологічної інновації. Він реалізується через створення антонімічних, синонімічних та тематично-споріднених неофразеологізмів шляхом субституції одного з компонентів первинної фразеологічної одиниці. Прикладом такої фразеологічної інно-

вації є створена авторкою роману фразеологічна одиниця *"To get ideas above your station"*. Вона походить від ідіоми *to marry above your station (higher than is suitable for your position or rank)* (Macmillan Dictionary) – (мати справу з чимось, що є вищим за соціальним статусом): *"Just don't go getting ideas above your station," Mam says. "Just because you are wearing a fancy blazer it don't mean you are above us"* (Williamson, 2015: 37).

Продуктивним способом фразотворення є створення фразеологізмів-антонімів, тобто фразеологічних одиниць, які за значенням є протилежними до іншого фразеологізму, а в процесі фразотворення, до первинного фразеологізму. Фразеологічна одиниця *"Golden ticket (an extremely valuable opportunity or means of access to something desired)"* (Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus) – (надзвичайно цінна можливість або засіб отримання бажаного; «золотий квиток»), є основою для неологізму *"Ticket out"*, створеного автором шляхом аналогії: *"Good grades from Eden Park are my ticket out"* (Williamson, 2015: 73). Тобто, фразеологізм *"Ticket out"* є антономічним фразеологізмом відносно фразеологічної одиниці *"Golden ticket"*. На відміну від синонімічних фразеологізмів, антонімічних фразеологізмів зустрічається значно менше.

Синонімічні фразеологізми це – фразеологічні одиниці, що мають подібне значення. За аналогією утворено синонімічний неофразеологізм *"Paperclip-skinny"*, що є похідним від *"Skinny as a beanpole (extremely thin)"* (Alien Dictionary) – (бути занадто худим): *"She is short for a seven-year-old and paperclip-skinny"* (Williamson, 2015: 14). Так, застосовуючи аналогію, авторка вживає синонімічну фразеологічну інновацію *"Time is running out"*, що походить від вже існуючої фразеологічної одиниці *"Run out of time (to have no more time to do or complete something)"* (Macmillan Dictionary) – (закінчуватися (про час); мати мало часу; втрачати час): *"I am fourteen and time is running out"* (Williamson, 2015: 5). Фразеологізм *"Frighten/scare the life out of somebody (to make someone feel extremely afraid or nervous)"* (Macmillan Dictionary) – (налякати когось дуже сильно; налякати когось до смерті), є основою для утворення нової синонімічної фразеологічної одиниці, *"To be scared for life"*, що вжито в творі в наступному контексті: *"I know this because I've bumped into them on the*

*landing in the middle of the night enough times to be scared for life"* (Williamson, 2015: 8).

Серед інших способів створення нових фразеологізмів Ліза Вільямсон застосовує утворення фразеологічних інновацій *за контрастом*, тобто побудову фразеологічної одиниці шляхом переосмислення та прямого значення його складових. Переосмислення автором фразеологізму *"Pull through (something) (to survive a dangerous or difficult situation)"* (Merriam-Webster Dictionary) – (вижити; подолати важку життєву ситуацію), створює інновацію *"To drop off half way through: Dad drops off half way through and starts snoring loudly"* (Williamson, 2015: 5).

Оказіональним є фразеологізм *"Keep in a bubble"*, що походить за контрастом від фразеологізму *"To burst someone's bubble (to say or do something that shows someone that their beliefs are false, or that what they want to happen will not happen)"* [69] – (зруйнувати чийсь ілюзії; розчарувати когось): *"I want to keep Alicia and me in a precious bubble, safe from the outside world"* (Williamson, 2015: 140). Індивідуально-авторський фразеологізм *"Fit the mould"* походить від ідіоми *"Break the mould (to be new and different)"* (Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus) – (поводитись не так, як завжди; зруйнувати шаблони; відійти від стереотипів): *"He has it in for pretty much alone who doesn't fit the mould"* (Williamson, 2015: 86).

**Висновки.** Виконана розвідка засвідчує, що найбільш широко у творі «Мистецтво бути нормальним» у процесі фразеологічної деривації Ліза Вільямсон застосовує аналогію та розширення первинного фразеологізму. Інші форми фразеологічної деривації (*конверсія, відокремлення початкового, середнього або кінцевого компоненту первинної фразеологічної одиниці, контраст*) застосовуються як поодинокі приклади.

Варто зазначити, що фразеологізми утворені шляхом *контамінації фразеологізмів*, тобто об'єднання двох або більше фразеологізмів в один, виявлено не було. Її категоріальною ознакою є перетворення в єдиному ономасіологічному акті двох і більше вихідних фразеологічних одиниць. «Злиття двох компонентів дає змогу досягти набагато вищої експресивності виразу, ніж аналогічне за формою розширення з використанням вільних лексем, при якому редукується частина конститuentів, і в злитті бере участь "ядро" базисної ФО» (Мізін, 2019: 30).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. Бусел В. Т. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
2. Єрмоленко С. Є., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ: Либідь, 2001, 223 с.

3. Зацний Ю. А., Янков А. В. Інновації в словниковому складі англійської мови початку XXI ст.: англо-український словник. Вінниця: Нова книга, 2008. 360 с.
4. Зацний Ю. А. Сучасний англomовний світ і збагачення словникового складу: монографія. Львів: ПАІС, 2007. 228 с.
5. Костенко Н. Д. Структурно-семантичні та функціональні параметри англomовних інновацій семантичного поля «Навчання»: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2016. 20 с.
6. Кунин А. В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря: автореф. дис. ... д-ра філол. наук. Москва, 1964, 57 с.
7. Курилович Е. Очерки по лингвистике. Москва: Издательство иностранной литературы, 1962. 456 с.
8. Летючая Л. П. Деривационная репрезентация категории оценки современного русского языка: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. Киев, 2004, 209 с.
9. Ляшук А. М. Особливості відфразеологічного словотворення як способу поповнення лексичного складу мови. *Наукові записки. Серія. Філологічні науки (мовознавство): у 2 ч.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 105 (1). С. 76–79.
10. Мізін К. І. Актуальні механізми деривації усталених порівнянь. *Семантична деривація лексики в аспекті міжмовних досліджень*: колективна монографія / Голов. ред. Деменчук О. В. Рівне: РДГУ, 2019. С. 26–39.
11. Mizin K., Letiucha L., Petrov O. Representation of subjectively-evaluative derivatives in modern Russian: Verbal evaluatives. *Przegląd Wschodnioeuropejski*. 2020. XI/1. S. 387–395.
12. Романюк С. Фразеологізми та неofразеологізми в українському політичному дискурсі. *Studia Ukrainica Posnaniensis*, vol. III. 2015, P. 249–257.
13. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К. 2006, 716 с.
14. Стишов О. А. Динаміка лексичного складу сучасної української мови. *Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб.* Біла Церква: Авторитет, 2019. 198 с.
15. Alien Dictionary, URL: <https://www.aliendictionary.com/> (дата звернення: 26.12.2022).
16. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus © Cambridge University Press, URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата звернення: 26.12.2022).
17. Lisa Williamson. *The art of being normal*. David Fickling Books, 2015. 357 p.
18. Macmillan Dictionary, URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата звернення: 26.12.2022).
19. Merriam-Webster Dictionary, URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/> (дата звернення: 25.12.2022).
20. *Oxford English Dictionary online*. (2011). Режим доступу: <http://www.oed.com/> (дата звернення: 25.12.2022).
21. Richard A. Spears. *McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*. McGraw-Hill. URL: <https://www.amazon.com/> (дата звернення: 27.12.2022).

#### REFERENCES

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainsoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / Holov. red. Busel V. T. Kyiv; Irpin: Perun, 2005. 1728 s.
2. Iermolenko S. Ye., Bybyk S. P., Todor O. H. *Ukrainska mova. Korotkyi tlumachnyi slovnyk lnhvistychnykh terminiv*. [Ukrainian language. A brief explanatory dictionary of linguistic terms]. Kyiv: Lybid, 2001, 223 s.
3. Zatsnyi Yu. A., Yankov A. V. *Innovatsii v slovnykovomu skladi anhliiskoi movy pochatku KhKhI st.: anhlo-ukrainskyi slovnyk*. [Innovations in the vocabulary of the English language at the beginning of the 21st century: the English-Ukrainian dictionary]. Vinnytsia: Nova knyha, 2008. 360 s.
4. Zatsnyi Yu. A. *Cuchasnyi anhlomovnyi svit i zbahachennia slovnykovoho skladu* [The modern English-speaking world and vocabulary enrichment]: monohrafiia. Lviv: PAIS, 2007. 228 s.
5. Kostenko N. D. *Strukturno-semantychni ta funktsionalni parametry anhlomovnykh innovatsii semantychnoho polia «Navchannia»* [Structural-semantic and functional parameters of English-language innovations in the semantic field “Learning”]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.04. Zaporizhzhia, 2016. 20 s.
6. Kunin A. V. *Osnovnyie ponyatiya angliyskoy frazeologii kak lingvisticheskoy distsipliny i sozdanie anglo-russkogo frazeologicheskogo slovarya* [Basic concepts of English phraseology as a linguistic discipline and the creation of an English-Russian phraseological dictionary]: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Moskva, 1964, 57 s.
7. Kurilovich E. *Ocherki po lingvistike* [Essays on linguistics]. Moskva: Izdatelstvo inostrannoy literatury, 1962. 456 s.
8. Letyuchaya L. P. *Derivatsionnaya reprezentatsiya kategorii otsenki sovremennogo russkogo yazyika* [The derivational representation of the evaluation category of the modern Russian language]: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.02. Kiev, 2004, 209 s.
9. Liashuk A. M. *Osoblyvosti vidfrazeolohichnoho slovotvorennia yak sposobu popovnennia leksychnoho skladu movy* [Peculiarities of phraseological word formation as a way of replenishing the lexical composition of the language]. *Naukovi zapysky. Serii. Filolohichni nauky (movoznavstvo): u 2 ch.* Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2012. Vyp. 105(1). S. 76–79.
10. Mizin K. I. *Aktualni mekhanizmy deryvatsii ustalenykh porivnian* [Actual mechanisms of derivation of established comparisons]. *Semantychna deryvatsiia leksyky v aspekti mizhmovnykh doslidzhen: kolektyvna monohrafiia* / Holov. red. Demenchuk O. V. Rivne: RDHU, 2019. S. 26–39.
11. Mizin K., Letiucha L., Petrov O. Representation of subjectively-evaluative derivatives in modern Russian: Verbal evaluatives. *Przegląd Wschodnioeuropejski*. 2020. XI/1. S. 387–395.

12. Romaniuk С. Frazeolohizmy ta neofrazeolohizmy v ukrainskomu politychnomu dyskursiі [Phraseologisms and neophraseologisms in Ukrainian political discourse]. *Studia Ukrainica Posnaniensia*, vol. III. 2015, P. 249–257.

13. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka [Modern linguistics: a terminological encyclopedia]: terminolohichna entsyklopediia. Poltava: Dovkillia-K. 2006, 716 s.

14. Styshov O. A. Dynamika leksychnoho skladu suchasnoi ukrainskoi movy. Leksykolohiia. Leksykohrafiia [Dynamics of the lexical composition of the modern Ukrainian language. Lexicology. Lexicography]: navch. posib. Bila Tserkva: Avtorytet, 2019. 198 s.

15. Alien Dictionary, URL: <https://www.aliendictionary.com/> (data zvernennia: 26.12.2022).

16. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus (c) Cambridge University Press, URL: <https://dictionary.cambridge.org> (data zvernennia 26.12.2022).

17. Lisa Williamson. The art of being normal. David Fickling Books, 2015. 357 p.

18. Macmillan Dictionary, URL: <https://www.macmillandictionary.com> (data zvernennia: 26.12.2022).

19. Merriam-Webster Dictionary, URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/> (data zvernennia: 25.12.2022).

20. Oxford English Dictionary online. (2011). Rezhim dostupu: <http://www.oed.com/> (data zvernennia: 25.12.2022).

21. Richard A. Spears. McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. McGraw-Hill. URL: <https://www.amazon.com/> (data zvernennia: 27.12.2022).

УДК 821.111+811.111'25  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-28>

**Марина МОВЧАН,**  
orcid.org/0000-0001-8436-3228  
аспірантка кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови  
Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Київ, Україна) [maryna\\_movchan@ukr.net](mailto:maryna_movchan@ukr.net)

## ВІДТВОРЕННЯ ІРРЕАЛІЙ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ АПОКАЛІПТИЧНОГО РОМАНУ

Статтю присвячено дослідженню способів зображення та перекладу ірреалій у творах апокаліптичного жанру. Метою наукової розвідки є вивчення видів ірреалій художнього світу апокаліптичного роману та тактико-стратегічних засобів їх відтворення українською мовою. У статті аналізуються наукові дослідження щодо жанрових та стилізованих рис апокаліптичного роману. Обґрунтовано причини популярності такого літературного жанру серед читачів, оскільки сучасне суспільство схвилюване питанням існування людства на тлі сьогоденних війн, збройних конфліктів та природних катаклізмів. Крім того, акцентується особлива увага на значенні перекладу таких романів, як посередництва між різними культурами. Окреслено два види апокаліптичного роману: власне апокаліптичний, який зображує світ до настання катастрофи, та постапокаліптичний, сюжет якого описує спроби людства відновити свій вид після апокаліпсису. У роботі описано усталені ознаки апокаліптичного роману з точки зору літературознавства: зображення глобальної катастрофи, фантастичних елементів та незвичної побудови та стратифікації суспільства. Зважаючи на описані жанрово-стильові особливості сюжету апокаліптичного роману характеризується значною кількістю мовних одиниць, які позначають ірреалії художнього світу. Основну увагу в роботі акцентовано на визначенні ірреалій як маркерів художнього жанру у контексті перекладу. Ірреалії визначаються як реалії прив'язані до фантастичних контекстів, завдання яких полягає в ідентифікації неіснуючої культури, географічного чи історичного середовища. На прикладі англійського роману Ніла Стівенсона «SEVENEVES» та його перекладу українською мовою було виокремлено три групи ірреалій зважаючи на їх структуру. Порівняльний аналіз зазначених груп ірреалій українського та англійського роману «SEVENEVES» показав, що перекладач залучає засоби, які дозволяють адаптувати текст оригіналу для цільової аудиторії.

**Ключові слова:** ірреалія, апокаліптичний роман, перекладацькі трансформації.

**Maryna MOVCHAN,**  
orcid.org/0000-0001-8436-3228  
PhD Student at the Department of Theory and Practice of Translation from English  
Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv  
(Kyiv, Ukraine) [maryna\\_movchan@ukr.net](mailto:maryna_movchan@ukr.net)

## REPRESENTATION OF IRREALIA OF THE FICTIONAL WORLD IN THE APOCALYPTIC NOVEL

The article describes ways of representation and translation of irrealia in apocalyptic literature. The aim of this study is to explore types of irrealia of the fictional world in the apocalyptic novel and to outline tactical and strategic means of their representation into Ukrainian. The paper analyses scientific research into genre and stylistic features of the apocalyptic novel. It also justifies popularity of the genre among readers, since modern society is deeply concerned with the question of human existence because of current wars, military conflicts and natural catastrophes. Besides, a strong attention is drawn to the importance of translation of such novels, because of its intercultural function. The article distinguishes two types of the apocalyptic novel: apocalyptic, that describes the world before the catastrophe, and postapocalyptic, the plot of which represents people's attempts to recreate their race after the apocalypse. The paper also includes the description of features of the apocalyptic novel from the perspective of literary studies: it depicts global catastrophe, fantastic elements, and unusual structure and stratification of society. Considering the above mentioned genre and stylistic features of the plot the apocalyptic novel is characterized by a significant number of linguistic units, which denote irrealia of the fictional world. The paper draws the main attention to the definition of irrealia as fictional world's markers in the contexts of translation studies. Irrealia are explained as realia in the fantastic context, the aim of which is to identify non-existent culture, geographic or historical environment. The material for the research was obtained from the English apocalyptic novel «SEVENEVES» by Neal Stephenson and its Ukrainian translation. There were distinguished three groups of irrealia from the structural point of view. The comparative analysis of irrealia from English and Ukrainian novels proves that the translator uses procedures that help adapt the original text for the target audience.

**Key words:** irrealia, apocalyptic novel, translating procedures.

**Постановка проблеми.** З огляду на сучасні тенденції війн, можливої загрози ядерної війни, пандемії, природних лих і катастроф, апокаліптичні мотиви набули значної популярності у новинному дискурсі, мистецтві та кіно, та в художніх творах особливо (Нагачевська, 2006: 298). У сучасній англійській літературі апокаліптичний жанр став досить поширений, оскільки людство завжди цікавила відповідь на питання, коли та як настане глобальна катастрофа, і чи залишиться життя після неї. Зображення можливих сценаріїв загибелі людства, і також способів вижити після знищення всього живого на планеті Земля значно посилює інтерес читацької аудиторії до цього жанру. Відповідно, результатом популярності є збільшення тиражу художнього видання, і водночас його перекладу. Тому, завдяки перекладу як способу та формі міжкультурної комунікації коло читачів художньої літератури такого жанру значно розширилось за межі англійських культур. У той же час, жанрові ознаки апокаліптичного роману додають низку лексичних та стилістичних труднощів під час перекладу, які, в першу чергу, пов'язані з відтворенням реалій/ірреалій, оскільки сюжет змальовує людство у незвіданий сучасному соціуму час (Лімборська, 2018: 143). Відтворення ірреалій життя апокаліптичного суспільства набуває не лише теоретичного, а й практичного інтересу в сучасному перекладознавстві, оскільки вони можуть створювати труднощі лінгвокультурного характеру при перекладі. Тому перед перекладачем стоїть завдання знайти способи адекватного перекладу апокаліптичних ірреалій, які будуть зрозумілі україномовному читачеві.

**Аналіз досліджень.** Проблемам вивчення апокаліптичного роману як жанру художньої літератури присвячено значну кількість праць, але з точки зору літературознавства: досліджувались особливості жанру апокаліптичної художньої літератури (Кулешір, 2014; Бовсунівська, 2015), аналізувалось зображення та опис катастроф у романі (Кулешір, 2014), вивчалась генеза та тематика жанру (Нагачевська, 2006). В межах перекладознавства приділялась увага поняттю «реалія», її структурі та змісту (Зорівчак, 1989), а також класифікації реалій (Кияк, 2008). Крім того, були спроби представити концепт «ірреалія» в семіотичній системі художнього твору жанрів фентезі та наукової фантастики (Лоронен, 2009; Martinkovič, 2022). Аналіз досліджень та публікацій з даної теми показав, що проблеми перекладу апокаліптичного роману, особливості відтворення його лексичних та стилістичних особливостей не порушувались.

**Мета статті:** визначити види ірреалій художнього світу апокаліптичного роману та встановити перекладацькі тактико-стратегічні засоби їх відтворення українською мовою.

**Виклад основного матеріалу.** Апокаліптичний роман часто класифікують як піджанр наукової фантастики через відображення технічних інновацій людства, які не властиві сучасній науці (Кулешір, 2014: 335-336), та можуть використовувати як узагальнюючий термін на позначення опису подій до та після катастрофи (Кулешір, 2014: 332). В літературознавстві апокаліптичний жанр роману розглядають у двох напрямках: власне апокаліптичному та постапокаліптичному. Апокаліптичний роман зображує кінець цивілізації через загрозу потенційних катастроф, в той час як сюжет постапокаліптичного роману розгортається після глобальних катаклізмів і описує спроби людства вижити в понишеному трагічними подіями світі (Лімборська, 2018: 144).

Апокаліптична література як жанр має наступні усталені ознаки:

- зображення катастрофи, яка може описуватись у хронологічному порядку, або подаватись у спогадах персонажів та її наслідків: поруйновані урбаністичні пейзажі та інтер'єри;
- присутність фантастичного елемента для опису технічних інновацій;
- своєрідний спосіб побудови суспільства, яке жорстко поділено на групи (Бовсунівська, 2015: 203).

Такі характерні риси сюжету можуть створювати труднощі лінгвокультурного характеру при перекладі, оскільки йдеться про реалії апокаліптичного суспільства у час катастроф і технологічних інновацій, які не відбуваються в реальному житті. Вибір стратегій і тактик перекладу завжди залежатиме від жанру та характерних рис тексту оригіналу (Gambier, 2010: 412-413). Відповідно, лексичні та стилістичні особливості апокаліптичного роману впливатимуть на вибір стратегій. Оскільки апокаліптичний роман показує світ у далекому майбутньому, то в першу чергу перекладач стикається з проблемами відтворення рідною мовою одиниць, які позначають в оригіналі апокаліптичні реалії/ірреалії.

Реалії визначаються як мовні одиниці, які позначають явища окремої культури і не мають відповідників в побуті та мові жодних інших народів (Зорівчак, 1989: 152). Тобто реалії прив'язують текст до певної культури, до його локального чи часового оточення. Хоча, деякі дослідники вважають вживання терміну «реалія» проблематичним відносно художніх текстів.

Розглядаючи художній світ як побудовану автором семіотичну систему, ми стикаємося з перекладацькими проблемами схожими до відтворення реалій. Але в цьому випадку реалії представляють вигадану культуру, час та географічне оточення. З точки зору перекладацьких студій вивчення художнього світу як семіотичної системи створює потребу у виокремленні художніх реалій – реалій прив'язаних до вигаданих контекстів, завдання яких полягає в ідентифікації неіснуючої культури, географічного чи історичного середовища – тобто, ірреалій (Loronen, 2009: 167). У сфері літературознавства ідея про те, що усталені ознаки апокаліптичного роману (зображення катастрофи, наявність фантастичних науково-технічних винаходів, жорстка класифікація суспільства на групи) є досить вдалою, але в контексті перекладознавства цього буде недостатньо, оскільки таке визначення апокаліптичного роману як цілісної категорії не містить значущої інформації щодо специфіки перекладу ні апокаліптичних творів, ані іншої науково-фантастичної літератури (Martinkovič, 2022: 76). З огляду на це, вводять поняття ірреалій, як альтернативу в контексті перекладу. У художніх контекстах ірреалії відносять текст до певного жанру, описують неіснуючий світ у порівнянні з реальним, або ж експліцитно показують елементи вигаданого світу (Loronen, 2009: 167).

Розглянемо закономірності вербалізації ірреалій при перекладі на матеріалі апокаліптичного роману «Seveneves» Ніла Стівенсона та його перекладу українською мовою, виконаного Остапом Українцем.

Методом суцільної вибірки було виокремлено ірреалії апокаліптичного світу, які можна розподілити на 3 групи, зважаючи на їх структуру та перекладацькі трансформації залучені для їх відтворення українською мовою: авторські неологізми (витвори фантазії письменника, наприклад англ. *Dinans* – укр. *Дайнани* (одна з рас людства), англ. *a torus* – укр. *тороїд* (вид житла)); лексеми, які позначають реальні поняття, але занурені у незвичні контексти (напр. англ. *New modules – inflatables and airfilled tin cans sent up on rockets* – укр. *нові модулі – надувні та заповнені повітрям металеві цистерни, які надсилали ракетами*); конструкції/словосполучення, які описують апокаліптичну ірреалію, але не називають її (наприклад англ. *This was a one-piece bodysuit whose only opening was at the neck. It was a mesh of nearly microscopic nats – simple three-legged robots that knew how to do very little other than hold hands with their neighbors* – укр. *То був*

*суцільно-тканий комбінезон із єдиним отвором для шиї. Він складався із майже мікроскопічних нагів – простих роботів із трьома лапками, які тільки й уміли, що тримати сусідів за ручку*). На основі предметної класифікації реалій (Кияк, 2008: 142) можна виокремити такі види ірреалій в романі: побутові (технічні новинки, фантастичні засоби пересування на Землі та в Космосі, житлові станції, новітня архітектура, розумні костюми та ін.), етнографічні (нові раси суспільства, традиції), ірреалії світу природи (нововідтворені види тварин, зруйновані ландшафти, фантастичні природні процеси), державно-адміністративного укладу та суспільного життя (вигадана система управління людством, нові організації та професії), та ономастичні реалії (власні імена, які часто нагадують назви роботів). Зважаючи на види ірреалій в романі завдання перекладача зберегти своєрідність оригіналу є досить складним, оскільки відбувається зіткнення не лише двох мовних систем, а й уявного світу та цивілізації з реальністю. Проаналізуємо способи перекладу на прикладі побутових ірреалій та ірреалій світу природи, які є найчисельнішими групами.

Для відтворення авторських неологізмів перекладач залучає калькування (повне або часткове). Так, перекладаючи українською мовою назви рас апокаліптичного суспільства використано часткове калькування, наприклад англ. *Dinans* – укр. *Дайнани*, англ. *Ivyns* – укр. *Айвінці*, англ. *Moirans* – укр. *Моїрани*. Цей спосіб перекладу зустрічаємо під час відтворення назв житлових станцій: напр. англ. *a torus* – укр. *Тороїд*, або ж назв роботів: англ. *nats* – укр. *наги*. Способом калькування також репрезентовано словосполучення, які є власними назвами природніх процесів та об'єктів: англ. *The Hard Rain* – укр. *Злива*, англ. *New Earth* – укр. *Нова Земля*.

Задля перекладу ірреалії, які позначають звичні поняття, але у вигаданому контексті, ужито такі перекладацькі трансформації, як транскрибування, конкретизація значення, перекладацький коментар, описовий переклад.

Способом транскрибування відтворено лексичні одиниці, які позначають приладдя або місце для проживання: англ. *terminator* – укр. *термінатор*, англ. *hub* – укр. *габ*, англ. *habitat* – укр. *габітат*.

Перекладач вдається до конкретизації значення, щоб відтворити падіння метеоритів під час розколу Місяця: англ. *Its trail set fire to dry leaves and combustible litter in the Crimea* (Stephenson, 2015: 309) – укр. *Її вогняний слід підпалив сухе листя й органічне сміття в Криму* (Сітвенсон,



2018: 255). У цьому прикладі значення іменника слід конкретизовано прикметником *вогняний*, що вказує на природу руйнувань.

Перекладацький коментар застосовано для тлумачення та пояснення незнайомих читачеві конструкцій у величезній збудованій структурі: англ. *People ran marathons through them – four consecutive marathons made up about one circuit around the entire Chain* (Stephenson, 2015: 607) – укр. *Люди бігали в них марафони – одна пробіжка усією довжиною Ланцюга дорівнювала приблизно чотирьом марафонським дистанціям*<sup>1</sup>. Задля того, щоб цільова аудиторія змогла зрозуміти та уявити масштаб побудови, перекладач вдало застосовує коментар.

Описовий переклад застосовується для пояснення природи походження хижих тварин на новій планеті Земля: англ. *You couldn't assume that all the predators around here were getting enough to eat* (Stephenson, 2015: 571) – укр. *Смішно було припускати, що всі нововідтворені хижаки матимуть достатньо їжі* (Стівенсон, 2018: 459). Використовуючи додатковий прикметник *нововідтворені* перекладач дає змогу україномовному читачеві детальніше зрозуміти особливості тварин в апокаліптичному світі.

Словосполучення, які описують ірреалію апокаліптичного суспільства, але не називають її, відтворено українською мовою за допомогою прийому компенсації та описового перекладу.

Задля відтворення українською мовою костюмів, які є звичним одягом для людей в апокаліптичному світі, перекладач вдається до описового перекладу: англ. *This was a one-piece bodysuit whose only opening was at the neck* (Stephenson, 2015: 574) – укр. *То був суцільно-тканий комбінезон із єдиним отвором для шиї* (Стівенсон, 2018: 461). Вживаючи прикметник *тканий* перекладач описує і конкретизує спосіб, за допомогою якого, цей костюм був створений.

Прийом компенсації залучено для перекладу емоцій, які людство може відчувати в апокаліптичному світі: англ. *For five thousand years the people of the human races had been living without*

*that kind of nourishment. They had tried to stimulate it with computers* (Stephenson, 2015: 572) – укр. *Ось уже п'ять тисяч років людство жило, позбавлене цих відчуттів. Вони намагалися стимулювати їх комп'ютерами* (Стівенсон, 2018: 460). Англomовний іменник *nourishment*, який означає харчування, живлення, замінено українською одиницею *відчуття*, яка безпосередньо вказує, що автор оригіналу має на увазі, і водночас пояснює цю ірреалію для українськомовного читача.

Цей засіб перекладу також дозволяє краще уявити процес створення тварин на новій планеті: англ. *Only in the last few decades had the ecosystem here matured to the point where TerReForm – her employer – could seed it with predators* (Stephenson, 2015: 571) – укр. *Щойно кілька десятиліть тому екосистема виросла настільки, що ТерРеФорм – її працедавець – зміг заселити її хижаками* (Стівенсон, 2018: 459). За сюжетом оригіналу нова планета була засіяна спеціальними гранулами, які давали життя різним видам флори та фауни, тому автор продовжує використовувати дієслово *seed* (сіяти) у контексті з рослинами та тваринами. Хоча перекладач адаптує цю ірреалію для читача, використовуючи дієслово *заселяти*, що є звичним у контексті про тварин в українській мові.

Отже, переклад апокаліптичного роману вимагає тлумачення ірреалій, функція яких полягає не лише у представленні неіснуючого суспільства, а й у ідентифікації жанру роману. На матеріалі роману «SEVENEVES було виокремлено три групи ірреалій апокаліптичного суспільства: авторські неологізми; лексеми, що позначають знайомі поняття, але у незвичних контекстах; конструкції, які описують, але не називають ірреалії. Аналіз залучених перекладацьких трансформацій (транскрибування, калькування (повне або часткове), конкретизації значення, перекладацького коментаря, описового перекладу та компенсації) дозволяє зробити висновок, що перекладач намагається адаптувати апокаліптичні ірреалії до картини світу україномовного читача. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у подальшому вивченні типів ірреалій художнього світу апокаліптичного роману та способів їх перекладу, а також у порівнянні перекладацьких трансформацій, залучених для відтворення різних груп ірреалій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бовсунівська Т. В. Жанрові модифікації сучасного роману. Харків : Видавництво «Діса плюс», 2015. 368 с.
2. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози). Львів : Видавництво при Львівському університеті, 1989. 216 с.
3. Кияк Т. Р., Науменко А. М., Огуй О. Д. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник, Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 543 с.

4. Кулешір М. Апокаліптична художня література: особливості жанру. *Сучасні літературознавчі студії. У просторі наукового пошуку В. І. Фесенко*. 2014. № 11. С. 331–341.
5. Лімборська А. І. Постапокаліптичне майбутнє і доля цивілізації в контексті нової готики: роман «Дорога» Кормака Маккарті. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2018. № 1 (15). С. 143–148.
6. Нагачевська О. Постапокаліптичний роман США на межі XX та XXI століть (Пол Остер «В країні останніх речей» (1987), Кормак Маккарті «Дорога» (2006)). *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2013. № 27. С. 298–305.
7. Gambier Y. Translation Strategies and Tactics. *Handbook of Translation Studies*. 2010. № 1. P. 412–418.
8. Loponen M. Translating irrealia: Creating a Semiotic Framework for the Translation of Fictional Culture. *Chinese Semiotic Studies*. 2009. № 2. P. 165–175.
9. Martinkovič M. Genre-Specific Irrealia in Transaltion: Can Irrealia Help Define Speculative Fiction Sub-Genres? *English Studies at NBU*. 2022. № 8 (1). P. 73–92.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Стівенсон Н. Сімміс : роман / пер. з англ. О. Українця. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2018. 688 с.
2. Stephenson N. Seveneves. New York: William Morrow and Company, 2015. 880 p.

#### REFERENCES

1. Bovsunivska T. V. Zhanrovi modyfikatsii suchasnoho romanu. [Genre Modifications of the Modern Novel]. Kharkiv: Vydavnytstvo “Disa plius”, 2015. 368 p. [in Ukrainian].
2. Zorivchak R. P. Realia i pereklad [Realia and Translation]. Lviv : Vydavnycho pry Lvivskomu universyteti, 1989. 216 p. [in Ukrainian].
3. Kyiak T. R., Naumenko A. M., & Ohyi O. D. Perekladoznavstvo (nimetsko-ukrainskii napriam). [Translation Theories (German-Ukrainian Direction)]. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnii tsentr “Kyivskii universytet”, 2008. 543 p. [in Ukrainian].
4. Kuleshir M. Apokaliptychna khudozhnia literatura: osobluvosti zhanru.[Apocalyptic Novel: Features of the Genre]. *Suchasni literaturoznachchi studii. U prostori naukovooho poshuku V. I. Fesenko*, 2014, № 11, pp. 331–341 [in Ukrainian].
5. Limborska A. I. Postapokaliptychne maibutne i dolia tsuvilizatsii v konteksti novoi hotyky: roman “Doroha” Kormaka Makkarti. [Post-apocalyptic Future of Civilization in the context of neogothics in the novel “The Road” by Cormac MacCarthy]. *Visnyk yuniversytetu imeni Alfreda Nobelia. Seria “Filolohichni nauky”*, 2018, № 1(15), pp. 143–148 [in Ukrainian].
6. Nahachevska O. Postapokaliptychnyi roman SSHa na mezhi XX ta XXI stolit.[Postapocalyptic Novel of the USA at the Turn of the XX-XXI Centuries]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshch navchalnykh zakladakh*, 2006, № 27, pp. 298–305 [in Ukrainian].
7. Gambier Y. Translation Strategies and Tactics. *Handbook of Translation Studies*. 2010. № 1. P. 412–418.
8. Loponen M. Translating Irrealia: Creating a Semiotic Framework for the Translation of Fictional Culture. *Chinese Semiotic Studies*. 2009. № 2. P. 165–175.
9. Martinkovič M. Genre-Specific Irrealia in Transaltion: Can Irrealia Help Define Speculative Fiction Sub-Genres? *English Studies at NBU*. 2022. № 8 (1). P. 73–92.

#### LIST OF ILLUSTRATIVE LITERATURE

1. Stivenson N. Simmis (Seveneves). (Trans. Ostap Ukrainets). Ternopil: Navchalna Knyha – Bohdan, 2018. 688 p. [in Ukrainian].
2. Stephenson N. Seveneves. New York: William Morrow and Company, 2015. 880 p.

## ПЕДАГОГІКА

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-29>

**Марина КАБИШ,**

*orcid.org/0000-0002-0454-6065*

кандидат філологічних наук,

докторантка

*Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України*

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

### ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Важливою передумовою вирішення завдань з підготовки висококваліфікованих фахівців є розвиток педагогічної майстерності вчителів та формування їхньої готовності до професійного самовдосконалення, саморозвитку, а отже – до продуктивної педагогічної діяльності. Компетентність, відповідальність, здатність здійснювати професійну діяльність на рівні світових стандартів та бути готовим до постійного професійного зростання, професійної та соціальної мобільності – характерні риси сучасного педагога. У зв'язку з цим особливу актуальність набуває проблема розвитку педагогічної майстерності викладача.*

*Масштаб та актуальність досліджуваної проблеми потребує розгляду компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості педагогічної майстерності вчителів взагалі та викладачів загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти, особливо.*

*Мета статті – визначити критерії, показники та рівні сформованості педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти.*

*У результаті дослідження виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти педагогічної майстерності викладачів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний, креативно-творчий. Відповідно до вказаних компонентів, виділено такі критерії розвитку досліджуваної інтегративної властивості особистості: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, поведінково-діяльнісний, рефлексивно-особистісний та творчо-креативний. Виявлені структурні компоненти, критерії та показники сформованості у викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти педагогічної майстерності продемонстрували комплекс професійних умінь, знань, навичок, компетентностей та особистісних якостей, що супроводжують педагогічну майстерність та професіоналізм.*

*Подальші матеріали дослідження будуть присвячені методичним основам розвитку досліджуваної інтегративної властивості особистості викладача закладу професійної освіти.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, професійна освіта, загальноосвітні дисципліни, аналіз діяльності, критерії та показники.

**Maryna KABYSH,**

*orcid.org/0000-0002-0454-6065*

Candidate of Philological Sciences,

Doctoral student

*Institute of the Professional Education of the National Academy of Sciences of Ukraine*

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

### DIAGNOSING THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL SKILLFULNESS OF GENERAL EDUCATION SUBJECTS TEACHER OF THE VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION

*The important prerequisite for solving the tasks of training highly qualified specialists is developing teachers' pedagogical skillfulness and forming their readiness for professional self-improving, self-developing, and therefore for the productive pedagogical activity. Competence, responsibility, the ability to carry out professional activities at the level of the world standards and to be ready for the constant professional growth, professional and social mobility are the characteristic features of the modern teacher. In this connection, the problem of developing the teacher's pedagogical skills becomes particularly urgent.*

*The degree and urgency of the studied problem requires consideration of the constituents, criteria, indicators and levels of formation of the pedagogical skillfulness of teachers and especially teachers of general education subjects of the professional education institution.*

*The aim of the article is determining the criteria, indicators and levels of the pedagogical skillfulness of teachers of general education subjects of the professional education institution.*

*As a result of the investigation, the following structural constituents of teachers' pedagogical skillfulness were identified and characterized: motivation and value, cognitive, activity, personal and reflective, and creative. In accordance with the specified constituents, the following criteria for developing the studied integrative property of the personality were highlighted: value and motivation, informational and cognitive, behavioral and active, reflective and personal, and creative. The identified structural constituents, criteria and indicators of the skillfulness formation of the teacher of general education subjects of the professional education institution demonstrated the complex of the professional abilities, knowledge, skills, competences and personal qualities that accompany the pedagogical skillfulness and professionalism.*

*The further research materials will deal with the methodical grounds of developing the studied integrative property of the personality of the vocational education institution teacher.*

**Key words:** *pedagogical skillfulness, professional education, general education subjects, activity analysis, criteria and indicators.*

**Постановка проблеми.** Важливою передумовою вирішення завдання щодо підготовки висококваліфікованих фахівців є розвиток педагогічної майстерності вчителів та формування їхньої готовності до професійного самовдосконалення, саморозвитку, а отже – до продуктивної педагогічної діяльності. Масштаб та актуальність досліджуваної проблеми потребує розгляду компонентів, критеріїв, показників сформованості педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін. У межах розвитку системи освіти особливу роль грає проблема професійного розвитку педагога. Сучасні вимоги до змісту професійної діяльності, до особистості педагога передбачають вміння ефективно працювати в соціально-педагогічних умовах, що постійно змінюються. Педагог сьогодні має виступати не тільки джерелом знань та контролюючим суб'єктом, а й організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, їх консультантом та помічником.

У процесі педагогічного дослідження виникає необхідність постійного спостереження за змінами та перетвореннями. Об'єктивна інформація про результати роботи, збір, обробка та аналіз такої інформації, які дають можливість аналізувати, оцінювати та коригувати подальшу діяльність, складають зміст визначення конкретного рівня педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти. Базовою системою виявлення такого рівня педагогічної майстерності виступає певна система діагностики (Єльнікова та ін., 2010).

**Аналіз досліджень.** Дослідженню сутності педагогічної майстерності вчителя, його структури, шляхів формування та розвитку присвячені доробки багатьох учених. Наукові розвідки з педагогічної майстерності здійснювали українські та зарубіжні вчені Ю. Азаров, Ш. Амонашвілі, Е. Барбіна, Т. Вахрушева, С. Гончаренко, М. Головань, Є. Гришин, М. Дяченко, І. Зязюн, Л. Кандибович, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміна, В. Куценко, З. Левчук, В. Луго-

вий, А. Мудрик, Н. Носовець, Н. Островерхова, О. Отич, О. Пехота, О. Снісаренко, В. Семиченко, А. Субетто, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, Н. Тарасевич, Г. Хмелюк, М. Ярмаченко та ін.

Проблема критеріїв та показників професійної компетентності детально розглядається у працях О. Дубасенюк, Г. Єльнікової, О. Зайченко, В. Іванової, Н. Теличко та інших дослідників. Однак, на нашу думку, проблему визначення єдиних критеріїв для розвитку професійної компетентності педагога, зокрема викладача загальноосвітніх дисциплін, сьогодні не вирішено остаточно. Таким чином, метою статті є дослідження, аналіз актуальної інформації щодо цієї проблеми та виокремлення, опис критеріїв та їх показників педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Ряд учених вважають, що компоненти педагогічної майстерності є комплексом, єдністю інтуїції та знань, наукового керівництва та самоменеджменту, здатністю долати педагогічні труднощі, вміння відчувати стан дитячої душі, тонке та дбайливе ставлення до особистості учня, здатність до наукового аналізу, уяви, перспективного дослідження (І. Зязюн, І. Кривоніс, Н. Тарасевич). До компонентів педагогічної майстерності особистості викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти разом з педагогічними знаннями, інтуїцією також входять уміння в галузі педагогічної техніки, яка дозволяє педагогу за менший період добиватися більших результатів у навчанні.

Висвітлюючи науковий доробок видатного вченого І. Зязюна, його концепцію, філософсько-педагогічні погляди, академік Н. Ничкало вказує на необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності, що зумовлене такими чинниками: «...глобалізацією освітнього простору, що об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти і робить можливим доступ до будь-яких інформаційних масивів; формуванням вільного ринку освітніх послуг у

сфері додаткової професійної освіти, що створює ситуацію конкуренції і водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості; формуванням професійно-педагогічної спільноти, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності у сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.; виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до розв'язання проблем освіти, що потребує професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір; недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення... процесу формування і розвитку його педагогічної майстерності» (Ничкало, 2016: 8-9).

Особистість педагогічного працівника закладу професійної освіти постійно перебуває у стадії розвитку і змін, зокрема за рахунок впливів щойно названих чинників. Тому необхідно підкреслити, що об'єкт діагностики – педагогічна майстерність – є складним, багатокомпонентним утворенням особистості, а результати такого дослідження мають визначальне значення для професійного розвитку та саморозвитку викладача загальноосвітніх предметів.

Варто додати, що діагностична діяльність, як і всяка інша, включає предмет, цілі, завдання, зміст, методи, форми, засоби і результати. У нашому діагностичному дослідженні плануємо оцінювати рівень розвитку педагогічної майстерності викладачів через акумулювання, облік та аналіз даних діагностичних методик, порівняння результатів з еталонними (очікуваними), визначення динаміки розвитку компонентів феномену, рефлексію та подальшу корекцію цілей, завдань, методик тощо.

Насамперед, зупинимо увагу на понятті «критерій». Словник української мови витлумачує це поняття як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило (Словник української мови, 1973: 349). У філософському розумінні критерій (від грец. *kriterion* – «мірило оцінки») є ознакою, на основі якої здійснюється вимірювання та оцінювання. У педагогічних дослідженнях під критеріями розуміють ознаки, за якими здійснюється вимірювання, оцінювання і порівняння певних особистісних властивостей, педагогічних об'єктів, процесів тощо. Критерії як найбільш суттєві особливості досліджуваного явища, мають у своїй сукупності відображати його природу та прогрес змін, бути об'єктивними, достовірно та надійно виражати всебічність і складність

досліджуваного явища, піддаватися вимірюванню (Тітова, 2019; Хриков, 2017). Крім того, критерії повинні забезпечувати однозначність оцінювання досліджуваних явищ, бути нейтральними до них, відображати динаміку предмета вимірювання у часі та просторі та розкриватися через певні показники як більш дрібніші ознаки (Білецька, 2014; Іванова, 2010). Кожен критерій охарактеризовується за допомогою сукупності показників. Показники – це якісні чи кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, що вивчається, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію. Додамо, що зазвичай учені розрізняють якісні показники (наявність або відсутність певної властивості) та кількісні показники (міра, ступінь вираженості властивості) (Кыверялг, 1980: 218).

Узагальнюючи зазначимо, що у дослідженні, крім зазначених, були враховані такі вимоги: критерії розвитку педагогічної майстерності викладачів повинні повністю розкриватися визначеним комплексом показників; критерії мають відображати динаміку (рівні) розвитку цієї інтегративної властивості особистості викладача; показники повинні бути придатними для вимірювання рівнів розвитку компонентів педагогічної майстерності існуючим діагностичним інструментарієм; із усієї сукупності показників розвитку певного компонента педагогічної майстерності маємо визначити основні, найбільш діагностично вагомі, які з достатньою для педагогічних досліджень ймовірністю достовірно і надійно визначають рівні прояву певного явища.

Відтак, ураховуючи щойно сформульовані вимоги, під *критерієм розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін розуміємо ознаку, яка характеризує вищий рівень сформованості певного компонента цієї інтегративної властивості особистості*. Зазначимо, що для оцінювання рівнів розвитку педагогічної майстерності педагогічних працівників учені застосовують різноманітні критерії та показники, і, зазвичай, не демонструють єдності думок при виборі діагностичного інструментарію.

Для нашого дослідження важливо з'ясувати ті критерії та показники, які наразі використовує освітня практика при визначенні рівнів розвитку педагогічної майстерності вчителів, викладачів загальноосвітніх дисциплін. У Законі України «Про освіту» (Закон України «Про освіту», 2017, стаття 51) передбачено процедуру сертифікації педагогічних працівників. Відповідне Положення про сертифікацію педагогічних працівників затверджене Постановою Кабінету Міністрів

України від 27 грудня 2018 р. № 1190 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 грудня 2019 р. № 1094) (Положення про сертифікацію, 2018). Державна служба якості освіти України зазначає, що метою сертифікації є виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню. Орієнтуючись на Професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, № 2736 від 23.12.2020 р., виокремлено критерії, які у своєму синтезі відображають вияв творчої активності особистості у педагогічній діяльності, її найвищий рівень (Професійний стандарт, 2020). Цей аспект закладено у зміст критеріїв, що визначають рівень рефлексивної, інноваційної, оцінювально-аналітичної та інших компетентностей. Зважаючи на виклики, пов'язані із військовою агресією РФ, вкрай важливим вважаємо розвиток у педагогічних працівників інклюзивної компетентності, здатностей викладачів реалізовувати принципи, методики, технології інклюзивної освіти. Зміст критеріїв, запропонованих для сертифікації педагогічних працівників, будемо враховувати при визначенні показників розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

У результаті дослідження виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти педагогічної майстерності викладачів: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний, креативно-творчий*. Відповідно до вказаних компонентів, виділяємо такі критерії розвитку досліджуваної інтегративної властивості особистості: *ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, поведінково-діяльнісний, рефлексивно-особистісний та творчо-креативний*.

Мотиваційно-ціннісний компонент педагогічної майстерності покликаний стимулювати цілеспрямований, неперервний розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників, їх прагнень до інноваційної професійної діяльності, ціннісного ставлення до педагогічної праці. Когнітивний компонент у структурі педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін виконує інструментальну функцію і характеризує здатність педагогічного працівника застосовувати власний інтелектуальний потенціал задля навчання, виховання і творчого розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника. Діяльнісний компонент у структурі

педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін виконує технологічну функцію. Рефлексивно-особистісний критерій визначено для діагностики динаміки розвитку особистісно-рефлексивного компонента педагогічної майстерності: цей складник феномену враховує загальні вимоги до особистості педагогічного працівника закладу професійної освіти, його рефлексивні, емоційно-вольові, комунікативні, організаторські, моральні якості. Креативно-творчий компонент педагогічної майстерності у структурі досліджуваної властивості особистості спрямований на виконання творчої функції.

Аналіз нормативно-правової бази (Професійний стандарт, 2020; Положення про сертифікацію, 2018; Закон України «Про освіту», 2017 та ін.), методичних джерел (Білецька, 2014; Іванова, 2010; Теличко, 2014), дисертаційних робіт (Ковальчук, 2014; Тітова, 2019; Федюк, 2020), результати власного досвіду дозволили визначити основні показники по кожному із критеріїв. Безперечно, слід погодитися з тим, що згенеровані списки показників за відповідними критеріями розвитку педагогічної майстерності викладачів можуть бути доповненими іншими характеристиками. Натомість підкреслимо, що за результатами аналітичного дослідження ми намагалися виокремити основні, найважливіші, на нашу думку, ознаки розвиненості того чи іншого компонента. Природно, вказані показники розвитку педагогічної майстерності викладачів мають різну «вагомість» у вимірюванні досліджуваної властивості: є домінантні, з високою діагностичною здатністю, а є менш вагомі, малозначущі. З метою визначення найбільш вагомих показників за кожним критерієм було застосовано експертний метод.

До складу експертної групи (10 осіб) ввійшли заступники директорів закладів професійної освіти (4 особи), завідувачі методичним кабінетом (3 особи), наукові співробітники Інституту професійної освіти НАПН України (два доктора педагогічних наук, один кандидат педагогічних наук). Під час відбору кандидатів було враховано вимоги, що висуває експертологія до «ідеального експерта»: компетентність; досвід проведення експертного оцінювання; креативність, розвинуті творчі здібності; відсутність схильності до конформізму, прийняття думки більшості; наукова об'єктивність тощо.

Для визначення вагомості педагогічних умов було складено лист експертного оцінювання, у якому експертам пропонувалося їх проаранжувати в такому порядку: на перші місця експерти мали

поставити умови, які, на їхню думку, найбільшою мірою впливають на розвиток педагогічної майстерності викладачів; відповідно, другорядні, менш важливі умови мали зайняти останні місця у ранжованому списку; якщо умови рівнозначні за впливом, їм присвоювався однаковий ранг.

Для визначення узгодженості думок експертів щодо рангових місць досліджуваних показників обчислювався коефіцієнт конкордації (рангової кореляції Кендела) (Кыверялг, 1980). Зазначимо, що коефіцієнт конкордації приймає значення від 0 до 1: чим більше значення коефіцієнта конкордації, тим вище ступінь узгодженості дій експертів. При  $K_{\text{кон}} = 1$  узгодженість думок експертів є повною (результати експертизи збігаються повністю); якщо  $K_{\text{кон}} = 0$ , вважається, що повністю відсутня узгодженість думок експертів. У нашому випадку маємо констатувати високу узгодже-

ність думок експертів щодо рейтингу показників розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін. Для оцінювання значущості коефіцієнта конкордації  $K_{\text{кон}}$  застосовували критерій узгодженості Пірсона ( $\chi^2$ ). За цойно наведеною методикою було пораховано коефіцієнти конкордації для всіх розподілів рангів показників оцінювання рівнів розвитку компонентів педагогічної майстерності викладачів; за допомогою критерію Пірсона ( $\chi^2$ ) визначено їх значущість. У результаті розрахунків визначено по три домінуючі показники оцінювання рівнів розвитку компонентів педагогічної майстерності та побудовано таблицю 1.

Спираючись на якісний та кількісний аналіз критеріїв сформованості педагогічної майстерності, було виділено рівні розвиненості досліджуваного феномену особистості: початковий,

Таблиця 1

**Результати визначення домінуючих показників оцінювання рівнів розвитку компонентів педагогічної майстерності викладачів**

№ за/п	Компонент	Показники	Сума рангів	Коефіцієнт конкордації $K_{\text{кон}}$
1	Мотиваційно-ціннісний	Прагнення до інноваційної педагогічної діяльності, до цілеспрямованого розвитку творчих здібностей учнів.	0,92	0,05
		Ставлення з любов'ю, добротою до вихованців, жагуче бажання працювати з учнями.		
		Високий рівень розвитку особистісних цінностей (моральність, патріотизм, громадянські і сімейні цінності тощо).		
2	Когнітивний	Знання про освітній процес, загальні закономірності, принципи навчання, виховання та розвитку особистості.	0,91	0,05
		Знання методів та форм власного професійного саморозвитку та методик самовдосконалення.		
		Обізнаність з інноваційними педагогічними технологіями.		
3	Діяльнісний	Здатність до роботи з учнями із особливими освітніми потребами, уміння здійснювати педагогічну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі.	0,90	0,05
		Уміння цілеспрямовано застосовувати методи і прийоми виховання, здатність толерантно здійснювати виховні впливи на вихованців у перебігу навчальних занять, у позаурочний час		
		Здатність провести відкрите заняття інноваційного характеру.		
4	Особистісно-рефлексивний	Висока вимогливість до себе, наполегливість, впевненість у собі і своїх колегах, вихованцях	0,89	0,05
		Здатність до адекватної самооцінки та корекції власної педагогічної діяльності.		
		Працездатність, ініціативність, активність.		
5	Креативно-творчий	А*. Здатність до педагогічної імпровізації (знаходження нового, несподіваного задуму і його негайне втілення). Б*. Постійний пошук нових нестандартних методик навчання і виховання учнів.	0,89	0,05
		Участь у конкурсах, у роботі педагогічних майстерень, шкіл розвитку педагогічної майстерності.		
		Розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, доводити, пояснювати, виділяти головне тощо)		

Примітка\*: показники розвитку креативно-творчого компонента педагогічної майстерності викладача А і Б набрали однакову кількість рангів, а відтак, обидва посіли перше місце.

середній, достатній, високий. У визначенні рівнів сформованості педагогічної майстерності має місце певна умовність, тому що майстерність тісно пов'язана з творчою діяльністю і визначити конкретні рамки, кількісні параметри для оцінки цих якостей досить складно.

**Висновки.** Педагогічний досвід показує, що за наявності ефективної професійної підготовки, педагогічної компетентності, розвинених особистісних властивостей кожен викладач може досягти позитивних результатів у навчанні, вихованні, емоційно-вольовому вихованні учнів.

Таким чином, виявлені структурні компоненти, критерії та показники сформованості у викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти педагогічної майстерності продемонстрували комплекс професійних умінь, знань, навичок, компетентностей та особистісних якостей, що супроводжують педагогічну майстерність та професіоналізм.

Подальші матеріали дослідження будуть присвячені методичним основам розвитку досліджуваної інтегративної властивості особистості викладача закладу професійної освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецька Г. А. Критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука*. № 2 (163). 2014. С. 19–24.
2. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. 2010. Вип. 52. Пед. науки. С. 152–156.
3. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у післядипломній освіті (теоретико-методичний аспект): монографія. Запоріжжя : ТОВ ЛПС ЛТД, 2014. 396 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 335 с.
5. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 20–31.
6. Положення про сертифікацію педагогічних працівників. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 грудня 2019 р. № 1094) URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/2020/01/polozheny\\_sertyf\\_2020.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/2020/01/polozheny_sertyf_2020.pdf)
7. Про освіту: Закон України № 2145–VIII від 05.09.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
8. Професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, № 2736 від 23.12.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
9. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. С. 349.
10. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: монографія. Київ : Кондор, 2014. 522 с.
11. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.: під ред. Г. В. Єльнікової. Київ-Чернівці : Книги XXI. 2010. 460 с.
12. Тітова О. А. Педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у аграрних університетах: теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення: монографія. Мелітополь: Однорог Т. В., 2019. 324 с.
13. Федюк Г. З. Розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2020. 280 с.
14. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків : ФОП Панов А. М. 2017. 237 с.

### REFERENCES

1. Biletska H. A. Kryterii, pokaznyky u rivni sformovanosti pryrodnycho-naukovoi kompetentnosti maibutnix ekolohiv [Criteria, indicators and levels of formation of natural scientific competence of future ecologists]. *Osvita ta pedahohichna nauka*. № 2 (163). 2014. pp. 19–24 [in Ukrainian].
2. Ivanova S. V. Kryteriyi ta pokaznyky rozvytku profesiyanoi kompetentnosti vchyteliv biolohiyi v zakladakh pisyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Criteria and indicators of the development of professional competence of Biology teachers in the postgraduate pedagogical education institutions]. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu*. 2010. Vyp. 52. Ped. nauky. pp. 152–156 [in Ukrainian].
3. Kovalchuk V. I. Rozvytok pedahohichnoyi maysternosti maystriv vyrobnychoho navchannya PTNZ u pisyadyplomniyi osviti (teoretyko-metodychnyy aspekt) [Developing pedagogical skillfulness of practical teachers of industrial training of professional vocational training in postgraduate education (theoretical and methodological aspect)]: monohrafiia. Zaporizhzhia : TOV LIPS LTD, 2014. 396 p. [in Ukrainian].
4. Kyverialh A. A. Metody yssledovaniya v professyonalnoi pedahohyke [Research methods in the professional pedagogics]. Talln : Valhus, 1980. 335 p. [in Russian].
5. Nychkalo N. H. (2016). Kontseptsiiia pedahohichnoi maisternosti akademika I.A. Ziaziuna: mizhdystsyplinarni zasady. Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia [The concept of the pedagogical skillfulness of academician I. Zyzun: interdisciplinary basics. Theory and practice of the professional skillfulness in the conditions of life-long learning]: monohrafiia / O. A. Dubaseniuk (red.). Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, 2016. pp. 20–31 [in Ukrainian].



6. Polozhennia pro sertyfikatsiiu pedahohichnykh pratsivnykyv [Regulations on the certification of teaching staff]. Zatverdzheno Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27 hrudnia 2018 r. № 1190 (v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 hrudnia 2019 r. № 1094) URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/2020/01/polozheny\\_sertyf\\_2020.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/2020/01/polozheny_sertyf_2020.pdf) [in Ukrainian].
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145–VIII vid 05.09.2017. [On education: Law of Ukraine No. 2145–VIII dated September 5, 2017]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].
8. Profesiynyi standart za profesiieiu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», zatverdzhenyi nakazom Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy. [Professional standard for the profession «Teacher of the general secondary education institution» approved by the order of the Ministry of the economic development, trade and agriculture of Ukraine], № 2736 vid 23.12.2020 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].
9. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]: v 11 tomakh. Tom 4, 1973. p. 349 [in Ukrainian].
10. Telychko N. V. Teoriya i metodyka formuvannya osnov pedahohichnoyi maysternosti maybutn'oho uchytelya pochatkovykh klasiv [Theory and methods of forming the foundations of pedagogical skills of the future primary school teacher]: monohrafiya. Kyiv : Kondor, 2014. 522 p. [in Ukrainian].
11. Teoretychni i metodychni zasady modeliuвання fakhovoi kompetentnosti kerivnykyv zakladiv osvity [Theoretical and methodical principles of modelling the professional competence of the educational institutions]: monohrafiia / H. V. Yelnykova, O. I. Zaichenko, V. I. Maslov ta in.: H. V. Yelnykova (red.). Kyiv-Chernivtsi : Knyhy KhKhI. 2010. 460 p. [in Ukrainian].
12. Titova O. A. Pedahohichna systema rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnykh inzheneriv u ahrarnykh universytetakh: teoretychne obgruntuvannya ta metodychne zabezpechennia [Pedagogical system of developing the creative potential of intending engineers at the agricultural universities: theoretical grounding and methodical]: monohrafiia. Melitopol : Odnoroh T. V., 2019. 324 p. [in Ukrainian].
13. Fediuk H. Z. Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vchyteliv pryrodnychkykh predmetiv u protsesi neperervnoho profesiinoho samovdoskonalennia [Developing pedagogical skillfulness of science teachers in the process of continuous professional self-improving]. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Lviv, 2020. 280 p. [in Ukrainian].
14. Khrykov Ye. M. Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of the pedagogical research]: monohrafiia. Kharkiv. FOP Panov A. M. 2017. 237 p. [in Ukrainian].

УДК 373.3/.5.016:81'243+159.955  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-30>

**Вадим КАЛІНІН,**  
*orcid.org/0000-0001-8254-5482*  
кандидат педагогічних наук,  
професор кафедри методики викладання навчальних предметів  
Комунальної установи «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»  
Житомирської обласної ради  
(Житомир, Україна) [vadimkalinin76@gmail.com](mailto:vadimkalinin76@gmail.com)

**Лариса КАЛІНІНА,**  
*orcid.org/0000-0002-1106-7329*  
кандидат педагогічних наук,  
професор кафедри міжкультурної комунікації та іноземної освіти  
Навчально-наукового інституту іноземної філології  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(Житомир, Україна) [prof.kalinina@gmail.com](mailto:prof.kalinina@gmail.com)

## ФОРМУВАННЯ ПАНОРАМНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті порушується проблема формування педагогічного мислення майбутнього вчителя іноземної мови як важливої умови реалізації Концепції «Нова українська школа». Висвітлено необхідність формування цього типу мислення майбутніх учителів іноземної мови, які повинні підготувати учнів закладів загальної середньої освіти України до успішної трудової діяльності, професійного та приватного життя.

З'ясовано потреби змін у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови у закладі вищої освіти. Зосереджено увагу на недостатності передачі знань і педагогічного досвіду традиційним інформаційно-алгоритмічними методом.

Уточнено сутність формування панорамно-педагогічного мислення у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. Перераховано вміння панорамного педагогічного мислення, якими повинен володіти майбутній вчитель у стінах закладу вищої освіти.

Розкрито особливості професійної підготовки вчителя іноземної мови нового покоління під час проведення інтерактивних методичних майстерень з курсу «Методика викладання англійської мови». Розроблено поетапно методичку формування панорамно-педагогічного мислення студентів. Описано етапи теоретичної та практичної професійної підготовки майбутніх вчителів на основі методологічного підходу, що передбачає володіння студентами інтегрованими з іншими дисциплінами принципами методології і науковими принципами.

Розглянуто можливості самостійного оволодіння студентами теоретичними знаннями у різних режимах роботи.

Запропоновано новітні технології теоретичної і практичної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, які спрямовані на активізацію розумової діяльності студентів та розвиток панорамно-педагогічного мислення.

Експериментально доведено ефективність самостійного освоєння теоретичних знань як засобу занурення в професію, збільшення пізнавальної, дослідницької і предметно-практичної діяльності.

З'ясовано можливості формування панорамно-педагогічного мислення майбутніх учителів іноземної мови під час наскрізної педагогічної практики в школі на другому та третьому курсах навчання.

Наголошено на створенні спеціально-організаційних завдань, які надають можливість студентам проявити власну творчість та створити нові навчальні матеріали, засоби навчання, розробити технології навчання.

Доведено що формування панорамного мислення під час професійної підготовки студентів дозволяє їм побачити весь об'єм необхідних змін й інновацій в рамках Концепції «Нова українська школа» в цілому завдяки гнучкій самоосвіті і саморозвитку.

**Ключові слова:** панорамно-педагогічне мислення, професійна підготовка, Концепція «Нова українська школа», інноваційні технології, самоосвіта, креативність, наскрізна педагогічна практика.

**Vadym KALININ,**  
orcid.org/0000-0001-8254-5482  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Methods of Teaching Subjects  
Municipal Institution "Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute"  
of Zhytomyr Regional Council  
(Zhytomyr, Ukraine) vadimkalinin76@gmail.com

**Larysa KALININA,**  
orcid.org/0000-0002-1106-7329  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Professor at the Department of Intercultural Communication and Foreign Language Education  
Educational and Scientific Institute of Foreign Philology of Ivan Franko Zhytomyr State University  
(Zhytomyr, Ukraine) prof.kalinina@gmail.com

## THE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PANORAMIC-PEDAGOGICAL THINKING IN THE CONTEXT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

*The article touches upon the problem of the future foreign language teachers' panoramic-pedagogical thinking formation during their professional training in view of the Concept "New Ukrainian School".*

*It is said in the article that the challenges of the 21<sup>st</sup> century require highly qualified many-sided specialists, who are able to make independent decisions, find solutions in any professional situations, cooperate with Ukrainian and foreign partners.*

*It is stated that only a new generation teacher is capable to cope with the new tasks of the school reform, to realize successfully the aims of developing school learners' intercultural communicative competence.*

*The authors of the article claim that traditional forms of future foreign language teachers' professional training at the university can't fully satisfy the needs of the New Ukrainian School.*

*The necessity of future foreign language teachers' panoramic-pedagogical thinking formation during their professional training is considered.*

*The article highlights the skills of panoramic-pedagogical thinking which the students should have.*

*The authors worked out the stages of panoramic-pedagogical thinking skills formation on the basis of the course "Methods of Teaching English".*

*A particular attention is paid to the students' independent getting theoretical knowledge on the course with the help of suggested innovative techniques. The experience and effectiveness of such a form of future foreign language teachers' professional training was experimentally proved.*

*The article substantiates the possibilities of the students' panoramic-pedagogical thinking formation during their practice at school, which takes place throughout the whole methodology course. The importance of specifically-organised tasks, which enable future foreign language teachers to demonstrate their creativity, ability to design new teaching aids and teaching materials, to work out innovative techniques has been noted.*

*It is proved that panoramic-pedagogical thinking formation during future teachers' professional training gives them an opportunity to perceive innovations and changes of New Ukrainian School entirely thanks to the learners' self-education and self-development.*

**Key words:** panoramic-pedagogical thinking, professional training, the Concept "New Ukrainian School", innovative techniques, self-education, creativity, school practice.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток економіки, політики, науки і культури в Україні вимагає висококваліфікованих спеціалістів, конкурентоспроможних, які володіють інформаційно-комунікативними технологіями, вміють швидко та творчо реагувати на виклики сьогодення, самостійно приймають рішення під час співпраці зі своїми колегами, здатні обмінюватися досвідом з зарубіжними партнерами та вдосконалюватися впродовж життя.

Успішна самореалізація кожного українця в умовах сучасного інформаційного і полікультурного суспільства, досягнення життєвого успіху

залежить від рівня їх освіти, який повинен задовольняти потреби теперішнього часу.

Базова освіта, яку отримує людина у молодому віці у школі має бути підґрунтям для реалізації власних цілей та завдань у трудовій діяльності, професійному та приватному житті. Не випадково, сучасні освітні стратегії в Україні основний акцент роблять на реформі шкільної освіти, основні засади якої викладено в Концепції «Нова українська школа» (НУШ).

Мета НУШ – виховати іноватора та громадянина, формування в нього / неї компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської

активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації (Закон України, 2017: 3).

Реалізація мети базової освіти ґрунтується на ціннісних орієнтирах, зазначених у Державному стандарті, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898, що наголошує: «випускник основної школи – це патріот України, який знає її історію; носій української культури, який поважає культуру інших народів; компетентний мовець, що вільно спілкується державною мовою, володіє також рідною (у разі відмінності) й однією чи кількома іноземними мовами; має бажання і здатність до самоосвіти; виявляє активність і відповідальність у громадському й особистому житті; здатний до підприємливості й ініціативності; має уявлення про світобудову; бережно ставиться до природи; безпечно й доцільно використовує досягнення науки і техніки; дотримується здорового способу життя» (Державний стандарт, 2013: 1).

Згідно Державного стандарту, випускники закладів загальної середньої освіти України повинні мати достатнє володіння іноземною мовою, яка не тільки розширить їх можливості у повсякденні та професійно-трудовій комунікації з іншомовними громадянами та забезпечить обмін досвідом і можливості діяльній співпраці, але і допоможе зрозуміти відмінності культурного підґрунтя носіїв іноземної мови та усвідомити власну мовно культурну унікальність і цінність.

Підготувати таких випускників можуть тільки вчителі нового покоління, які добре володіють технологіями XXI століття, отримали свободу навчати, обирати навчальні матеріали, імпровізувати, експериментувати і володіють панорамним мисленням в процесі якого відбувається подолання еволюційної обтяженості людського менталітету, з'являється здатність сприймати новизну, яка не входить в систему його / її уявлень (Core curriculum, 2020: 7). Саме вчитель з панорамним мисленням, власним баченням перспектив, здатен виконати завдання Нової української школи. Підготувати такого вчителя – задача закладу вищої освіти, саме тому **метою** цієї статті є спроба показати можливості формування панорамного-педагогічного мислення майбутнього вчителя іноземної мови під час професійної підготовки у виші.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Панорамне (грец. *pan* – весь, *horama* – вид) мислення вважається новим науковим поняттям. Учені визначають панорамність як уміння долати вузькість поля свідомості й бачити велику кількість явищ, деталей, фактів одночасно, знаходити

їх взаємозв'язок і взаємозалежність, а також здатність використовувати ці явища для створення різноманітних нових сполук, комбінацій з цих же елементів (Тимохов, 2015: 5; Sluszkiewicz, 2011: 8).

На думку психологів, панорамне мислення об'єднує в собі відразу декілька типів мислення, таких як системне, латеральне, нестандартне, творче, винахідливе тощо. Всі ці типи мислення властиві шкільному вчителю будь-якого предмета, який приводить до життя вимоги НУШ, тому є сенс говорити про панорамно-педагогічне мислення як новий стиль педагогічного мислення вчителя невід'ємну якість його / її особистості.

Більш того, в сучасному світі, наповненому різноманітною інформацією, відбувається зміщення пріоритету професійної підготовки з набуття знань в сторону навчання майбутнього вчителя мислити по-новому.

У проведеному нами аналізі педагогічної літератури професійної підготовки вчителя, зокрема робіт О. Є. Антонової, Н. С. Ніколаєвої, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, О. А. Дубасенюк, Н. Е. Майер, В. Г. Редька, В. В. Черниш та інших, представлені різноманітні підходи та методи традиційного формування професійних компетентностей вчителя. Не применшуючи досягнень досліджень вище згаданих авторів, ми хочемо підкреслити, що передача знань і викладацького досвіду традиційними інформаційно-алгоритмічними методами вимагає репродуктивного відтворення. Однак особливості відомостей вимагають значного розширення горизонту індивідуального єднання студентів, відмову від однолінійного, поверхневого сприйняття явищ, фактів, що не дозволяють майбутньому вчителям найповніше виразити себе в творчості. Настав час сприймати факти діяльній, у нашому випадку, згідно рекомендації НУШ, в цілісності та взаємозв'язку розуміти внутрішній сенс всіх ключових компетентностей, принципів і підходів, продиктованих НУШ, передбачивши можливі варіанти появи різних парних педагогічних ситуацій, що і становитиме ймовірне поле панорамно-педагогічного мислення.

**Виклад основного матеріалу.** В рамках Болонської конвенції майбутні випускники закладів вищої освіти повинні бути мобільними, готовими до невизначених педагогічних ситуацій і тих, що вимагають вміння робити правильний вибір з відомих альтернатив, бачити діапазон інших можливих варіантів, прогнозувати наслідки вибраних варіантів.

Наш більш ніж 30-річний досвід роботи показав, що формування професійної компетентності

майбутнього вчителя іноземної мови полягає не лише в тому, щоб навчитись вирішувати педагогічні задачі, але і в тому щоб розуміти причини їх виникнення, бачити в приватному спільне, сприймати такі ситуації у їх цілісності і взаємозв'язку.

Для реалізації цих цілей одних репродуктивних вмінь недостатньо. Шкільний вчитель нового покоління повинен володіти рядом вмінь панорамного мислення, а саме:

- критичного осмислення педагогічних проблем, що виникли, а також критичного ставлення до встановлених, загальноприйнятих істин і нових ідей;

- швидко перемикається до подолання мовних бар'єрів, адаптуватися до нових комунікативних мовленнєвих ситуаціях спілкування;

- сприймати новизну у вивченні іноземної мови, що не входить в систему його / її уявлень;

- знаходити нову інтерпретацію застосування фонових знань, які раніше не використовувалися;

- оцінювати педагогічну ситуацію об'ємно і водночас з різних сторін;

- автоматично з'єднувати різні елементи ситуацій, що виникли для максимально швидкого досягнення цілі;

- керувати ризиками які виникають під час навчання іноземної мови.

Досить важливим фактором в професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови є наявність у нього / неї потреби в нових ідеях, готовності працювати з новим реальним баченням проблем / труднощів там, де інші їх не бачать, бути налаштованим на творчий пошук інноваційних технологій в спілкуванні. Звідси стає очевидним, що професійна підготовка майбутнього вчителя на етапі закладу вищої освіти повинна бути також орієнтована на безперервне самовдосконалення вчителя, усвідомлення власної здатності до швидкої переорієнтації, до активного сприйняття нетрадиційного, що і буде свідчити про наявність у нього / неї панорамного педагогічного мислення.

У 2021–2022 навчальних роках у Навчально-науковому інституті іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка була розроблена методика розвитку панорамного педагогічного мислення студентів на базі курсу «Методика навчання англійської мови», яка складається з теоретичної і практичної професійної підготовки майбутніх вчителів.

Теоретична підготовка проводилась в двох етапах на основі методологічного підходу, який передбачає наявність в студентів системи вмінь по накопиченню і розширенню знань на основі оволодіння основними принципами методології

і науковими методами пізнання, інтегрованими ними з громадських дисциплін і дисциплін психолого-педагогічного напрямку. Використовуючи знайомі або емпіричні методи дослідження, майбутні вчителі самостійно добували необхідні знання з теми, що вивчалася, згідно завдання методиста відшукували відповіді на поставлені завдання, знаходили необхідні матеріали для підтвердження і ілюстрації своїх теоретичних припущень.

Практика показала, що самостійна робота з ознайомлення з новою темою може бути як до аудиторною роботою, так і після неї. У обох випадках у майбутніх вчителів формуються навички автономної освіти: під час роботи з першоджерелами, одномовними словниками, інтернет джерелами, під час аналізу підручників англійської мови за певними завданнями, порівняння і знаходження відмінностей в парних методах, термінах тощо. Кількість завдань варіюється в залежності від складності теми і думки методиста. Наведемо приклади завдань для теоретичної підготовки майбутнього вчителя з теми «Teaching speaking»:

#### **Task 1. Independent Searching Tasks**

Individually work with monolingual dictionaries, reference literature and Internet sources available and come up with definitions of the following notions:

- Speaking competence;
- Spoken production;
- Spoken interaction;
- Dialogical unit;
- Communication;
- Information gap;
- Opinion gap;
- Simulation.

**Task 2.** Analyse Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) and write down its requirements in terms of developing spoken production and spoken interaction for different levels of language proficiency: A1, A2, B1+, B2.

**Task 3.** Find linguistic characteristics of all types of spoken production studied at school (a piece of description, a piece of narration, a piece of information, a piece of argumentation) and spoken interaction and present them to your fellow students

**Task 4.** Analyse the English textbook you worked with at school to fill in the chart below. Summarize the results in writing a commentary of 100–150 words (таблиця 1).

**Task 5.** Find the information to explain differences between:

- Speaking and communication;
- Debates, discussions and disputes.

Таблиця 1

The author of the textbook	Types of spoken production presented				Modes of spoken interaction			
	description	narration	information	argumentation	pair	small group	teams	the whole class

Другий етап саморозвитку професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови відбувається в аудиторії під керівництвом методиста.

Ми відмовились від традиційно прийнятих лекцій, замінивши їх на методичні майстерні англійською мовою, що дозволило нам бути мобільними під час планування професійної підготовки. У рамках визначених програмою модулів, майбутнім вчителям пропонувались завдання на активізацію розумової діяльності студентів, розвиток професійного мислення, що вимагає від них критичного підходу, інтеграції наявних фонових знань, а також вмінь інтерактивного спілкування англійською мовою. Опорою для такого роду завдань слугували відеофрагменти з уроків англійської мови, проблемні методичні завдання, педагогічні кейси, аудіо і відео дискусії вчених, вчителів по різноманітним проблемам методики тощо.

Наведемо приклади завдань по темі «Classroom management». Першим завданням методичної майстерні завжди є проблемне завдання, типу

brainstorm / brainwrite / brainwalk з метою «занурення» студентів в тему заняття.

**Task 1.** Yesterday a novice teacher invited his colleagues to a demonstration lesson in which he promised to show a learner-based class. What do you think his colleagues expected to see?

Вислухавши можливі відповіді студентів, методист дає друге завдання:

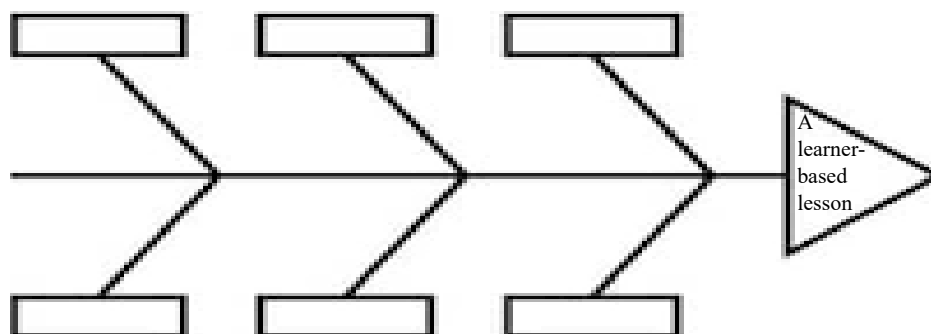
**Task 2.** After this lesson, many teachers were bewildered and said: It's an ordinary lesson. Why did he say "it is learner centered?"

Comment on teachers' saying. Were their expectations confirmed? If not why?

**Task 3.** Watch videofragments of two English lessons and identify a learner-based lesson. Give reasons for your choice.

**Task 4.** In groups of 3, read how different scientists define a learner-based classroom and make a list of its characteristics.

**Task 5.** In the whole group, using Fishbone technique come up with your ideas of a good learner-based lesson.



**Task 5.** Look back at your school experience. Were your English lessons learner-based? Share your experience with others.

Після вивчення декількох модулів одного семестру, ми запропонували студентам анкету з ціллю виявити ефективність такого способу отримання знань. 100% студентів висловилися на користь проведення практичних методичних майстерень замість теоретичних методів. 96% майбутніх вчителів схвалили інтерактивну співпрацю на методичних майстернях у різних режимах, пояснюючи це тим, що колективне вирішення проблеми сумує в собі всі індивідуальні альтернативи, що окрім

теоретичних знань вони також знайомляться з можливими технологіями, які можуть бути використаними при роботі в школі. 94% респондентів висловилися на користь самостійних пошукових завдань, мотивуючи це тим, що знання отримані самостійно в результаті виконання спеціально організованих завдань надовго залишаються у пам'яті. На питання про доцільність самостійної пошукової роботи, думки розділилися: 52% студентів висловилися на користь попереднього знайомства з темою, що робить їх участь в студентській методичній майстерні більш усвідомленою, тоді як 48% майбутніх вчителів вважає, що

наступна самостійна робота з теми допомагає їм систематизувати всі отримані знання і розширити їх за рахунок поповнення відсутніх.

Результати анкетування показали, що організована таким чином теоретична професійна майстерня є ефективним засобом досягнення спільних і глибоких знань, посилення розвивальної функції навчання, включення студентів у самостійний навчально-пізнавальний процес, що сприяє зближенню пізнавальної, дослідної і предметно-практичної діяльності.

**Практична частина** професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови здійснювалась під час наскрізної педагогічної практики в школі на II і III курсах, під час яких студенти також виконували завдання для розвитку панорамно-педагогічного мислення.

Наскрізна педагогічна практика, коли студенти спостерігають за процесом навчання іноземної мови, дозволяє їм сполучати знання, отримані самостійно, з їх практичним застосуванням в школі. Самостійність в професійній підготовці в даному випадку полягає в виконанні спеціально організованих завдань спостереження («observation tasks»), обговорення побаченого на уроках зі школярами, методами анкетування вчителів англійської мови в школі щодо питань, що цікавлять, анкетування учнів з ціллю виявлення труднощів, преференцій тощо.

На педагогічній практиці на III курсі, коли майбутні вчителі виконують функцію асистента вчителя, вони отримують можливість не лише критично оцінювати роботу учнів, що вивчають англійську мову, але й усвідомити і оцінити

власну професійно-методичну компетентність, важливість отриманих теоретичних знань для виконання творчої продуктивної діяльності.

Наш досвід показує, що самостійно сформоване теоретичне мислення сприяє породженню продуктивного творчого мислення студентів як компонента панорамного педагогічного мислення. Творчий компонент визначає здатність майбутніх вчителів до виділення новаторських ідей реформи НУШ: аналіз педагогічних ситуацій які виникають на уроці, і знаходження нових неординарних способів їх вирішення у вигляді створення власних творчих продуктів. Студент – асистент вчителя сам визначає, в якій області вивчення іноземної мови учні певної вікової групи відчують труднощі і розробляють шляхи їх попередження й усунення. Таким чином з'являються новітні технології навчання, навчальні матеріали і засоби навчання, що свідчить про наявність у них панорамного мислення.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, ми цілком переконані в тому, що головною цінністю професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови у закладах вищої освіти є формування в них необхідності і можливості вийти за рамки того, що вивчається, здатність самостійно визначити динаміку формування ключових компетентностей учнів засобами іноземної мови, яка впливає на вибір та адаптацію існуючих методів і підходів та прагнення створити власний продукт. Саме панорамне мислення дозволяє побачити весь обсяг необхідних змін та інновації в рамках Концепції «Нова українська школа» в цілому завдяки глибокій самоосвіті і саморозвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: згідно з Постановою КМ № 538 від 07.08.2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення 20.01.2022)
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.01.2022).
3. Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017 «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.01.2022)
4. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М.). URL: [https://osvita.ua/doc/files/news/831/83117/Inoz\\_mov\\_5-9-kl\\_Redko\\_ta\\_in\\_14\\_07.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/831/83117/Inoz_mov_5-9-kl_Redko_ta_in_14_07.pdf) (дата звернення 22.01.2022)
5. Тимохов О. В. Панорамне мислення, як дієвий інструмент у формуванні новітніх соціокультурних концептів. Філософські науки. №12/1(17), 2015. С. 86–90.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2003. 260 p.
7. Core curriculum. English Language Teaching Methodology. Bachelor's Level. Типова програма «Методика навчання англійської мови. Освітній ступінь бакалавра». Івано-Франківськ. «НАІР», 2020. 126 с.
8. Tomasz Sluszkiewich «On What Panoramic Thinking Means». Comment to Draft Communique 63rd United Nations Annual DPI/NGO Conference Advance Global Health; Achieve the MDGs, 2011. URL: <https://panorath.wordpress.com/2011/05/13/for-the-panoramic-thinking-to-be-grasped-better/> (дата звернення 23.01.2022).

## REFERENCES

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity: zghidno z Postanovoiu KM № 538 vid 07.08.2013. [State standard of basic and full general secondary education: according to Resolution of the Cabinet of Ministers No. 538 dated 07.08.2013.] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (application date: 20.01.2022) [in Ukrainian].
2. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (application date: 19.01.2022) [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy №2145-VIII vid 05.09.2017 «Pro osvitu» [Law of Ukraine No. 2145-VIII dated September 5, 2017 “On Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (application date: 15.01.2022) [in Ukrainian].
4. Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova 5-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (avtory: Redko V. H., Shalenko O. P., Sotnykova S. I., Kovalenko O. Ya., Koropetska I. B., Yakob O. M., Samoiliukevych I. V., Dobra O. M., Kior T. M.) [Model curriculum “Foreign language grades 5-9” for general secondary education institutions]. URL: [https://osvita.ua/doc/files/news/831/83117/Inoz\\_mov\\_5-9-kl\\_Redko\\_ta\\_in\\_14\\_07.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/831/83117/Inoz_mov_5-9-kl_Redko_ta_in_14_07.pdf) (application date: 22.01.2022) [in Ukrainian].
5. Tymokhov O. V. Panoramne myslennia, yak diievyi instrument u formuvanni novitnikh sotsiokulturnykh kontseptiv [Panoramic thinking as an effective tool in the formation of the latest sociocultural concepts]. *Filosofski nauky*. No 12/1(17), 2015. S. 86–90 [in Ukrainian].
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2003. 260 p.
7. Core curriculum. English Language Teaching Methodology. Bachelor’s Level. Typova prohrama «Metodyka navchania anhliiskoi movy. Osvitnii stupin bakalavra». Ivano-Frankivsk. «NAIR», 2020. 126 s.
8. Tomasz Sluszkiewich «On What Panoramic Thinking Means». Comment to Draft Communique 63rd United Nations Annual DPI/NGO Conference Advance Global Health; Achieve the MDGs, 2011. URL: <https://panorath.wordpress.com/2011/05/13/for-the-panoramic-thinking-to-be-grasped-better/> (application date: 23.01.2022).



УДК 378.147.091.33

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-31>

**Лариса КАЛІНІНА,**

*orcid.org/0000-0002-1106-7329*

*кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(Житомир, Україна) [prof.kalinina@gmail.com](mailto:prof.kalinina@gmail.com)*

**Наталія ПРОКОПЧУК,**

*orcid.org/0000-0001-6609-8109*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(Житомир, Україна) [natalkapetr@gmail.com](mailto:natalkapetr@gmail.com)*

## **МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОГО ТАНДЕМУ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ**

*Дана стаття присвячена актуальній темі сучасної методики формування та розвитку професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у закладах вищої освіти (ЗВО). Автори розглядають питання доцільності та ефективності використання методу педагогічного тандему в професійно-методичній підготовці майбутніх вчителів іноземної мови під час наскрізної педагогічної практики в умовах онлайн-навчання; описують суть використання тандем-методу як одного з методів партнерського навчання; наводять переваги даного методу в порівнянні з іншими та пояснюють різницю між його видами і формами. Беручи за основу п'ятиступеневу модель прогресу в онлайн-навчанні та аналіз проведеного дослідження серед студентів ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка та вчителів-менторів під час та після проходження наскрізної педагогічної практики, автори статті наводять переконливі аргументи щодо використання даного методу, при якому дотримуються та набувають нового значення принципи дистанційного навчання. Базуючись на аналізі анкетування та інтерв'ювання студентів та вчителів-менторів, автори статті дійшли висновку, що педагогічний тандем-метод надає не лише студентам-практикантам практичний досвід критичного аналізу та методичної рефлексії щодо майбутньої професійної діяльності, а й спонукає шкільних вчителів-учасників педагогічного тандему до власного професійного саморозвитку. Аналіз професійних труднощів всіх учасників тандему під час онлайн-навчання виявив, що даний метод дозволяє вийти за рамки традиційного контактного заняття, вдосконалити цифрову компетентність студентів, показати цілеспрямованість та результативність використання медіа засобів для досягнення гарних результатів як у навчанні іноземної мови (ІМ), так і в професійній підготовці. Таким чином, автори вважають, педагогічний тандем-метод ефективним і перспективним в умовах онлайн-навчання щодо різноманітності форм його організації, проведення та очікуваних результатів.*

*У статті описуються перспективи подальших досліджень в означеному напрямку.*

**Ключові слова:** *тандем-метод, педагогічний тандем, професійно-методична компетентність, дистанційне навчання, майбутні вчителі, вчитель-ментор.*

**Larysa KALININA,**

orcid.org/0000-0002-1106-7329

Candidate of Pedagogic Sciences,

Professor at the Department of Crosscultural Communication  
and Foreign Language EducationIvan Franko Zhytomyr State University  
(Zhytomyr, Ukraine) prof.kalinina@gmail.com**Nataliya PROKOPCHUK,**

orcid.org/0000-0001-6609-8109

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Crosscultural Communication  
and Foreign Language EducationIvan Franko Zhytomyr State University  
(Zhytomyr, Ukraine) natalkapetr@gmail.com

## PEDAGOGICAL TANDEM AS A MEANS OF ONLINE PROFESSIONAL METHODOLOGICAL TRAINING OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

*The article deals with the current topic of modern methods of the formation and development of professional methodological competence of the future foreign language teachers in institutions of higher education. The authors consider the feasibility and effectiveness of using the method of pedagogical tandem in the professional and methodological training of future foreign language teachers during the continuous pedagogical practice in the conditions of online learning; describe the essence of using the tandem method as one of the methods of partner education; enumerate the advantages of this method comparing it to the others and explain the difference between its types and forms. Taking as a basis the five-stage model of progress in online learning and the analysis of the conducted research among students of the Institute of Foreign Philology of Zhytomyr Ivan Franko State University and teacher-mentors during and after the continuous pedagogical practice, the authors of the article present convincing arguments for the use of this method. Based on the analysis of questionnaires and interviews of the students and teacher-mentors, the authors of the article came to the conclusion that the pedagogical tandem not only provides practical experience of critical analysis and methodical reflection of future professional activities to, but also encourages school teacher-mentors to go on with their own professional self-development. The analysis of the professional difficulties of all participants of the tandem during online education revealed that this method allows to go beyond the scope of traditional contact classes, to improve the students' digital competence, to show the purposefulness and effectiveness of using media tools to achieve good results both in learning a foreign language and in professional training. Thus, the authors believe that the pedagogical tandem is the effective and promising method in terms of online education in terms of the variety of forms of its organization, implementation and expected results. The article also describes the prospects for further research in this field.*

**Key words:** tandem method, pedagogical tandem, professional methodological competence, remote teaching, future English teachers, teacher-mentor.

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації в світі сприяють, з однієї сторони, появі нових спеціальностей, пов'язаних зі знанням ІМ (менеджер, логіст, бренд-менеджер, телемаркетолог, рекрутер, спеціальності ІТ сфери, тощо), а також перегляду професійної підготовки спеціалістів вже існуючих професій, наприклад, перекладача, вчителя ІМ, програміста, спічрайтера та інших з іншої. Окрім знання ІМ спеціаліст 21 століття повинен відповідати всім вимогам сьогодення, а саме: володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, бути здатним до адаптації в швидкоплинних умовах, до творчих пошуків та критично осмислених рішень.

Вимоги до вчителя ІМ продиктовані також освітніми стратегіями України, а саме концепцією

«Нова українська школа», яка покликана підготувати випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до успішного професійного та особистого життя. В умовах онлайн навчання це не є простим завданням, оскільки вона потребує розробки нових методів та технологій навчання іноземним мовам, переосмислення вже відомих підходів та принципів в професійній підготовці вчителя ІМ у ЗВО.

Практика свідчить, що деякі методи її професійної підготовки оновлюються в світлі викликів сьогодення, отримують нове призначення. Так, в практиці навчання ІМ широко використовується **тандем-метод**, який відноситься до групи методів партнерського навчання. Суть даного методу зводиться до того, що носії двох різних мов

об'єднуються з метою вивчення мов один одного. Саме така понятійна інтерпретація лежить в основі даного методичного терміну, окреслюючи його, як спосіб самостійного вивчення іноземної мови на основі комунікативної взаємодії партнерів, що оволодівають мовою один одного, в умовах максимального автентичного діалогу.

Користувачі тандем-методу в даній меті відмічають ряд його *беззаперечних переваг*:

- високий рівень інтенсивності навчання;
- достатній рівень автономності;
- неформальний характер навчання;
- автентичність умов навчання з носієм іншої мови та інше.

В даний час у зв'язку з пандемією COVID-19, воєнними діями в нашій країні та збільшенням частки онлайн-навчання, популярність даного методу значно зросла. В науковій літературі з'явився термін «тандем присутності», при якому учасники тандему спілкуються контактено, і «тандем дистанційний», коли процес навчання реалізується за допомогою засобів дистанційної комунікації на платформах Zoom, Skype, Google Meet, Telegram, тощо (Забіяка, 2022: 132; Жукевич, 2020: 133; Ніколаєва, Борецька, 2015; Теллес, Вассало, 2006: 202). Сучасні інтернет-технології дозволяють тандем-партнерам спілкуватися як в усній (відео-конференції, веб-чати, подкасти), так і в письмовій формах (електронна пошта, блоги, коментування в соцмережах, тощо), створюючи при цьому рівнозначні умови для повноцінного спілкування.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз наукових досліджень останніх років, зокрема робіт Н. Бакуліної, І. Забіяки, І. Жукевич, Т. Кравчини, О. Кудрявцевої, О. Осової, А. Тимофєєвої, М. Напольських, Н. Brammerts, D. Little, T. Lewis, L. Walker, G. Salmon, J. Wolff, G. Cziko, G. Salmon та інших говорить про те, що автори розширюють понятійний зміст тандем-методу. Інноваційний формат тандем-методу передбачає комунікативну взаємодію його учасників в професійному середовищі, при якому іноземна мова розглядається не як мета навчання, а як засіб оволодіння професійною діяльністю. Виходячи з обставин навчання, що склалися сьогодні, більша частина часу якого проходить онлайн, ми вважаємо можливим використання педагогічного тандему в професійно-методичній підготовці майбутнього вчителя ІМ як засобу оволодіння навчанням і викладання в рамках дистанційного навчання. Хоча різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ знайшли відображення в науковій літературі вітчизняних та зарубіжних

авторів останніх років, а саме: формування рефлексивної культури майбутнього вчителя (Г. Умінська), інтерактивної компетентності (Л. Вольнова, М. Радишевська), використання проектно-комунікативних технологій (О. Дуплійчук), інформаційних технологій (С. Кубрак), засобів медіаосвіти (С. Іць) та інших, багато з них роблять акцент на використанні розроблених технологій в традиційних умовах оффлайн-навчання.

В 2021–2022 навчальних роках в ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка нами був використаний метод педагогічного тандему, учасниками якого стали викладачі ННІ іноземної філології, шкільні вчителі-ментори та учні базових шкіл у двох формах: під час проведення наскрізної педагогічної практики майбутніх вчителів іноземної мови та під час проведення ними експериментальних досліджень в рамках написання випускних дипломних робіт. Ми припустили, що створене нами тандемне поле, дозволить всім учасникам процесу максимально зануритися в різноманітні професійні контексти, що призведе до формування професійно-методичної компетентності, розширення діапазону використання англійської мови як засобу ділового спілкування і допоможе майбутнім вчителям стати більш конкурентоспроможними після завершення навчання в ЗВО.

Тому **метою даної статті** є спроба представити можливості педагогічного тандему у професійно-методичній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** При побудові педагогічного тандему в дистанційному режимі ми виходили з п'ятиступеневої моделі прогресу в онлайн-навчанні, розробленою Дж. Сальмон, яка дозволила нам поступово організувати професійно-методичну підготовку майбутніх вчителів в даному режимі (Сальмон, 2004). Ми керувалися тим, що, по-перше, проходження наскрізної педагогічної практики в дистанційному форматі – справа нова і невідома, а, по-друге, ми не були повністю впевнені в рівні цифрової грамотності всіх студентів. Проте, проведене дослідження підтвердило правильність нашого вибору. Представимо модель Дж. Сальмон нижче.

Крім того, використаний нами дистанційний педагогічний тандем відповідав всім ознакам дистанційного навчання з дотриманням його принципів, котрі ми інтерпретуватимемо з точки зору професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів ІМ в двох видах: *груповому* – під час проведення наскрізної педагогічної практики та *індивідуальному* – під час проведення власного експеримен-

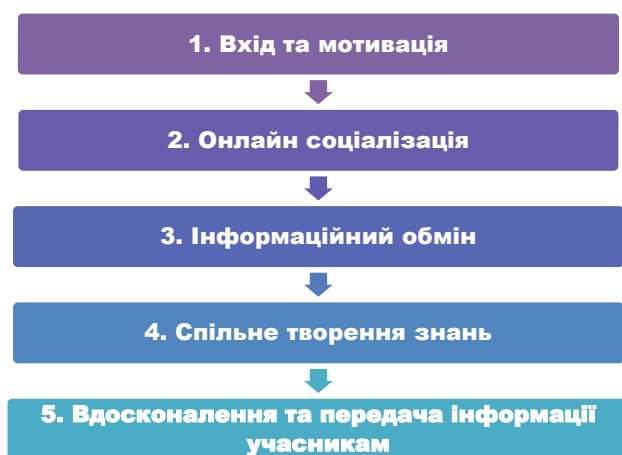


Рис. 1. Ступенева модель прогресу в онлайн-навчанні (за Дж. Сальмон)

тального дослідження студента, що проходило під керівництвом шкільного ментора. Таким чином, основні **принципи дистанційного навчання** в рамках педагогічного тандему набули наступного змісту:

1. **Принцип комплексного використання мультимедійних засобів** відображається в широкому використанні майбутніми вчителями вербальних, візуальних, аудитивних опор при проведенні ними мікроелементів уроків англійської мови під час проходження педпрактики на 3 курсі, яка, згідно нової Типової програми з методики навчання англійської мови, має на меті підготовку студентів до вчителювання, та 4 курсу, де студенти виконували функцію вчителя-практиканта. Студенти самостійно планували спочатку мікроелементи уроків за власним бажанням та інтересами, а потім повноцінні уроки під час виробничої практики у 8 семестрі, добирали навчальні матеріали. В обох випадках майбутні вчителі креативно використовували мультимедійні засоби, про що свідчать представлені ними скріншоти та відеоматеріали педагогічної практики.

2. **Принцип інтерактивності** реалізовувався в двох напрямках:

– під час проведення студентами мікроелементів уроків в ролі асистента вчителя в 5–6 семестрах, або вчителя-практиканта у 8 семестрі, де учасниками педагогічного тандему були учні певного класу і майбутній вчитель;

– під час групового обговорення відвіданих в дистанційному режимі уроків, в якому брали участь всі студенти-практиканти з однієї школи, їх ментори та методисти ВЗО. Організована таким чином інтеракція давала майбутньому вчителю можливість побачити себе «зі сторони», почути точки зору всіх учасників тандему, що допомо-

гло їм вибудувати власну траєкторію професійно-методичного розвитку, спрямовану на виправлення допустимих методичних прорахунків, поповнення професійно-значущих навичок й умінь, яких не вистачає, та готовності самостійно брати відповідальність за результати своєї діяльності.

3. **Принцип нелінійності інформаційних структур і процесів** базується на індивідуальному баченні можливості та ефективності використання кожним студентом технологій навчання, навчальних матеріалів, форм та методів роботи з ними.

4. **Принцип інформаційної ємності** досягається за рахунок використання на уроках розроблених майбутнім вчителем інноваційних технологій навчання, автентичних аудіо- та відеоматеріалів, з одного боку, а також представлення розроблених учнями певного класу мультимедійних презентацій, готових продуктів самостійної пошукової роботи з Інтернет-джерелами, іншою доступною пошуковою літературою за завданням вчителя, чи представлення результатів самостійно виконаної проектної роботи, з іншого боку.

5. **Принцип гуманізації** в навчальному процесі завжди є одним з центральних, оскільки в центрі уваги знаходиться той, кого навчають, з його/її інтересами та потребами. Наші спостереження виявили, що в умовах педагогічного дистанційного тандему виникає емоційно-психологічний комфорт, при якому учасники тандему взаємодоповнюють один одного: майбутні вчителі збільшували час відповіді учнів на уроці англійської мови, надавали їм більшої автономності вивчення мовного компоненту англійської мови тощо. Робота з учнями в дистанційному форматі, в свою чергу, диктує студентам необхідність внесення коректив у власний Classroom English в частині формулювання інструкцій до завдань, що пропонуються, пошуку нових засобів навчання в умовах онлайн-навчання, тощо.

Наш досвід, а також аналіз проведеного серед студентів тесту незакінченого речення виявив, що професійно-методична підготовка майбутніх вчителів під час проходження ними практики в дистанційному педагогічному форматі мала ряд позитивних моментів, а саме:

- Збагачення досвіду роботи майбутніх вчителів з учнями в умовах онлайн-навчання (75%);
- Оцінка власних можливостей навчання дітей в новому середовищі (90%);
- Розуміння необхідності вдосконалення знань, вмінь та навичок при роботі у новому нетрадиційному форматі (82%);
- Вміння долати емоційний стрес при організації навчання онлайн (68%);

– Набуття досвіду педагогічного спостереження та методичної рефлексії (71%);

– Вміння оцінювати ризики як зі сторони вчителя при плануванні уроку і відборі засобів та методів навчання у певному класі, так і зі сторони учнів при роботі із запропонованими матеріалами (78%).

Іншим цікавим досвідом реалізації дистанційного педагогічного тандему в професійно-методичній підготовці майбутнього вчителя стала організація написання випускних дипломних робіт студентами 4 курсу ННІ іноземної філології. В даному випадку ми використовували індивідуальний вид тандему, суть якого полягала в тому, що студент, окрім наукового керівника ЗВО мав ще одного консультанта – шкільного ментора, під керівництвом якого він проходив всі види наскрізної педагогічної практики і проводив експериментальне дослідження з теми своєї дипломної роботи.

В завдання шкільного ментора входило індивідуальне консультування студентів-дипломників в режимі онлайн-навчання. Керуючись своїм педагогічним досвідом і знанням здатностей та інтересів свого підопічного студента, ментору необхідно було:

– спрямувати наукові пошуки студентів-дипломників у вірне русло з урахуванням наявних умов навчання;

– при необхідності допомогти майбутньому вчителю прийняти правильне рішення при розробці технологій навчання;

– підтримувати молодого науковця в пошуках шляхів досягнення гіпотези дослідження;

– підводити студента до самостійного формулювання питань з теми дослідження;

– мотивувати його/її до пошуку нових креативних технологій навчання;

– консультувати студента-дипломника щодо організації та проведення експериментального навчання в межах дослідження на всіх стадіях його проведення;

– проводити за необхідності педагогічні та методичні консультації та обговорення як з класом/класами, де проводиться експериментальне дослідження, так і з колегами з приводу чистоти та покращення умов проведення експерименту, тощо.

В ході такої роботи студенти-дипломники не лише закріплювали професійно-методичні навички й уміння, а й отримували досвід критичного аналізу своєї роботи з боку досвідченого ментора практики. Спільні обговорення проведених емпіричних досліджень розширили уявлення студентів про практичну цінність власних досліджень, а

в деяких випадках змінили спрямованість дослідження, дозволили виявити необхідність додаткових досліджень, котрі зробили дипломну роботу вагомішою та цікавішою.

Проведене нами дослідження також виявило, що обидві сторони педагогічного тандему професійно збагатилися, набули навичок ділової взаємодії в області навчання ІМ в ЗЗСО, які, виявившись затребуваними в практичній діяльності майбутніх вчителів в ЗВО, відобразилися на роботі шкільних менторів.

За результатами проведеного нами інтерв'ювання вчителів-менторів, які працювали зі студентами, 40% менторів виявили для себе області навчання ІМ, в які вони збираються внести корективи, використовуючи технології, розроблені студентами-дипломниками; 54% виявили перспективи дослідницької діяльності в школі, а саме при написанні робіт МАН учнями ЗЗСО; 63% вчителів намітили плани власного професійного саморозвитку в умовах дистанційного навчання, внісши корективи в свої програми «навчання впродовж життя» (CPD).

Проведене опитування серед студентів-учасників педагогічного тандему виявило, що 70% студентів-дипломників також були задоволеними запропонованою формою професійно-методичної підготовки в умовах онлайн-навчання.

**Висновки і пропозиції.** Ефект від професійної взаємодії майбутніх вчителів з потенційними учнями під час педагогічних практик і шкільними менторами при написанні дипломних проєктів в запропонованому форматі дистанційного педагогічного тандему виправдав зусилля з його організації та проведення. Протягом всього часу підтримувалася мотивація студентів в оволодінні професією, значно розширився зміст ресурсів навчальних матеріалів і засобів навчання ІМ за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), був досягнутий певний рівень методичної рефлексії самооцінки результатів власної праці. Аналіз професійних труднощів всіх учасників тандему під час онлайн-навчання виявив, що дистанційний педагогічний тандем-метод дозволяє вийти за рамки традиційного контактного заняття, вдосконалити цифрову компетентність студентів, показати цілеспрямованість та результативність використання медіа засобів для досягнення гарних результатів як у навчанні ІМ, так і в професійній підготовці. Крім того, використання тандем-методу дало змогу майбутнім вчителям зробити професійну комунікацію частиною свого «Я», невід'ємною частиною його/її професійно-методичної компетентності,

що свідчить про його перспективи в професійно-методичній підготовці студентів.

Як перспективну форму ми також розглядаємо використання форми обміну професійно-методичним досвідом «Запрошений професор», який

набирає популярності в багатьох ВЗО країни, при якому відбувається педагогічний тандем між запрошеним професором одного ВЗО зі студентами та викладачами іншого ВЗО при інтерактивному обговоренні професійних питань.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Забіяка І. М. Модель формування міжкультурної компетенції майбутніх фахівців технічного профілю на основі тандем-методу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 131–135.
2. Жукевич І. Технології навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич, 2020. Вип 27, том 2. С. 226–230.
3. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої ; техн. ред. І. Ф. Соболева. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.
5. Little D., Lewis T., Walker L. Autonomous language learning in tandem. Sheffield: Academic and Electronic Press. 2003. P. 145–156.
6. Telles J. A., Vassallo M. L. Foreign language learning intandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. 2006. Vol. 27, № 2, P. 189–212.
7. Salmon G. (2004). E-tivities. Der Schlüssel zum aktiven Online-Lernen. Zürich: Orell Füssli Verlag, 2004.

#### REFERENCES

1. Zabyaka I. M. Model' formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentsiyi maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilyu na osnovi tandem-metodu. [The model of formation of intercultural competence of future technical specialists based on the tandem method]. Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya": seriya "Filolohiya". Ostroh: Vyd-vo NaUOA, 2022. Vip. 13(81). pp. 131–135 [in Ukrainian].
2. Zhukevych I. Tekhnolohiyi navchannya inozemniy movi v tandemi studentiv nemovnykh zakladiv vyshchoyi osvity. [Technologies in teaching foreign languages in tandem of the students of non-linguistic higher educational institutions.] Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk. Drohobych. 2020. Vip.27, Vol. 2, pp. 226–230 [in Ukrainian].
3. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur : teoriya i praktyka [Methodology of teaching foreign languages and cultures] / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in. / za zah. red. S. Yu. Nikolayevoyi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 s. [in Ukrainian].
4. Suchasni tekhnolohiyi navchannya inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyshchykh navchal'nykh zakladakh [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in comprehensive and higher educational establishments]: kolektyvna monohrafiya / S. Yu. Nikolayeva, H.E.Borets'ka, N. V. Mayyer, O. M. Ustymenko, V. V. Chernysh ta inshi; za red. S.Yu. Nikolayevoyi ; tekhn. red. I. F. Sobolyeva. Kyiv : Lenvit, 2015. 444 s. [in Ukrainian].
5. Little D., Lewis T., Walker L. Autonomous language learning in tandem. Sheffield: Academic and Electronic Press. 2003. P. 145–156.
6. Telles J. A., Vassallo M. L. Foreign language learning intandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. 2006. Vol. 27, № 2, P. 189–212.
7. Salmon G. (2004). E-tivities. Der Schlüssel zum aktiven Online-Lernen. Zürich: Orell Füssli Verlag, 2004.

УДК 37(091)(4=161.2)-053.2»1917/1920»  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-32>

**Володимир КЕМІНЬ,**  
*orcid.org/0000-0002-1372-7968*  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри практики англійської мови і методики її викладання  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) [volodymyrkem@gmail.com](mailto:volodymyrkem@gmail.com)

**Галина КЕМІНЬ,**  
*orcid.org/0000-0001-8708-3950*  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри практики англійської мови і методики її викладання  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) [keminhalyna@dspu.edu.ua](mailto:keminhalyna@dspu.edu.ua)

## ДІТИ-БІЖЕНЦІ З УКРАЇНИ В УМОВАХ ЕМІГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ (1918–1939)

У статті досліджено процес політичної та інтелектуальної еміграції з України, який почався після подій 1917–1920 рр. З цією еміграцією був пов'язаний вихід за кордон десятків тисяч найактивніших учасників подій 1917–1920 рр. – керівних діячів Центральної Ради, Гетьманської держави, Директорії УНР і Західноукраїнської Народної Республіки; вояків обох українських армій; службовців державного апарату; значної частини представників тодішніх політичних партій; представників наукової і культурної інтелігенції тощо. Для сотень тисяч українців почалося важке емігрантське життя. Особливо важким воно було для дітей, (головним чином сиріт), які пристали до армії під час воєнних дій. Будучи розпорошеними по більшості країн Європи, відчуваючи нестатки і труднощі повсякденного життя, українські діти-емігранти, проте, не перетворилися на безлику людську масу. Вони виявили достатні внутрішні сили для самоорганізації, а відтак для збереження себе як частини українського етносу, відірваної від його ядра. Нами доведено, що українські емігранти зробили значний внесок до національної скарбниці, розвивали основні напрямки україністики, знайомили світ з надбанням української культури, збагачували європейську культуру. Українські освітні заклади у країнах Європи готували молоду українську інтелігенцію, яка була вільна від догматичних, політичних нашарувань, притаманних тоталітарним режимам. Зроблені нами теоретичні висновки щодо українського шкільництва у країнах Європи, дозволять усунути ряд прогалин та повніше представити в історико-педагогічних дослідженнях розвиток вітчизняної освіти та педагогічної думки; аналіз маловивчених і маловідомих раніше матеріалів допоможе зробити ряд уточнень, які по-новому інтерпретують важливі події в історії вітчизняної педагогіки.

**Ключові слова:** еміграція, діти-біженці, шкільництво, гімназія, європейські країни, міжвоєнний період.

**Volodymyr KEMIN,**  
*orcid.org/0000-0002-1372-7968*  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of English Language Practice and Methodology of its Teaching  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) [volodymyrkem@gmail.com](mailto:volodymyrkem@gmail.com)

**Halyna KEMIN,**  
*orcid.org/0000-0001-8708-3950*  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of English Language Practice and Methodology of its Teaching  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) [keminhalyna@dspu.edu.ua](mailto:keminhalyna@dspu.edu.ua)

## REFUGEE CHILDREN FROM UKRAINE IN CONDITIONS OF EMIGRATION IN EUROPEAN COUNTRIES (1918–1939)

The article examines the process of political and intellectual emigration from Ukraine, which began after the events of 1917–1920. This emigration led to the departure of tens of thousands of the most active participants in the events of

1917–1920 – leading figures of the Central Rada, the Hetman State, the Directory UNR and West Ukrainian People's Republic; soldiers of both Ukrainian armies; employees of the state apparatus; a significant part of the representatives of the then political parties; representatives of the scientific and cultural intelligentsia, etc. A difficult emigrant life began for hundreds of thousands of Ukrainians. It was especially difficult for children (mainly orphans) who joined the army during hostilities. Being dispersed in many European countries, experiencing the hardships and difficulties of everyday life the Ukrainian children, however, did not turn into a faceless human mass. They showed sufficient internal forces for self-organization, and thus for preserving themselves as a part of the Ukrainian ethnos, separated from its core. We prove that Ukrainian immigrants made a significant contribution to the national treasury, developed the main directions of Ukrainian studies, introduced the world to the heritage of Ukrainian culture, and enriched European culture. The Ukrainian educational institutions in European countries trained young Ukrainian intelligentsia, which was free from dogmatic, political layers inherent in totalitarian regimes. The theoretical conclusions made regarding Ukrainian schooling in European countries will allow us to eliminate a number of gaps and more fully present the development of national education and pedagogical thought in historical-pedagogical research; the analysis of previously little-known materials will help to make a number of clarifications that will reinterpret important events in the history of domestic pedagogy.

**Key words:** emigration, refugee children, schooling, gymnasium, European countries, interwar period.

**Постановка проблеми.** Історія дітей-емігрантів має свій важкий і тернистий шлях, який був безпосередньо зв'язаний із трагічною сторінкою українського народу – громадянського війною. Однак, сьогодні практично відсутнє дослідження, яке б розглядало б українське шкільництво в європейських країнах у першій половині ХХ століття як цілісний взаємозв'язаний процес, як складовий елемент вітчизняної педагогіки.

**Аналіз досліджень.** Важливим етапом дослідження став аналіз праць українських педагогів Л. Баїка, А. Бондаря, І. Борисова, М. Гриценка, М. Євтуха, І. Жегуца, В. Микитася, І. Мірчука, С. Наріжного.

**Метою даної статті** є аналіз маловідомих раніше матеріалів, які по-новому інтерпретують роль дітей-біженців та становлення українського шкільництва в європейських країнах у міжвоєнний період в історії вітчизняної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** Після переходу через Збруч восени 1920 р. українська армія була інтернована в Польщі. Для сотень тисяч українців почалося важке емігрантське життя. Особливо важким воно було для дітей, (головним чином сиріт), які пристали до армії під час воєнних дій. Таких дітей у Польщі виявилось сотні. Вони проживали разом з усіма інтернованими по таборах, де їх становище було безрадіним і злиденним. Звичайно тут робилися спроби навчати молодших дітей, але вони не дали бажаних результатів через відсутність підручників, кадрів і непорозуміння із місцевою владою.

У травні 1921 року у Ланцуті (Польща) відбувся з'їзд представників культурно-просвітніх відділів Армії УНР, де було ухвалено відокремити дітей від основної частини інтернованих і створити для них школи із бурсами. Активну діяльність у вирішенні цього важливого питання проявили Американська Спілка Християнської Молоді та Британський Рятунковий Союз, які взяли на

себе витрати, пов'язані із забезпеченням одягом, харчами та шкільним приладдям.

У кінці 1921 року в таборі Щепіорно, недалеко від Каліша, з двох табірних бараків було обладнано школу, куди й почали звозити дітей з різних таборів. Ця школа носила назву українських пластуновів, але крім українців, тут було й 38 білоруських дітей та 15 росіян (Наріжний, 1942: 182). Спочатку школа функціонувала у складі перших п'яти класів по програмі української єдиної школи. Умови, в яких прийшлося розпочати навчання, були надзвичайно важкими: холод, голод. Разом з тим, школа успішно працювала, крім загальноосвітніх предметів, у ній навчалися різних ремесел: краєцтва, столярства, шевства, палітурництва.

Літні канікули школярі проводили у літніх таборах. Так як школа була пластуною, то й організована вона була на зразок сотні, в якій українці складали дві чоти, білоруси були виділені в окрему соту, а росіяни творили рій. Всього в школі навчалось 123 учні (з них українців – 78). Для білорусів, росіян та поляків були створені окремі класи (Statni usredni archiv: 366).

Польський період діяльності школи не міг бути довготривалим тому, що у 1923 р., у зв'язку з ліквідацією табору інтернованих, мала бути ліквідована й школа. Частина дітей з української школи була розміщена у польських притулках, частину вивезли до Франції. Тільки переїзд до Чехословаччини врятував школу від повної ліквідації. В кінці 1923 року 29 пластуновів цієї школи разом з двома вихователями І. Кобизьким та М. Хлюром прибули до Праги. Тут, за сприяння Чехословацького Червоного Хреста, вони були розміщені в окремому інтернаті дітей-сиріт.

У ті часи української середньої школи у Чехії не існували тільки українські матуральні курси при Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова. Після закриття цих курсів у керівництві інституту виникла думка про



перепрофілювання підготовчих класів при мату-  
ральних курсах і школи для дітей-сиріт у гімна-  
зію. Основний контингент цієї гімназії повинні  
були складати українські пластуни, які прибули із  
Щепіорна. Свою діяльність українська реформи-  
вана реальна гімназія при Українському педагогіч-  
ному інституті розпочала у 1925/26 навчальному  
році. Директор гімназії повинен був вибиратися за  
статутом із членів професорської ради інституту.  
Першим директором гімназії було призначено  
д-ра Я.Ярему – професора педагогічного інсти-  
туту. З початку своєї діяльності гімназія мала 1,  
3 і 5 класи та ще два старші. Навчання в гімназії  
проводилося згідно програм відповідних чеських  
державних гімназій. Постійного помешкання гім-  
назія на початку своєї діяльності не мала, навчання  
проходило у чеських державних гімназіях.

Інспекційний контроль за діяльністю гімназії  
здійснювало Міністерство освіти, яке призначило  
спеціального інспектора. Разом з тим, адміністра-  
тивно гімназія з самого початку свого заснування  
підлягала Українському високому педагогічному  
інституту ім. М. Драгоманова, частиною якого  
вона власне і була. Інститут мав спеціального  
референта для справ гімназії. (Маркусь, 1986: 58).

В українській гімназії в Чехословаччині навча-  
лися не тільки діти чеських, українських емігран-  
тів, але й українців з різних країн Європи. Кіль-  
кість дітей постійно зростала. На початок 1938/39  
навчального року тут навчалось 185 дітей. Від-  
повідно зросло й число педагогічних працівни-  
ків. Якщо на початку своєї діяльності гімназія  
починала роботу з двома вчителями, то вже під  
кінець 1937/38 навчального року тут працювало  
33 особи. У гімназії викладали відомі в науковому  
світі вчені-україністи; В. Січинський – україноз-  
навство та креслення, Л. Білецький – українську й  
латинську мови, А. Яковенко – спів, музику, філо-  
софічну пропедевтику, історію України, О. Сіро-  
полко – математику (Наріжний, 1942: 184, 185).

Гімназія мала у своєму розпорядженні інтер-  
нат для учнів. Спочатку інтернат знаходився у  
Празі, але празьке приміщення було тіснуватим  
для гімназистів та не відповідало гігієнічним нор-  
мам. Це послужило причиною переїзду гімназії у  
1927 році до Ржевниць, містечка, яке знаходилося  
у 25 кілометрах від Праги. У порівнянні з попе-  
редніми умовами проживання та навчання інтер-  
натські приміщення у Ржевницях були дещо кра-  
щими. Гімназія отримала у своє розпорядження  
три вілли; у двох проживали хлопчики, в одній –  
дівчатка. Шкільні приміщення гімназія аренду-  
вала у місцевої горожанської школи у післяобід-  
ній період.

Приміщення, у яких проживали гімназисти,  
не були пристосовані для навчання та виховання  
дітей, тому гігієнічні умови тут ніколи не були  
задовільними. Значно зросла кількість дитячих  
захворювань. Приміщення, у яких проживали та  
навчалися гімназисти, були розпорошені і знахо-  
дилися у різних місцях. Тому у 1937 році було при-  
йнято рішення про перенесення гімназії ближче  
до Праги у Модржани, де у трьохповерховому  
будинку розмістилися навчальні приміщення та  
інтернат разом з їдальнею та іншими установами.

Надзвичайно важливий виховний вплив на  
учнів гімназії мала та національна атмосфера, яка  
існувала навколо гімназії. У Ржевницях та у близь-  
кому сусідстві знаходилося цілий ряд визначних  
постатей тодішнього українського культурного  
і політичного життя, які шляхом особистих кон-  
тактів з учнями поглиблювали любов і розуміння  
до всього рідного. Гімназія підтримувала активні  
зв'язки з цілою галереєю наукових інституцій у  
Празі. Усе це разом творило надзвичайно сприят-  
ливу, доброзичливу атмосферу, яка мала й пози-  
тивний виховний вплив (Кубійович, 1975: 37).

Для прикладу, живий зв'язок з українською  
літературою поглиблювали такі відомі постаті  
української літератури як Олександр Олесь, Спи-  
ридон Черкасенко, Олег Ольжич, Улас Самчук та  
ін. Родина Олесів-Кандиб була пов'язана з гімна-  
зією через дружину Олеся, Віру Кандибу, яка була  
виховником- інструктором дівочого інтернату.  
Родина Олесів проживала недалеко від інтернату.

Дуже популярним і шанованим у стінах гімна-  
зії був спорт. Цікавим є той факт, що футбольна  
команда колишніх гімназистів під назвою «Україн-  
ський високошкільний спорт» у 1934 році виграла  
чемпіонат Чехословаччини серед команд вищих  
навчальних закладів. Було вирішено за ініціа-  
тиви Центрального Союзу Українських Студентів  
відправити цю команду для участі у Всесвітній  
Універсіаді Студентів, яка проходила у Парижі у  
1935 році. Команда була підсилена гравцями фут-  
больних клубів вищої ліги «Русь» (Ужгород) та  
«Україна» (Львів). Вона мала непогані шанси на  
успіх, активно готувалися до змагань, але за два  
місяці до відкриття універсіади студентам-укра-  
їнцям було відмовлено в отриманні французьких  
віз, це було зв'язано з протестом Румунії та Радян-  
ського Союзу до Французької Республіки.

Значну матеріальну й методичну допомогу гім-  
назії надавав педагогічний інститут ім. М. Драго-  
манова, він передав гімназії частину своїх зоо-  
логічних, ботанічних, хімічних, геологічних  
колекцій. Інститутом було передано велику кіль-  
кість книг для гімназійної бібліотеки. Професори

інституту разом з своїми студентами часто відвідували гімназію, де майбутні педагоги мали можливість вдосконалювати свою вчительську майстерність (Драгоманов, 1937: Т1).

Матеріальну допомогу гімназії надавав також Допомоговий Комітет, який було створено у 1930 році. Він ставив собі за мету допомагати малозабезпеченим учням гімназії, які не мали державної допомоги. Ця допомога проявлялася у безплатному забезпеченні харчами, одягом, шкільним приладдям. Надходження Комітету формувалися за рахунок пожертвувань з боку різних організацій та окремих громадян. У цьому ж році при гімназії було створено й батьківський комітет, який брав активну участь у громадському житті гімназії. Комітет із своїх скромних заощаджень влаштовував учням різного роду екскурсії, вечірки, свята, урочисті академії тощо.

У 1936 році при гімназії було створено літературний клуб, у якому відбувалися виступи з рефератами, дискусії. Літературна праця учнів гімназії позначилася виданням літературних часописів «Дитяча Зірка», «Золоті Ворота», «Промінь». Найбільша заслуга у розвитку спортивного духу у гімназистів належала Пласту. Фактично все позашкільне життя гімназії було зосереджене у Пласті. Пластова організація гімназії творила окремий ржевницький кіш, який входив не тільки до державного союзу, але й до складу українських пластунів-емігрантів. Пластуни гімназії створили власну бібліотеку, видавали свій журнал «Пластове життя», постійно здійснювали походи в гори. Пластовий кіш гімназії охоплював більшу частину її учнів. Наприклад, у 1928 році кіш мав три пластові відділи (ім. І. Мазепи, Б. Хмельницького і Т. Шевченка), один дівочий (ім. Лесі Українки), та окремий гурток ровер-скаутів ім. П. Орлика. Всього в коші нараховувалося 101 учень. Пластові відділи проводили свою працю у пластових гуртках, які мали щотижневі збори, на яких теоретично і практично студіювали матеріал для пластових іспитів. Щотижня відбувалися сходи курінних і провідників куренів для розгляду справ внутрішнього життя організації. У неділю звичайно відбувалися спільні сходи всіх пластунів. Життя пластунів було надзвичайно насиченим, вони влаштовували походи, екскурсії, свята, літературні вечори. Тільки за один 1927 навчальний рік ними проведено 200 гурткових засідань, 13 екскурсій та походів. Вони брали участь у двох пластових таборах на Словаччині та на Закарпатті, крім того, ними була проведена велика кількість культурно-освітніх заходів, для прикладу, в гімназії щорічно проводилися академії з нагоди прого-

лошення української самостійності й соборності, пам'яті героїв Крут та ін. (Наріжний, 1942: 189).

Розпад Чехословаччини, що почався у 1939 році втрапою її східних територій, утворенням Словацької держави, а згодом Карпатської України, спричинився й на долі українського шкільництва у цій державі. Чехія та Моравія були окуповані німецькими військами й названі Протекторатом. Після бурхливих студентських демонстрацій німці закрили чеські високі школи.

У досить важкій ситуації опинилася українська діаспора в Протектораті, яка становила досить значну кількість. Вже з самого початку війни, коли Галичина й Буковина були приєднані до СРСР, цю діаспору почали доповнювати втікачі з цих західноукраїнських земель. Трохи раніше, число емігрантів збільшилося і за рахунок втікачів з Карпатської України, окупованої мадярськими військами. Багато з цих втікачів мало недокінчену освіту. Особливо притягувала українську молодь Прага, яка хоч і була окупована німцями, ніколи не втрачала свій слов'янський характер. Українці, які проживали тоді в Протектораті, пам'ятали про доброзичливість чеського уряду у важкий для них час, тому вони співчували національній трагедії чеського народу.

Те, що українська гімназія в Морджанах та ще декілька українських інституцій продовжували свою діяльність і в добі Протекторату, заслуга в цьому була передусім самих українців та тогочасних чеських урядів, яким адміністративно підлягала українська гімназія та інші українські інституції. «Аж до 1945 року, – пише про це І. Мірчук (викладач інституту ім. М. Драгоманова), – наша школа була на державному етапі чеського Міністерства освіти і мала з його фондів забезпечене стає, хоча й скромне існування» (Мірчук І., 1958: 2). У 1945 році гімназія припинила своє існування у Чехословаччині і виїхала до Німеччини.

Колишній учень гімназії, а сьогодні відомий вчений – україніст І. Жегуц діяльність української гімназії у Чехословаччині розділяє на такі періоди:

1924–1927 /празький період/;

1928–1937 /ржевницький період/;

1938–1945 /морджанський період/ (Жегуц І., 1975: 104).

Празький період – період організації та оформлення гімназії як навчально-виховного закладу, період визначення та кристалізації виховних засад, змісту навчання тощо. Празький період щодо чисельності був найменший. Основний контингент учнів складала «наддніпрянци».

Ржевницький період дещо стабільніший у кількісному відношенні. Навчально-виховний процес набув чітких рис середньої школи. Щодо походження учнів, то основний контингент складали вихідці з Галичини та Словаччини.

Модржанський чи воєнний період гімназії характеризувався двома ознаками: в регіональному походженні учнів переважали вихідці із Карпатської України; загальна шкільна атмосфера відзначалася з одного боку – неминучим лавіруванням керівництва гімназії між неприхильною для слов'ян шкільною політикою гітлерівського режиму і прочеськими симпатіями, з другого боку внутрішньо-українською боротьбою за впливи на гімназію.

Українська реальна гімназія у Чехії стала яскравим явищем в культурному житті українців у міжвоєнний період. Вона виховала цілу генерацію української молоді, яка свідомо включилася в боротьбу за незалежну Україну. Її вихованці із

зброєю в руках захищали Карпатську Україну і гинули за неї.

**Висновки.** Сповнені сил і енергії відбудувати Україну, гімназисти активно включалися у національно-визвольні змагання, поверталися на Україну, де гинули в гестапівських застінках. Багато з них, повіривши радянській пропаганді про милосердя першої у світі країни робітників і селян, мали можливість відчутти це милосердя на собі, будучи засудженими до страти як «вороги народу» або несучи тавро «буржуазного націоналіста» все своє життя. Значна частина випускників гімназії була розсіяна по світах, де вони отримали високий рівень освіти (який забезпечували їм знання, одержані в гімназії). Не дивлячись на прожиті роки, стан здоров'я, вони з радістю вітали проголошення незалежності України. І сьогодні можна із сміливістю сказати, що Українська держава має в їх особі найактивніших і найвідданіших її патріотів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Прага, 1942. Ч. 1.
2. Statní usřední archiv. Fond Ministerstva zahnícních vecí Ruska pomocná akce. Karton, с. 366.
3. Маркусь В. Екзильний уряд Української Народної Республіки в міжвоєнний період (1921–1939). Міжнародно-правова та порівняльна аналіза. Сучасність, 1986. І. 12.
4. Кубійович В. Українці в Генеральній Губернії. 1939–1941. Історія української Центральної комісії. Чикаго, 1975.
5. Драгоманов М. Австро-руські спомини (1867–1877). Вибрані твори. Прага, 1937. Т. 1.
6. Мірчук І. Український вільний університет. Науковий збірник УВУ. Мюнхен, 1958. Т. 5.
7. Жегуц І. Українська гімназія в Чехії (1925–1945). Науковий збірник УВУ. Мюнхен, 1975.

#### REFERENCES

1. Narizhnyi S. Ukrainska emihratsiia. Kulturna pratsia ukrainskoi emihratsii mizh dvoma svitovymy viinamy [Ukrainian emigration. Cultural study of the Ukrainian emigration between the two world wars]. Praha, 1942. Ch.1 [in Ukrainian].
2. Statní usřední archiv. Fond Ministerstva zahnícních vecí Ruska pomocná akce. Karton, с. 366 [in Czech].
3. Markus V. Ekzylnyi uríad Ukrainskoi Narodnoi Respubliky v mizhvoienni period (1921-1939). Mizhnarodno-pravova ta porivnialna analiza [The government-in-exile of the Ukrainian People's Republic in the interwar period (1921–1939). International legal and comparative analysis]. Suchasnist, 1986. I. 12 [in Ukrainian].
4. Kubiiovych V. Ukraintsi v Heneralnii Hubernii. 1939–1941. Istoriia ukrainskoi Tsentralnoi komisii [Ukrainians in the General Governorate. 1939–1941. History of the Ukrainian Central Commission]. Chykaho, 1975.[in Ukrainian].
5. Drahomanov M. Avstro-ruski spomyny (1867–1877) [Austro-Russian memories (1867-1877)].Vybrani tvory. Praha, 1937. T. 1 [in Ukrainian].
6. Mirchuk I. Ukrainskyi vilnyi universytet.[Ukrainian Free University]. Naukovyi zbirnyk UVU. Miunkhen, 1958. T. 5 [in Ukrainian].
7. Zhehuts I.Ukrainska himnaziia v Chekhii (1925–1945 rr.) [Ukrainian gymnasium (secondary school) in the Czech Republic (1925–1945)]. Naukovyi zbirnyk UVU. Miunkhen, 1975 [in Ukrainian].

УДК 378.147.001.76.016:811.512.161  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-33>

**Уляна КИРИЧУК-ХАССАН САЇД ХАССАН,**  
orcid.org/0000-0002-8812-3296  
асистент кафедри тюркології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Київ, Україна) uliana41616@gmail.com

## СУБТИТРУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ

Використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови є поширеним мультимедійним засобом навчання. Перегляд відеоматеріалів іноземною мовою, що вивчається, розвиває навички студентів сприйняття та розуміння тексту на слух, а також сприяє швидшому подоланню мовного бар'єру спілкування. Однак корисними відеоматеріалами можна назвати лише в тому випадку, коли вони безпосередньо правильно підібрані для практичних занять з іноземної мови та відповідають рівню володіння мовою студентів. Досить часто, особливо на початковому етапі вивчення іноземної мови, тематичні навчальні відеоматеріали сприймаються студентами досить абстрактно та не в повному обсязі, таким чином існує потреба в додатковому методі навчання з використанням відео для управління когнітивним навантаженням студентів – субтитруванні.

До беззаперечних переваг субтитрування можна віднести можливість стежити за текстом аудіо доріжки на екрані. Досить часто жива іноземна мова сприймається студентами, зокрема тими, хто лише розпочав вивчення турецької мови, частково. Причинами часткового сприйняття або прогалин у розумінні тексту аудіо доріжки можуть бути: швидкість ведення діалогів акторами у відеоматеріалі, використання незнайомої студентам, зокрема, діалектної лексики турецької мови, актори можуть розмовляти з неприродним для сприйняття слухачів акцентом. У таких випадках субтитрування допоможе краще зрозуміти запропонований у відеоматеріалі текст. Окрім полегшення розуміння тексту субтитрування сприяє вдосконаленню навичок розуміння іноземної мови, адже при зустрічі незнайомої лексики у тексті відеоматеріалу, студент може його зупинити та звернутися до словника. Субтитри дають можливість бачити та прослуховувати незнайому лексику одночасно, це розвиває у студентів навички запам'ятовування незнайомих слів не тільки на слух, але й їх написання.

Концепція субтитрів навчальних відеоматеріалів полягає в тому, що субтитри зазвичай передають текст, що озвучується у відео, полегшуючи розуміння інформації, що надається. Дана стаття присвячена проблемі розробки різного роду субтитрів для полегшення сприйняття навчальних матеріалів студентами.

**Ключові слова:** субтитрування, турецькомовні відеоматеріали, навчальні відеоматеріали, концепція субтитрів.

**Uliana KYRYCHUK-HASSAN SAYED HASSAN,**  
orcid.org/0000-0002-8812-3296  
Assistant at the Department of Turkology  
Taras Shevchenko National University of Kyiv  
(Kyiv, Ukraine) uliana41616@gmail.com

## SUBTITTLING OF EDUCATIONAL VIDEO MATERIALS FOR THEIR USE IN TURKISH LANGUAGE CLASSES

The use of video materials in foreign language classes is a common multimedia teaching tool. Viewing video materials in the foreign language being studied develops students' skills in perceiving and understanding the text by ear, and also helps to overcome the language barrier of communication more quickly. However, video materials can be called useful only if they are correctly selected for practical classes in a foreign language and correspond to the language level of students. Quite often, especially at the initial stage of learning a foreign language, thematic educational video materials are perceived by students quite abstractly and not in full, thus there is a need for an additional method of teaching using videos to manage students' cognitive load. Subtitling can be used in this condition.

Subtitling in foreign films has existed for a long time in many countries, when dubbing technical capabilities were not yet well developed to dub films in the official target language. The use of subtitles as a teaching aid has sometimes been considered an inappropriate technique for teaching foreign language practice, as there are beliefs that subtitles are distracting and slow down the development of listening skills, as they force students to rely on the text rather than the flow of speech. However, many researchers are convinced that subtitles do not distract or provoke student laziness, but can have potential value in aiding the learning process by providing students with a key to a vast amount of authentic language material.

*One of the undeniable advantages of subtitling is the ability to follow the text of the audio track on the screen. Quite often, foreign language is perceived by students, especially those who have just started learning the Turkish language, partially. The reasons for partial perception or gaps in the understanding of the text of the audio track may be: the speed of the dialogues in the video material, the use of unfamiliar to the students, in particular, the dialect vocabulary of the Turkish language, the actors may speak with an accent that is unnatural for the listeners to perceive. In such cases, subtitling will help to better understand the text offered in the video material.*

*The concept of subtitling educational videos is that subtitles usually convey the spoken text in the video, making it easier to understand the information being provided. This article is devoted to the problem of developing various types of subtitles to facilitate the perception of educational materials by students.*

**Key words:** subtitling, Turkish-language video materials, educational video materials, concept of subtitles.

**Вступ.** Зростаюче значення смартфонів у нашому житті з технологічним розвитком сприяє деяким змінам у способах доступу та споживання навчальної інформації студентами. Сучасні студенти здійснюють усі свої справи та транзакції за допомогою інструментів Інтернету, з цієї причини візуальне навчальне середовище переходить у систему дистанційної освіти, яка робить навчання доступним за будь-яких обставин. Вивчення іноземної мови, йдучи у ногу з часом, також розвивається з точки зору застосування різного роду технологічних методик подачі інформації з можливістю її отримати студентами, використовуючи сучасні засоби комунікації. Останнім часом вища освіта зазнала радикальних змін, як і вивчення та викладання мов. Як наслідок, з розвитком технологій використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови швидко зросло. Причини широкого використання відео на заняттях з іноземної мови полягають у тому, що воно не лише відображає зміст чітко, але також допомагає учням поглибити їхнє розуміння лексичних і граматичних аспектів цільової мови. Зокрема, навчальні відеоматеріали з субтитрами допомагають подолати одну з головних проблем учнів – автентичної взаємодії з теоретичними знаннями продукування живої мови з ціллю спілкування. **Метою нашого дослідження** слугує розкриття досвіду та погляду викладачів українських та іноземних вищих навчальних закладів на використання відеоматеріалів з субтитрами на заняттях з турецької мови. Основні **завдання даного дослідження** полягають у тому, щоб систематизувати та розкрити основні особливості використання навчальних відеоматеріалів з субтитрами для вивчення турецької мови як іноземної. Для дослідження технологій підбору навчальних відеоматеріалів з субтитрами чи розробки субтитрування до певних відео, які будуть використовуватися під час навчального процесу на заняттях з турецької мови, було використано **наукові методи** аналізу, спостереження та синтезу. Для характеристики етапів створення субтитрування до навчальних відеоматеріалів було використано описовий метод.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасних досліджень в галузі проектування субтитрів до навчальних відеоматеріалів для їх використання на заняттях з турецької мови досить мало, в основному дослідники-тюркологи звертають увагу на опис методів аудіовізуального перекладу для його подальшого використання у дублюванні та озвучуванні відеоматеріалів, адже ринок турецького кінематографу заповнив значну частину українського телебачення. Зокрема, більшість вітчизняних науковців, що досліджували відеоматеріали, працювали саме з лексичним, морфологічним та семантичним матеріалом тексту, який перекладається для озвучування, серед них А. Мельник та І. Софієнко. Однак, І. Прушковська вперше звернулася до турецьких відеоматеріалів, як до ресурсу навчання, який можливо застосувати на заняттях з турецької мови, однак субтитрування до таких навчальних відеоматеріалів не розглядалося у її наукових працях. Турецькі науковці, зокрема А. Аксой, С. Копрюлю також досліджували кінопереклад та використання субтитрування у кіноперекладі, однак саме теми використання навчальних відеоматеріалів під час занять з турецької мови вони не торкалися. Аналіз робіт, пов'язаних з використанням субтитрованих відеоматеріалів під час вивчення турецької мови виявив, що проблема формування відеоконтенту з субтитрами для урізноманітнення вивчення турецької мови як іноземної, потребує детального вивчення, адже глибоко не розглядається у фаховій літературі.

Субтитри в іноземних фільмах існували протягом тривалого часу в багатьох країнах, коли технічні можливості дубляжу ще не були настільки добре розвинені, для озвучення фільмів офіційною цільовою мовою. Однак, використання субтитрів як допоміжного засобу навчання, іноді вважалося недоречною технікою викладання практики іноземної мови, адже існують переконання, що субтитри відволікають увагу та сповільнюють розвиток навичок аудіювання, оскільки вони змушують студентів покладатися на текст, а не на потік мовлення. Однак багато дослідників переконанні, що

субтитри не відволікають увагу та не провокують лінь студентів, а можуть мати потенційну цінність у допомозі процесу засвоєння знань, надаючи студентам ключ до величезної кількості автентичного мовного матеріалу.

Навчальні відеоматеріали для вивчення іноземної мови можна умовно розділити на декілька груп:

1. Відео уроки. Героями таких роликів зазвичай виступають викладачі іноземної мови. Такі навчальні відео в основному передбачають пояснення граматичних та лексичних тем цільовою мовою носіями мови або ж викладачами, які користуються мовою-посередником. В інтернет просторі існує досить багато платформ з відеороликами для вивчення турецької мови, однак хочемо звернути увагу на деякі з них. Досить вдалим ланцюжком навчальних відеороликів можна вважати підбірку відео пояснення граматичних тем викладачами Інституту Юнуса Емре, організація пропонує вивчення турецької мови як іноземної не тільки відвідуючи заняття, а й онлайн на YouTube платформі. У запропонованих навчальних відеороликах досить детально пояснюються лексичні та граматичні теми турецької мови різних рівнів, однак пояснення відбувається саме турецькою мовою. Вважаємо, що на початковому рівні вивчення турецької мови досить складно розуміти такого роду пояснення, тому саме такі відеоролики потребують субтитрування мовою-посередником. Ще одним яскравим прикладом інтернет платформи для вивчення турецької мови за допомогою відеоматеріалів можна вважати відеоуроки турецької мови «Learn Turkish – Türkçe Öğren», розроблені Анатолійським університетом, у вищезазначених відеозаняттях викладачі використовують різні мови-посередники, однак, на жаль, варіантів пояснень українською мовою немає, але присутні субтитри турецькою мовою, які можна ввімкнути за необхідністю.

2. Пояснювальні відео. Як один із найпопулярніших і найефективніших типів навчальних відео, пояснювальні відео можуть ефективно охоплювати широкий спектр тем. Простіше кажучи, пояснювальне відео – це короткий, захоплюючий фрагмент, який демонструє певну граматичну чи лексичну тему. Зазвичай використовуються для наочної ілюстрації практичного використання різного роду лексичних чи граматичних одиниць студентам за допомогою анімаційної графіки, де присутні елементи тексту на екрані, для кращого візуального розуміння та запам'ятовування теми. Такі відеоматеріали можуть пояснити концепцію окремого прикладу граматичної чи лексичної

одиниці або загальну картину теми, яка вивчатиметься на занятті з турецької мови. Для прикладу можна розглянути допоміжні відеоматеріали YouTube каналу для вивчення турецької мови «Anadolu Türkçe», де у вигляді анімаційних презентацій в ігровій формі подаються лексичні одиниці та діалог з їх використанням для практичної реалізації їх у тексті.

3. Мікро відео окремих тематичних одиниць. Такі короткі відео містять інструкції, інформацію або пояснення щодо однієї конкретної теми. Мікровідео, які тривають щонайбільше близько хвилини (зазвичай набагато менше), передають повідомлення простим, але доступним способом, привертаючи увагу аудиторії з короткою концентрацією уваги, але бажанням швидко дізнатися про щось. Мікровідео найдоцільніше використовувати, якщо викладач хоче представити інформацію на просту тему за кілька кроків, наприклад, пояснити функції фразеологізму чи стійкого словосполучення з його використанням у ситуативному прикладі. Для пов'язаних тем викладач може створити серію мікровідео, які студенти із задоволенням переглядатимуть у швидкій послідовності. Таких відеоматеріалів може бути декілька для кожного заняття з турецької мови, вони повинні бути тематично класифіковані і розставлені у логічній послідовності для швидкого доступу до відеоматеріалу як студентами, так і викладачем, якщо демонстрація відеоматеріалу відбувається безпосередньо на занятті з іноземної мови. YouTube канал «Kolay Türkçe» розробив серію мікровідео для пояснень турецькомовних приказок та прислів'їв. Такі стійкі словосполучення подаються у відеороликах з поясненням та пропонується зразок ситуативного використання у діалозі для детального розуміння того чи іншого словосполучення.

4. Навчальні відео. Навчальні відео ідеально підходять для адаптації нових студентів і ознайомлення їх з загальним правилами вивчення мовної дисципліни, що пропонується викладачем. Вони також можуть навчити поточних студентів новим навичкам, наприклад, як користуватися новим підручником та інформаційними допоміжними матеріалами під час вивчення іноземної мови. Крім того, навчальні відео часто використовуються для інформування та інструкції про систему складання іспитів та проходження курсу іноземної мови загалом. Такі відеоматеріали в більшості використовуються компаніями, що викладають іноземну мову у корпоративному плані, де є велика кількість студентів, прикладом таких навчальних відео можуть слугувати навчальні

ролики інституту ім. Юнуса Емре про систему організації контролю та здачі іспитів для успішного завершення курсу турецької мови.

5. Скрінкасти. Скрінкасти або записи екрана ідеально підходять для того, щоб показати студентам, яким чином потрібно працювати з тією чи іншою граматичною чи лексичною темою, виконуючи завдання для її закріплення. Скрінкасти зазвичай використовуються як додатковий ресурс інформації для студентів, які з різних причин не змогли відвідати очне чи онлайн заняття з іноземної мови і потребують додаткового пояснення для виконання домашніх завдань та ін. Скрінкасти можна зробити досить легко, оскільки вони, по суті, є лише записом дій, які виконуються на екрані монітора комп'ютера. Найпопулярнішими скрінкастами можна вважати записи екрану з поясненнями виконання різного розу завдань у програмі Zoom, Skype та Microsoft Teams.

6. Відео презентації. У сучасних умовах не кожен студент може відвідати лекцію або практичне заняття, коли вони проводяться у запланований час. Відео презентації часто використовують як записи занять, які студенти потім можуть переглянути в будь-який час у майбутньому. Досить часто такі відеоматеріали супроводжують конспектами, схематичним матеріалом та практичними вправами для самоопрацювання та самоконтролю.

7. Тематичні ситуативні відеоролики. Відеоролики такого плану досить часто використовуються як додатковий практичний ресурс розуміння та закріплення матеріалу, що подається у підручнику. Відеоролики такого плану корелюють з тематичними завданнями у підручнику та зазвичай подаються у формі діалогів за допомогою гри акторів чи анімаційних персонажів. Дуже важливо використовувати такі відеоролики паралельно з опрацюванням подібних завдань у підручнику, який пропонується як основний навчальний матеріал при вивченні іноземної мови, адже таким чином зміна практичної діяльності студента на занятті з читання чи виконання граматичних, лексичних завдань на переклад відео, що супроводжується аудіюванням, прийтиме кращому запам'ятовуванню нового матеріалу студентами. Прикладами таких ситуативних відеороликів різної складності відповідно до рівня студентів, можна вважати відео-діалоги за підручником «Anadolu».

8. Відеоматеріали для аудіювання за підручником. Більшість підручників для вивчення турецької мови, такі як: «Hitit», «İstanbul», «Yedi iklim» оснащені тематичним аудіюванням до кож-

ного розділу, що пропонується для опрацювання. Більшість записів аудіювання до таких підручників зараз можна зустріти у вільному доступі на YouTube у вигляді відеоматеріалу. Сама доріжка таких відеоматеріалів передає лише запис тексту для аудіювання, однак на екрані таких відео розташований скріншот з завданнями для аудіювання з відповідного підручника. Таким чином студенти можуть виконувати аудіювання, користуючись лише відеоматеріалом, не звертаючись до самого підручника.

9. Художні фільми. Вивчення мови – це не лише запам'ятовування лексики та граматичних правил. Підхід сучасних викладачів до вивчення мови найчастіше передбачає баланс з уроків мови, практики в реальному світі та додаткових медіа, зокрема, художніх фільмів для вивчення мови. Фільми в оригіналі переглядаються не лише для розваги, вони дають студентам культурну освіту, яка збагачує їх розуміння мови. Фільми також відкривають їм більш природну форму мови з автентичною лексикою та сленгом, вони зв'язувати слова з пов'язаною мовою тіла.

10. Документальні фільми. Використання документальних фільмів як засобів навчання для іноземної мови не тільки спонукає студентів до розуміння навчального матеріалу з точки зору лексики та граматики за допомогою тексту та зображення, а й має на меті проілюструвати тенденції зв'язку мови того чи іншого народу з його культурними надбаннями, традиціями, історичними подіями тощо. Спостерігається, що перегляд документальних матеріалів на заняттях з турецької мови в оригіналі розвиває зацікавленість студентів глибше вивчати теми, пов'язані з національними традиціями турецького народу та його історією. Однак, для того щоб студенти не тільки зрозуміли зміст відеоматеріалу, а й наочно побачили використання певної тематичної лексики чи граматики, яка використовується, перегляд таких матеріалів повинен відбуватися у супроводі викладача, з його детальними коментарями та поясненнями. Для студентів старших курсів навчання можемо пропонувати до перегляду документальні фільми з онлайн платформи «TRT Türkiye», адже цей онлайн-ресурс багатий на вибір різного відео-контенту, який може використовуватися під час навчального процесу не лише на заняттях з турецької мови, а й на суміжних філологічних дисциплінах.

Беручи до уваги вище представлену класифікацію навчальних відеоматеріалів, можемо розглянути проблему використання субтитрування до них. Відео уроки, пояснювальні відео, мікро відео, навчальні відео, скрінкасти та

відепрезентації зазвичай не потребують детального субтитрування, адже за своїм змістом вже передбачають пояснення та коментарі з приводу теми, що розглядається. Викладачі можуть використовувати стисле, планове чи заголовкове субтитрування на екрані для легшого сприйняття матеріалу. Такі відеоматеріали супроводжуються онлайн-дошкою, де викладач може нотувати основні тематичні моменти заняття чи слайдом, де можна побачити план чи зміст самого ролику. Тематичні ситуативні відеоролики та відеоматеріали для аудіювання за підручником можуть передбачати часткове або повне субтитрування в залежності від відсоткового розуміння студентами матеріалу відеоролику. Якщо перед переглядом відеоматеріалу такого плану була опрацьована лексика та граматики, що використовуватиметься у ролику – субтитрування не потрібне, або ж для детального розуміння тексту відеоролику викладач може скористатися оригінальними неперекладними субтитрами, коли текст на екрані внизу відображатиметься тією мовою, якою записана доріжка відео. Однак перегляд художніх та документальних фільмів, за нашим спостереженням, сприймається студентами краще тоді, коли використовується субтитрування перекладне або ж неперекладне, в залежності від рівня володіння мовою студентами.

– Сучасне субтитрування умовно можна розділити на дві групи – лінгвістичне субтитрування та технічне субтитрування.

– Лінгвістичне субтитрування в свою чергу поділяється на:

– міжмовне субтитрування («діагональним субтитруванням» – перекладне субтитрування);

– внутрішньомовне субтитрування («вертикальним субтитруванням» – у межах однієї мови);

– субтитрування для людей з вадами слуху;

– субтитрування для людей, які вивчають іноземну мову;

– субтитрування діалектів (цей тип субтитрування пов'язаний з внутрішньомовним субтитруванням і широко застосовується викладачами-практиками для пояснення лінгвістичних матеріалів автентичного характеру; наприклад, літературною турецькою мовою прийнято вважати Стамбульський діалект турецької мови, однак люди, що проживають на території узбережжя Чорного моря чи на сході Туреччини мають свої говірки, які досить складно зрозуміти студенту, що вивчає літературний та загальноприйнятий діалект мови);

– цензурне субтитрування (цей тип також сто- сується внутрішньомовного субтитрування і вико-

ристовується для передачі нецензурного тексту у прийнятному для студентів форматі).

За технічним параметром субтитрування поділяється на:

– відкрите субтитрування (субтитри, які є частиною оригінального фільму і не можуть бути вилучені з екрану);

– приховане субтитрування, що може вмикатися за бажанням глядача (Köprülü, 2013: 391).

Для того щоб скористатися перевагами субтитрування відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови викладач може самостійно ознайомитися з інструкцією оформлення субтитрів до відеоматеріалів на платформі YouTube студії. Процес створення субтитрів до відеоматеріалів вимагає детальної уваги до таймінгу фраз з відеодоріжки, адже для комфортного перегляду навчальних матеріалів з субтитрами студентами викладач повинен таким чином оздобити екран текстом, щоб він був читабельним, щоб звукові фрази співпадали з написаним, щоб субтитри міняли свою послідовність рівномірно та щоб не закривали собою більшу частину екрану. Перед подачею відеоматеріалу з субтитрами викладач повинен зробити контрольний перегляд відео для розуміння чи гармонійно представляється текст субтитрів на екрані зі звуковою доріжкою відеоматеріалу.

Значна кількість досліджень заснована на спостереженнях і відгуках студентів, які вивчають турецьку мову як іноземну відзначає позитивний вплив одномовних субтитрів на глядача-студента, адже у контексті навчання, цей тип екранного перекладу допомагає студентам в процесі засвоєння мови зрозуміти сказане у відеодоріжці за допомогою письмової форми. Це їх мотивує продовжувати перегляд і заохочує їх збільшити практичне використання іноземної мови. Позитивна реакція студентів також пояснюється тим, що одномовні субтитри можуть трансформувати інтерсеміотичну рецепцію, використовуючи два канали візуального сприйняття образів і слуху, в мультисеміотичну рецепцію. У випадку глядачів іноземною мовою, це включає слух, читання та зорове сприйняття образів. Коли усний діалог одночасно перенесений у письмовий текстовий матеріал результат сприйняття є більш точним, хоч і дуже часто текст субтитрів скорочений через транспонування вихідного тексту, що поєднує аудіовізуальне оформлення фільму чи телепрограми. Це вирішальний момент в одномовних субтитрах для цілей навчання, тому що між усним і письмовим текстом субтитрів майже завжди є однозначна відповідність усного та письмового тексту, а відеоролики без субтитрування, осо-



бливо складнішого характеру, які не відповідають рівню володіння іноземною мовою студентів підривають детальне розуміння кожного речення, зокрема вислову, а зворотний зв'язок студентів провокує не лише фонологічні і орфографічні неточності, а й семантичну спантеличеність.

**Висновки.** Платформи відео із внутрішньомовними та міжмовними субтитрами, що супроводжуються лінгвістичними вправами, контрольними запитаннями, розгорнутими прикладами та поясненнями – це потужний додатковий ресурс для навчання та викладання іноземної мови. Традиційні підручники для вивчення турецької мови передбачають, як турецького так і вітчизняного виробництва користуються стандартною традицією розподілу вправ на лексичні та граматичні, які в свою чергу супроводжуються читанням, говорінням, письмом та слуханням. Нажаль, системне використання відеоматеріалів з навчальними субтитрами не широко застосовується у програмах викладання турецької мови, викладачі користуються відеоматеріалами з субтитрами за власним бажанням. Незважаючи на те, що такі відомі підручники для вивчення турецької мови як: “Hitit”, “Istanbul”, “Anadolu”, “Gökkuşığı” та “Yedi iklim Türkçe” і мають серію аудіозаписів для аудіювання,

однак тематичні навчальні матеріали, відповідно до тематичних блоків підручників не представлені. Однак, Інститут ім. Юнуса Емре, міжнародна освітня організація, яка випускає серію підручників для вивчення турецької мови “Yedi iklim” доповнює свої навчальні програмами різним відеоконтентом на своєму офіційному каналі, де студенти можуть переглядати відеоуроки, пояснювальні та навчальні відео, включивши за бажанням внутрішньомовні субтитри.

У висновку слід зазначити, що, з нашої точки зору, використання навчальних відеоматеріалів з субтитруванням при вивченні іноземної мови позитивно впливає на розуміння відеороликів студентами у повному обсязі. Субтитри – це ще один спосіб подолання мовних і культурних бар'єрів між народами, адже слухове сприйняття допомагає розуміти усне мовлення, розвиває здатність підсвідомо сприймати звуки, звукосполучення та інтонацію, а візуальне сприйняття прослуханого тексту вдосконалює навички безпосереднього розуміння слів та словосполучень. Робота з субтитрами допомагає подолати мовні та перекладацькі труднощі. Таким чином, процес роботи з субтитрами є комплексним підходом до навчання іноземної мови.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавель Т. В. Кінопереклад як вид аудіовізуального перекладу і його становлення в Україні та світі. Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки (мовознавство)». 2018. № 10. С. 35–38.
2. Мельник А. П. Кінопереклад як особливий тип аудіовізуального перекладу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія». 2015. № 58. С. 110–112.
3. Радецька С. В. Субтитрування як вид аудіовізуального перекладу : переваги та недоліки. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Філологічні науки». 2016. № 2. С. 81–84.
4. Орехова О. І. Теоретичні засади кіноперекладу: історичний аспект. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Філологічні науки». 2013. № 3. С. 164–170.
5. Aksoy A. Seslendirme sanatı. Ankara: Kardanadam. 2006. 181 s.
6. Köprülü S. Filim çevirisinde eşleme yaparken karşılaşılan çeviri sorunları: doktora tezi 333554. Ankara. 2013. 551 s.

#### REFERENCES

1. Zhuravel T. V. Kinopereklad yak vyd audiovizualnoho perekladu i yoho stanovlennia v Ukraini ta sviti. [Film translation as a type of audiovisual translation and its development in Ukraine and the world]. Scientific bulletin of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Series “Philological sciences (linguistics)”, 2018. № 10, pp. 35–38 [in Ukrainian].
2. Melnyk A. P. Kinopereklad yak osoblyvyi typ audiovizualnoho perekladu. [Film translation as a special type of audiovisual translation]. Proceedings of The National University of Ostroh Academy. Series “Philology”, 2015. № 58, pp. 110–112 [in Ukrainian].
3. Radetska S. V. Subtytruvannia yak vyd audiovizualnoho perekladu : perevahy ta nedoliky. [Subtitling as a type of audiovisual translation: advantages and disadvantages]. Proceedings of The Nizhyn Gogol State University. Series «Philological sciences», 2016. № 2, pp. 81–84 [in Ukrainian].
4. Oriekhova O. I. Teoretychni zasady kinoperekladu: istorychnyi aspekt. [Theoretical foundations of film translation: historical aspect] Proceedings of The Nizhyn Gogol State University. Series “Philological sciences”, 2013. № 3. pp. 164–170 [in Ukrainian].
5. Aksoy A. Seslendirme sanatı. [The art of dubbing] Ankara. Kardanadam. 2006. 181 p. [in Turkish].
6. Koprulu S. Filim çevirisinde eşleme yaparken karşılaşılan çeviri sorunları. [Environmental problems encountered while matching in movie translation]. Doctoral dissertation 333554. Ankara. 2013. 551 p. [in Turkish].

УДК 37.018.43(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-34>**Марина КОНЄВА,***orcid.org/0000-0003-1395-9838**старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(Харків, Україна) [marina.konieva@karazin.ua](mailto:marina.konieva@karazin.ua)***Арменуї ГАЛСТЯН,***orcid.org/0000-0001-6872-6519**старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(Харків, Україна) [gal\\_armish@yahoo.com](mailto:gal_armish@yahoo.com)*

## НАПРЯМКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У статті зазначено сутність дистанційного навчання. Досліджено переваги та недоліки дистанційного навчання. Визначено умови для ефективного функціонування дистанційного навчання. Розглянуто особливості процесу дистанційного навчання. Доведено, що у процесі отримання знань через дистанційну форму навчання студенти навчаються користуватися інформаційними технологіями. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання сприяє ефективному ознайомленню з навчальними матеріалами. Визначено, що дистанційне навчання є складовою освітніх реалій. У процесі дистанційного навчання є можливість отримувати знання на відстані. Доведено, що в умовах дистанційної освіти можливо набути знання, передбачені навчальними програмами, це сприяє успішності студентів. Підтверджується, що у процесі дистанційного навчання учасники освітнього процесу більш самостійно мислять та набувають знання. Виявлено, що сучасні методи дистанційної освіти в Україні сприяють ефективному навчанню студентів. Сучасний процес розвитку дистанційного навчання дозволяє отримати певний обсяг знань. Отриманні студентами знання є міцною основою, на яку можна опиратися в майбутньому. Визначено роль дистанційного навчання у процесі вивчення дисциплін студентами у навчальних закладах освіти. Досліджено процес дистанційного навчання у навчальних закладах освіти. Визначено, що дистанційне навчання потрапило в центр уваги як єдиний спосіб уникнути безповоротного зриву процесу викладання та навчання. Проаналізовано особливості дистанційного навчання в зарубіжних країнах. Вивчено специфіку дистанційного навчання в системі вищої освіти України в надзвичайних ситуаціях та діяльність українських університетів щодо проблем переходу на дистанційне навчання й використання освітніх онлайн-платформ. Визначено зміни у навчальному процесі в умовах дистанційного навчання. Досліджено актуальні питання розвитку дистанційного навчання в Україні. Аналізуються особливості реагування вищих навчальних закладів на переваги та недоліки дистанційного навчання. Наведено результати науково-теоретичних та прикладних досліджень з проблеми забезпечення якісного дистанційного навчання. Визначено, що в навчальних закладах України є процес вдосконалення дистанційного навчання.

**Ключові слова:** освіта, технології, навчальний процес, інформація, дистанційне навчання, Інтернет, онлайн.

**Marina KONIEVA,***orcid.org/0000-0003-1395-9838**Senior Lecturer at the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) [marina.konieva@karazin.ua](mailto:marina.konieva@karazin.ua)***Armenui GALSTYAN,***orcid.org/0000-0001-6872-6519**Senior Lecturer at the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) [gal\\_armish@yahoo.com](mailto:gal_armish@yahoo.com)*

## DIRECTIONS FOR IMPROVING DISTANCE EDUCATION IN UKRAINE

The article describes the essence of distance learning. The advantages and disadvantages of distance learning are studied. The conditions for the effective functioning of distance learning have been determined. Aspects of the distance learning process are considered. It has been proven that in the process of acquiring knowledge through distance learning, students learn to use information technologies. The use of modern information technologies in the process of distance

*learning contributes to effective familiarization with educational materials. It was determined that distance learning is a component of educational realities. In the process of distance learning, there is an opportunity to acquire knowledge at a distance. It has been proven that in the conditions of distance education it is possible to acquire the knowledge provided by the educational programs, this contributes to the success of students. It is confirmed that in the process of distance learning, the participants of the educational process think more independently and acquire knowledge. It was found that modern methods of distance education in Ukraine contribute to the effective learning of students. The modern process of distance learning development allows you to get a certain amount of knowledge. The knowledge acquired by students is a solid foundation that can be relied upon in the future. The role of distance learning in the process of studying disciplines by students in educational institutions is determined. The process of distance learning in educational institutions has been studied. It has been determined that distance learning has come into focus as the only way to avoid an irreversible disruption of the teaching and learning process. The peculiarities of distance learning in foreign countries are analyzed. The specifics of distance learning in the higher education system of Ukraine in emergency situations and the activities of Ukrainian universities regarding the problems of transition to distance learning and the use of online educational platforms have been studied. Changes in the educational process in the conditions of distance education have been determined. Current issues of the development of distance education in Ukraine were studied. The peculiarities of the response of higher educational institutions to the advantages and disadvantages of distance learning are analyzed. The results of scientific-theoretical and applied research on the problem of ensuring high-quality distance learning are given. It was determined that there is a process of improving distance learning in educational institutions of Ukraine.*

**Key words:** education, technologies, educational process, information, distance learning, Internet, online.

**Постановка проблеми.** Донедавна дистанційне навчання було однією із перспективних альтернативних можливостей організації освітнього процесу, і в науково-педагогічному середовищі велися дискусії з приводу доцільності та ефективності даної форми здобуття освіти. Однак в теперішніх умовах дистанційне навчання стало не потенційною можливістю, а необхідністю, в тому числі для тих, хто не був до цього готовий. Особливо актуальними для викладання стали питання: як організувати дистанційне навчання, які засоби взаємодії в інформаційному середовищі використовувати і які методи навчання є найбільш ефективними в дистанційному форматі.

**Аналіз досліджень.** Дослідження стану та розвитку дистанційного навчання в Україні знайшли своє відображення у науковій літературі. Питання напрямків вдосконалення дистанційного навчання розглядаються у теоретичних і практичних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: Д. Андерсон, С. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг, Д. Парриш, Р. Філіпс, Д. Мюллер, Д. Кіган, А. Кларк, М. Томпсон, В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Є. Полат, А. Стрю, Ю. Богачков, П. Стефаненко, А. Прокopenko, С. Семеріков, Г. Швачич, Л. Петречук, Ю. Іващенко, О. Соболенко.

Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що напрямки вдосконалення дистанційного навчання в Україні є важливими для учасників освітнього процесу. Розвиток дистанційної освіти сприяє ефективному отриманню знань студентами. В сучасному суспільстві є потреба у переорієнтації освіти та перерозподілу векторів її розвитку у сферу дистанційного навчання.

**Мета статті** – визначення напрямків вдосконалення дистанційного навчання в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Перехід навчання з навчальних аудиторій у віртуальні мережі посилив самостійну складову освіти і визначив важливість побудови ефективної взаємодії викладача і студента на принципах саморозвитку, самоудосконалення, самоосвіти кожного учасника освітнього процесу. В цілому можемо відзначити, що трансформація освітнього процесу одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку освітнього процесу як у світі, так і в Україні зокрема. Завдяки ній формуються ключові передумови інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу, збільшення швидкості та якості сприйняття, розуміння та засвоєння знань. Дистанційне навчання за умов використання цифрових технологій стає значно мобільним, диференційованим та індивідуальним. Освітня спільнота за умов стрімкої цифровізації потребує нових принципів, критеріїв оцінювання і засобів навчання та зумовлює необхідність узгодження можливостей освітян зі швидко зростаючими можливостями цифрового середовища.

Дистанційна освіта відрізняється від традиційного навчання тим, що сприяє створенню нового освітнього інформаційного середовища, куди проходить студент, який чітко знає, які саме знання та навички йому потрібні.

Сьогодні створюються нові моделі організації навчання, в рамках яких пропонуються онлайн-курси, що переважно приділяють увагу формуванню навичок компетенцій, необхідних для практичної діяльності (мова йде про навчальні структури, в першу чергу, про ті, що пропонують програми підготовки бакалаврів).

Говорячи про Україну, слід зазначити, що вже прийнято ряд офіційних документів, які забезпечують упровадження дистанційної форми навчання в державі.

Втім, викладачі акцентують увагу на наявності таких перешкод для подальшого розвитку дистанційного навчання як:

- відсутність належного бажання і матеріальної зацікавленості викладачів;
- брак необхідних комп'ютерних навичок;
- упереджене ставлення до інноваційних технологій (Громяк, 2011: 191).

Перспективним напрямом розвитку дистанційного навчання в Україні є тісна співпраця розробників програмного забезпечення дистанційного навчання, методистів дистанційної освіти та викладачів закладів освіти з метою напрацювання стратегій застосування нових інформаційних технологій в процесі дистанційного навчання.

Для того, щоб зрозуміти перспективи такої форми здобуття освіти в майбутньому, варто провести аналіз дистанційної форми навчання. Для цього порівнюємо дистанційну форму навчання з іншими формами, визначимо її основні сфери застосування, проведемо оцінку переваг і недоліків даної форми навчання, проаналізуємо основні засоби взаємодії в Інтернет – середовищі при організації дистанційного навчання, виявимо найбільш ефективні методи навчання в дистанційному форматі і дамо рекомендації по їх використанню.

Дистанційне навчання – це процес передачі інформації за допомогою віддаленої взаємодії між студентом та викладачем. Слід зазначити, що дистанційне навчання формується згідно із тими ж цілями і дидактичними принципами, що очне навчання. Відмінність дистанційного навчання полягає в принципах організації, обумовлених специфікою інформаційного середовища, в якій воно здійснюється. На відміну від заочної форми, дистанційне навчання передбачає постійний зворотний зв'язок викладачем, яка реалізується за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Geng, 2019: 1).

Слід зазначити, що деякі форми дистанційного навчання вже давно використовувалися в освітньому процесі. Одним із прототипів дистанційного навчання можна назвати заочну форму навчання, яка існувала раніше. З розвитком Інтернету та телекомунікаційних мереж дистанційні форми все частіше починають використовуватися в освіті. Не менший вплив на активне використання дистанційних форм навчання спричинила поява та швидке поширення вірусу Covid-19, яке кинуло виклик всьому життю суспільства. На заміну очної форми навчання прийшло дистанційне навчання.

Варто розуміти, що дистанційне навчання, як і будь-яка інша форма навчання, має свої переваги і недоліки.

До переваг можна віднести:

- індивідуальна організація процесу навчання, що допомагає підлаштуватися до потреб і особливостей студентів. Можливість для студента підібрати індивідуальний темп навчання, самостійно і гнучко планувати час і тривалість занять;
- велика ступінь свободи студента в порівнянні з традиційною формою навчання;
- організація постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем, яка може виходити за рамки строго обмеженого часу заняття;
- використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій, що може підвищувати інтерес студентів до навчання;
- відкриваються можливості для підвищення популярності і ефективності методів навчання, пов'язаних з розвитком креативності студентів, створюються умови для творчого самовираження студентів;
- відкривається доступ до великих інформаційних ресурсів, що є недоступними під час звичайних занять у традиційному форматі навчання;
- робота з дистанційними технологіями сприяє формуванню компетентності у використанні технологій, підвищує комп'ютерну грамотність, що є дуже важливим в сучасному інформаційному суспільстві (Голинський, 2021: 22).

Таким чином, перевагами дистанційного навчання є: доступність, гнучкість, економія грошей, економія часу, актуальність інформації, більший комфорт, мережеві можливості, фізичне або соціальне дистанціювання, автоматизація рутинних процесів (Задорожна, 2021: 38).

Недоліки дистанційного навчання:

- нова форма навчання передбачає тривалий попередній етап підготовки і проектування;
- адаптація навчального матеріалу, розробки навчального курсу, методів взаємодії;
- недоліки технічного оснащення. Для успішного здійснення дистанційного навчання необхідна наявність комп'ютерної техніки, швидкого Інтернету;
- низький рівень комп'ютерної грамотності. Незважаючи на популярність і повсюдне поширення інформаційних технологій, відчувається брак знань в даній сфері для ефективної організації дистанційного навчання. Це стосується студентів і навіть викладачів;
- відсутність безпосереднього, живого спілкування з викладачем. Заняття втрачає емоційне забарвлення, що веде до зниження інтересу студентів до матеріалу. Особливу проблему представляє організація виховного процесу. Виховний

вплив дуже складно здійснити без безпосереднього спілкування з викладачем, і тут не можуть допомогти ніякі найдосконаліші технічні засоби;

– в умовах дистанційного навчання складно організувати практичні заняття;

– необхідність жорсткої самодисципліни, якої часто не вистачає студентам сьогодні;

– зниження мотивації до навчання у зв'язку з неможливістю організувати суворий контроль над виконанням завдань і адекватну систему заохочень за успіхи. Недоліки в організації дистанційного навчання призводять до нерозуміння і дезорієнтацію студентів, що також знижує їх мотивацію (Голинський, 2021: 24).

Отже, до недоліків дистанційного навчання можна віднести: неоднакові можливості студентів в отриманні знань (відсутність ЕОМ, Інтернету і т.д.); мало особистого спілкування; можливість низька мотивація студентів; відсутність меж між особистим часом і часом навчання; необхідність вивчати нові цифрові технології (Задорожна, 2021: 39).

Необхідно зазначити, що найбільшого поширення технології дистанційної освіти набули в країнах з добре розвинутою інформаційно-комп'ютерною мережею, а саме: США, Канаді, Великобританії, Німеччині. Країни, що розвиваються, і мають величезну кількість населення (Китай, Індія), використовуючи Інтернет сформували мега університети (кількість студентів в яких не менше 100 тис.). Такі заклади є кращими зразками глобальної системи навчання, яким притаманне активне застосування дистанційних передових освітніх технологій, відкритість, доступність освіти, гарантія високої якості навчання та інші переваги.

Отже, для інтеграції освітніх ресурсів університети об'єднуються в національні та міжнародні консорціуми, таким для прикладу є Open Course Ware Consortium, до складу якого увійшли університети з 46 країн світу, або японський OCW Consortium, члени якого відкрили доступ до 1500 курсів, 1285 з них японською мовою. Обсяг глобального ринку дистанційної освіти збільшується з кожним роком (Шот, 2021: 98).

Дослідження показали, що дистанційна освіта зазнає сьогодні суттєвих змін, що здатні модифікувати її сутність і функції. По-перше, ринок зажадав від претендентів на робочі місця якісної закінченої освіти. Одночасне падіння життєвого рівня і зростання цін на навчання створили такі умови, коли молоді люди позбавлені можливості відвідувати навчальні заклади через необхідність працювати заради виживання. Заклади вищої освіти,

опинились на межі виживання через відсутність студентів, і тут технології дистанційної освіти стали у нагоді. По-друге, події, що пов'язані з корона вірусом Covid-19, яскраво показали необхідність суттєвих змін у всіх сферах економіки, у т.ч. освіти (Шот, 2021: 100).

Сьогоднішня ситуація спонукає університети шукати ефективні шляхи трансформації та створювати нові конкурентні переваги у вигляді інновацій та технологій. Вищі навчальні заклади почали активніше використовувати цифрові інструменти, а саме віртуальні бібліотеки та бази даних, онлайн-лекції, вебінари тощо. Однак у майбутньому можуть з'явитися більш технологічно просунуті системи, які об'єднують багато сервісів в одній віртуальній платформі. Безсумнівно, це може дати поштовх до появи нових програмних продуктів.

Якщо говорити про український контекст, то можна навести цікаві приклади того, як Київський національний університет імені Тараса Шевченка презентував принципово нове рішення для дистанційного навчання – платформу «КНУ онлайн». Платформа складається з багатьох модулів, які пропонують велику кількість різноманітних функцій для студентів, викладачів та керівників університетів. Платформа містить технологію Genially, яка допомагає створювати віртуальну інтерактивну освіту.

Дистанційне навчання є перспективною формою навчання в сучасній освіті. Вимушений повсюдний перехід на дану форму показав, що вона цілком життєздатна і може використовуватися. У той же час були виявлені проблеми дистанційного навчання, які вимагають уваги для подальшого подолання. Для ефективної організації даного формату необхідно забезпечити ряд умов: проведення підготовчої роботи для адаптації навчального матеріалу; освоєння інформаційних технологій для успішної взаємодії зі студентами в віртуальному середовищі; підвищення комп'ютерної грамотності студентів і викладачів; вибір методів навчання, що дозволяють найкращим чином реалізувати освітні цілі і завдання в режимі дистанційного навчання. В умовах інформаційного суспільства дистанційне навчання все одно буде розвиватися, і завдання сучасних викладачів – сприяти цьому розвитку і успішному впровадженню.

Перехід на дистанційне навчання слід розглядати комплексно, як явище інформаційно-технічного, психосоціального характеру, враховуючи темпи оновлення та обсяги інформаційного наповнення мережі Інтернет. На практиці цього

можна досягти шляхом створення єдиного цифрового ринку послуг і знань, який допоможе адаптуватися до змін, пов'язаних з цифровою трансформацією.

Напрямами вдосконалення дистанційного навчання в Україні є:

– розробка моделі методичного, технічного та інформаційного забезпечення педагогів;

– дослідження впливу цифрових засобів навчання на психічне здоров'я студентів університету;

– порівняльний аналіз та впровадження результатів міжнародних досліджень у практику національної системи освіти;

– розробка та інтеграція нової моделі дистанційної освіти;

– розробка критеріїв успішного впровадження дистанційного навчання та оптимальної моделі управління часом (онлайн навчання в реальному часі та час на опрацювання й підготовку матеріалу);

– створення якісних платформ із доступним інтерфейсом та алгоритмом використання.

**Висновки.** Отже, дистанційна форма навчання відрізняється від інших форм не цілями, а принципами організації, зумовленими специфікою інформаційного середовища. До основних переваг

дистанційного навчання можна віднести: індивідуальний підхід до організації навчання і вибудовування його траєкторії; можливість підтримувати постійний зворотний зв'язок між студентом і викладачем, не обмежену часом уроку; певну ступінь свободи, якої так не вистачає студентам в форматі звичайного навчання. Головним недоліком дистанційної форми навчання є відсутність безпосереднього, живого спілкування з викладачем і ровесниками. Масовий перехід на дистанційне навчання може призвести до глобальних змін – як у короткостроковому, так і в довгостроковому періодах. Сучасні інформаційні технології пропонують найрізноманітніші засоби взаємодії у віртуальному середовищі, які можна використовувати при організації дистанційного навчання. Кожен викладач може вибрати для себе найбільш зручну і оптимальну. Для компенсації дефіциту живого спілкування обов'язково використання таких засобів, які дозволяють організувати інтерактив, колективне обговорення або відеозв'язок. Найбільш ефективними методами навчання є ті, які орієнтовані на самостійну роботу і творчий пошук, оскільки цьому сприяє віртуальне середовище. У той же час потрібно використовувати і колективні методи навчання, які дозволяють «оживити» дистанційний формат спілкування.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Волкова. К., 2006. 256 с.
2. Герасименко О.В. Перспективи дистанційного навчання у ЗВО. Дистанційне навчання у ЗВО: моделі, технології, перспективи: матеріали круглого столу за участю радників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу. 28 квітня 2021 р. Львів: ФУФБ, 2021. С. 19–22.
3. Голинський Ю.О. Дистанційна освіта як вимога сьогодення. Дистанційне навчання у ЗВО: моделі, технології, перспективи: матеріали круглого столу за участю радників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу. 28 квітня 2021 р. Львів: ФУФБ, 2021. С. 22–26.
4. Гром'як М., Василенко Я., Галан В., Чорний В. Проблеми впровадження та використання електронного навчання у вищих навчальних закладах. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. № 1, 2011, с. 191–199.
5. Задорожна А.В. Проблема дистанційного навчання в її концептуальній постановці. Дистанційне навчання у ЗВО: моделі, технології, перспективи: матеріали круглого столу за участю радників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу. 28 квітня 2021 р. Львів: ФУФБ, 2021. С. 38–40.
6. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / В.І. Луговий, М.М. Левшин, О.Ф. Бондаренко та ін.; Нац. акад. пед. наук України, ін-т вищ. освіти. Київ: Педагогічна думка, 2011. 260 с.
7. Шаран Р. Провідні тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». № 5, с. 220–224, 2012.
8. Швачич Г.Г., Толстой В.В., Петречук Л.М., Іващенко Ю.С., Гуляєва О.А., Соболенко О.В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с. URL: [https://nmetau.edu.ua/file/ikt\\_tutor.pdf](https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf)
9. Шот А.П. Дистанційна освіта: сьогодення та майбутнє. Дистанційне навчання у ЗВО: моделі, технології, перспективи: матеріали круглого столу за участю радників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу. 28 квітня 2021 р. Львів: ФУФБ, 2021. С. 98–101.
10. Geng, S., Law, K. M., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–22.

#### REFERENCES

1. Volkova N.P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: navch. posib. [Professionally pedagogical communication]. Training aids. / N.P. Volkova. K., 2006, 256 p. [in Ukrainian]
2. Gerasimenko O.V. Perspektyvy dystantsiynoho navchannya u ZVO. [Perspectives of distance learning in higher education institutions]. Distance learning in higher education institutions: models, technologies, perspectives: materials of a round table with the participation of advisers of academic groups and teachers of the faculty of financial management and business. April 28, 2021. Lviv: FUFB, 2021. P. 19–22. [in Ukrainian]
3. Golynskiy Yu.O. Dystantsiyna osvita yak vymoha sohodennya. [Distance education as a requirement of today]. Distance learning in higher education institutions: models, technologies, perspectives: materials of a round table with the participation of advisers of academic groups and teachers of the faculty of financial management and business. April 28, 2021. Lviv: FUFB, 2021. P. 22–26. [in Ukrainian]
4. Gromyak M., Vasylenko Ya., Galan V., Chornyi V. Problemy vprovadzhennya ta vykorystannya elektronnoho navchannya u vyshchych navchalnykh zakladakh. [Problems of implementation and use of e-learning in higher educational institutions]. Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatyuk. Ser. Pedagogy. № 1, P. 191–199, 2011. [in Ukrainian]
5. Zadorozhna A.V. Problema dystantsiynoho navchannya v yiyi kontseptualniy postanovtsi. [The problem of distance learning in its conceptual formulation]. Distance learning in higher education institutions: models, technologies, perspectives: materials of a round table with the participation of advisers of academic groups and teachers of the faculty of financial management and business. April 28, 2021. Lviv: FUFB, 2021. P. 38–40. [in Ukrainian]
6. Luhovyi V.I., Levshyn M.M., Bondarenko O.F. ta in.; Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, in-t vyshch. osvity. Psykholoho-pedahohichni zasady proiektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli: monohrafiia [Psychological and pedagogical basics of projection of innovative technologies teaching in high school]/ Kyiv. Pedagogical thought, 2011. 260 p. [in Ukrainian]
7. Sharan R. Providni tendentsiyi rozvytku dystantsiynoyi osvity v Ukraini. [Leading trends in the development of distance education in Ukraine]. Collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University "Ukraine". № 5, p. 220–224, 2012. [in Ukrainian]
8. Shvachych H.H., Tolstoi V.V., Petrechuk L.M., Ivashchenko Yu.S., Huliaieva O.A., Sobolenko O.V. Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk. [Modern informational and communicative technologies]. Training aids. Dnipro, 2017. 230 p. URL: [https://nmetau.edu.ua/file/ikt\\_tutor.pdf](https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf) [in Ukrainian]
9. Shot A.P. Dystantsiyna osvita: sohodennya ta maybutnye. [Distance education: present and future]. Distance learning in higher education institutions: models, technologies, perspectives: materials of a round table with the participation of advisers of academic groups and teachers of the faculty of financial management and business. April 28, 2021. Lviv: FUFB, 2021. P. 98–101. [in Ukrainian]
10. Geng, S., Law, K.M., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–22.

УДК 378.091.313

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-35>**Катерина КОРСІКОВА,***orcid.org/0000-0002-9690-8405*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
(Харків, Україна) *ekaterina38@ukr.net*

**Тетяна АГЄЄНКО,***orcid.org/0000-0003-1867-6175*

старший викладач кафедри культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
(Харків, Україна) *tatiana110654@gmail.com*

## ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ КВЕСТІВ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядається квест як аутентична та орієнтована на дослідження ігрова технологія. У дослідженні звертається увага на важливість підготовки майбутніх педагогічних фахівців у контексті оволодіння ігровими технологіями в освітньому процесі ЗЗСО з різними віковими категоріями дітей. Як зазначається, квест-технології часто привертали увагу учених та педагогів і сьогодні набувають широкого застосування в умовах дистанційного навчання.

Дослідники взяли на мету дослідити доцільність застосування квестів у підготовці майбутніх учителів початкових класів та бакалаврів культурології. У статті квест розкривають як дидактичну структуру, в рамках якої викладач удосконалює пошукову діяльність здобувачів освіти, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час. Перевагами квест-технологій є те, що вони сприяють співпраці; різноманітність квестів дає можливість застосовувати їх на будь-яких етапах уроку, пристосовувати для різного віку та рівня обізнаності здобувачів освіти.

У статті представлено варіативний підхід до організації квестів для майбутніх фахівців педагогічного напрямку. Представлено особливості конструювання даної технології як ланцюжка творчих завдань, що слідує один за одним. Етапи підготовки до квестів: створення сюжету, визначення правил проходження, окреслення маршруту, наповнення завданнями та підказками, здобуття призу. Варіативність квест-технологій представлена у різноманітності сюжетів, назв та завдань для здобувачів різних років навчання. Готуючи майбутніх фахівців до здійснення виховної роботи в початковій школі та у галузі культури та мистецтва, розкрито методику конструювання квестів для учнів початкових, середніх, старших класів. Молодші школярі з ентузіазмом відправляються у квест по «Казковому королівству», «Країні Уяви та Фантазії». Цікавими формами квестів для учнів середніх і старших класів можуть стати «Пошуки Скарбів мистецтва», «Мистецький марафон». Завданнями, що зацікавлять, будуть створення шаржів з використанням нетрадиційних матеріалів і технік зображення, «портретів» з букв або цифр. Квест-технологія є сучасною та перспективною, має значний освітній потенціал та легко адаптується для проведення у онлайн чи офлайн форматах.

**Ключові слова:** освітній квест, ігрові технології, креативність, здобувачі вищої освіти, варіативний підхід.



**Kateryna KORSIKOVA,**

*orcid.org/0000-0002-9690-8405*

*Ph.D of Pedagogical Science, Associate Professor;*

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology,*

*Primary Education and Educational Management*

*Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy"*

*of the Kharkiv Regional Council*

*(Kharkiv, Ukraine) ekaterina38@ukr.net*

**Tetyana AGEYENKO,**

*orcid.org/0000-0003-1867-6175*

*Senior Lecturer at the Department of Cultural Disciplines and Fine Arts*

*Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy"*

*of the Kharkiv Regional*

*Council (Kharkiv, Ukraine) tatiana110654@gmail.com*

## IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL QUESTS IN THE PROCESS OF TRAINING OF FUTURE PEDAGOGICAL SPECIALISTS

*The article examines the quest as an authentic and research-oriented gaming technology. The study draws attention to the importance of training future pedagogical specialists in the context of mastering game technologies in the educational process of an educational institution with children of different age categories. As noted, quest technologies have often attracted the attention of scientists and teachers and today are widely used in distance learning.*

*The researchers set out to investigate the feasibility of using quests in the training of future primary school teachers and bachelors of cultural studies. In the article, the quest is revealed as a didactic structure within which the teacher improves the search activity of the students, sets the parameters of this activity and determines its time. The advantages of quest technologies are that they promote cooperation; the variety of quests makes it possible to use them at any stage of the lesson, to adapt them for different ages and levels of knowledge of students.*

*The article presents a variable approach to the organization of quests for future specialists in the pedagogical direction. Features of the design of this technology as a chain of creative tasks that follow each other are presented. Stages of preparation for quests: creating a plot, determining the rules of passage, outlining the route, filling in tasks and hints, winning a prize. The variability of quest technologies is presented in a variety of plots, titles and tasks for students of different years of study. Preparing future specialists to carry out educational work in elementary school and in the field of culture and art, the method of constructing quests for elementary, middle, and high school students has been revealed. Younger schoolchildren will enthusiastically go on a quest to the «Fairy Kingdom», «Land of Imagination and Fantasy». Interesting forms of quests for middle and high school students can be «Search for Art Treasures», «Art Marathon». The tasks of interest will be the creation of cartoons using non-traditional materials and image techniques, «portraits» from letters or numbers. Quest technology is modern and forward-looking, has significant educational potential and is easily adapted to be conducted in online or offline formats.*

**Key words:** *educational quest, game technologies, creativity, students of higher education, variable approach.*

**Постановка проблеми.** Зростання діяльнісного підходу у навчанні викликає необхідність повернення до ігрових технологій, зокрема квестів. Як автентичний, структурований і орієнтований на дослідження, квест є освітньою суперзіркою. Він використовує необхідні ресурси та привертає увагу здобувачів освіти, які не тільки можуть обмірковувати власне навчання, але й краще розуміють матеріал кожної окремої теми. Саме тому важливим завданням ЗВО є підготовка фахівців, які володіють навичками використання ігрових технологій в освітньому процесі ЗЗСО з різними віковими категоріями дітей. Це завдання можна вирішити, упроваджуючи в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти квест-технології.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Проблему створення та використання квестів в

освітньому процесі вивчають вітчизняні та зарубіжні дослідники Я. Биховський, Н. Кононець, О. Мішчагіна, І. Сокол, Г. Шаматонова, Б. Дожд, Т. Марч та ін. І. Сокол обґрунтовує поняття квесту як ігрової технології з чіткими дидактичними завданнями, правилами та сюжетом (Сокол, 2014).

На думку багатьох учених (І. Большакова, Я. Биховський, М. Бовтенко, П. Сисоєв, Додж Берні, Том Марч), під час застосування квест-технології здобувачі освіти проходять повний цикл мотивації від уваги до задоволення, знайомляться з автентичним матеріалом, який дозволяє їм досліджувати, обговорювати й усвідомлено будувати нові концепції і відносини в контексті проблем реального світу, створюючи проекти, що мають практичну значущість.

Незважаючи на те, що квест-технології набули широкого використання сьогодні у ЗЗСО особливо в умовах дистанційного навчання, однак у ЗВО досліджувана технологія залишається не досить вживаною і методично недостатньо розробленою.

**Мета статті** – дослідити доцільність застосування та методики конструювання квестів у підготовці майбутніх учителів початкових класів при вивченні теорії і методики навчання мистецькій галузі в початковій школі (образотворче мистецтво) та майбутніх бакалаврів культурології, педагогів-організаторів культурно-дозвілєвої діяльності, керівників гуртків художньої творчості.

**Виклад основного матеріалу.** Витоки квесту можна простежити аж до 1995 року, коли Берні Додж, професор університету у Сан-Дієго, мріяв використовувати нещодавно доступну мережу Інтернет як інструмент для навчання. Він думав, що здобувачі освіти можуть досліджувати ідеї в Інтернеті, щоб розв'язувати проблеми, узагальнюючи отриману інформацію. Квест розглядається дослідником як «діяльність, орієнтована на дослідження, в якій частина або вся інформація, з якою взаємодіють здобувачі освіти, знаходиться у мережі Інтернет» (Dodge, 1995).

В даний час поняття «квест» в педагогічній науці має багато значень. Квест (англ. Quest) – пошук, предмет пошуків, пошук пригод. Квест (Quest) в перекладі з англійської мови – тривалий цілеспрямований пошук, який може бути пов'язаний з прикладами або грою; також слугує для позначення однієї з різновидів комп'ютерних ігор (Большакова, 2016).

Квест – інноваційна ігрова технологія, яка вчить знаходити необхідну інформацію, аналізувати та систематизувати її, вирішувати поставлені завдання, часто проходячи послідовно певний маршрут або виконуючи елементи єдиного сюжету.

Освітній квест – педагогічна технологія, що включає в себе набір проблемних завдань з елементами ролєвої гри, для виконання яких потрібні будь-які ресурси, і в першу чергу ресурси Інтернету.

У зв'язку з новими викликами, які постали перед нашою державою, особливо актуальною є технологія квесту за допомогою мережі Інтернет. Веб-квест (англ. webquest) – спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої здобувачі освіти здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за вказаними адресами. Основною відмінністю є те, що більшість або вся інформація, з якою пра-

цюють здобувачі освіти, надходить з Інтернету (Radetskaya, 2020).

Отже, квест, незважаючи на те, чи від організований безпосередньо у кабінеті, чи в мережі Інтернет, можна розуміти як гру-пригоду, яка побудована за певним сюжетом, зі задалегідь підготовленими завданнями, і звершується досягненням ігрової мети (Швірка, 2019).

У нашому дослідженні квестом називаємо дидактичну структуру, в рамках якої викладач удосконалює пошукову діяльність здобувачів освіти, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час. Викладач перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для пошуку і обробки інформації. Така діяльність перетворює здобувачів освіти на активних суб'єктів освітньої діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до процесу здобуття знань, але і відповідальність за результати цієї діяльності і їх презентацію.

Б. Додж розробив технологічну структуру ідеального квесту, який складається з шести модулів: вступ, завдання, ресурси, процес, оцінка та висновок. Викладач спочатку представляє тему (вступ), надаючи подробиці діяльності, яку мають виконати здобувачі освіти (завдання). Потім надаються веб-посилання, щоб переконатися, що вся інформація є точною та надійною (ресурси), а викладач перелічує кроки для успішного виконання завдання (процес). На початку роботи викладач надає критерії оцінювання виконаних здобувачем освіти завдань (оцінка). Результати підсумовуються після того, як кожен здобувач освіти пройде всі завдання та отримає певний результат (висновок) (Dodge, 1995).

Досліджуючи квести, варто перерахувати їх переваги. По-перше, вони сприяють співпраці. Квести часто виконуються у малих групах і здобувачі освіти повинні розділити обов'язки, щоб виконати поставлені завдання. По-друге, квести різноманітні та цікаві. Цей інструмент можна використовувати різними способами: як вивчення нової теми, підсумкове оцінювання або пошукову діяльність. Здобувачі освіти стають самостійними, умотивованими до виконання роботи, зацікавленими у вивченні теми. По-третє, квести можна легко диференціювати для здобувачів освіти різного віку, рівня знань та особливостей навчання.

Розглянемо класифікацію квестів, яку у своєму дослідженні запропонувала І. Сокол:

1. За формою проведення: комп'ютерні ігри; веб-квести – спрямовані на пошук і аналіз веб-ресурсів та створення веб-продукту (сайт, блог тощо), серед яких відрізняються: вебквест за типом «методу проектів» і веб-квест за типом «змагання»;

QR-квести – спрямовані на використання QR-кодів (двовимірний штрих-код); медіа квести – спрямовані на пошук і аналіз медіа ресурсів (до такого виду квестів можна віднести фото/відео квести); квести на природі (вулиці, парках тощо); city-квести – командні квести, що проводяться в парках, торгових центрах, метро та ін., в окремих районах міста або в місті в цілому; комбіновані.

2. За режимом проведення: реальні, віртуальні, комбіновані.

3. За терміном реалізації: короткострокові, розраховані на поглиблення знань та їх інтеграцію (1–3 заняття); довгострокові – поглиблення і перетворення знань (семестр або навчальний рік).

4. За формою роботи: групові, індивідуальні.

5. За структурою сюжетів: лінійні, нелінійні, кільцеві.

6. За технічною платформою: віртуальні щоденники та журнали, сайти, форуми, Вікі-сторінки, Google-групи, соціальні мережі.

7. За характером контактів: здобувачі освіти одного класу, школи чи ЗВО, одного району, країни, різних країн.

8. За рівнем складності завдань: репродуктивні, репродуктивно-когнітивні, когнітивні, когнітивно-креативні, креативні (Сокол, 2016).

Зупинимося докладніше на варіативних підходах щодо організації квестів для майбутніх учителів початкових класів при вивченні теорії і методики навчання мистецької галузі в початковій школі (образотворче мистецтво) та майбутніх бакалаврів культурології, педагогів-організаторів культурно-дозвілєвої діяльності, керівників гуртків художньої творчості. Виходячи з проблеми формування у них здатності до впровадження нових освітньо-виховних технологій, інноваційних підходів у виховній роботі, що спрямовані на прищеплення загальнолюдських цінностей у дітей, підлітків і молоді, конструємо квест як ланцюжок творчих завдань, що слідує один за одним.

Підготовка до квесту передбачає виконання наступних етапів:

1. Сюжет. Створення композиційного оформлення, пригоди, задуму квесту, певної загадковості; за необхідності, оформлення приміщення, виготовлення роздаткових матеріалів відповідно до задуму, атрибутики.

2. Правила проходження квесту. Діємо за висловом «Що не озвучено, то не заборонено». Тому дуже важливо прописати всі правила або ознайомити учасників квесту з ними усно.

3. Маршрут квесту. Визначається організатором: маршрутний лист, карта, проходження маршруту за підказками тощо.

4. Система оцінювання. Визначається заздалегідь організатором квесту: оцінювання кожного завдання або оцінювання результату всього квесту.

5. Завдання і підказки. Кожне завдання повинно відповідати тематиці квесту. Завдань повинно бути не менше, ніж учасників команди. Підказки можуть бути за бажанням організатора квесту.

6. Приз. Продумати певний результат квесту: призові місця, оцінка, солодкі подарунки тощо.

Сюжети квестів для майбутніх педагогічних фахівців можуть бути наступними:

– Знайти предмет (художнє приладдя, картину, скульптуру тощо);

– Мандрівка (музеями світу, культурними або історичними епохами, напрямками мистецтва, вулицями, містами з метою культурологічного аналізу тощо). Мандрівка може бути віртуальною чи реальною;

– Проникнення у замкнену кімнату (треба віднайти художнє приладдя, картини або діячів художнього мистецтва для того, щоб зайти у творчу кімнату);

– Врятувати... (якогось реального чи вигаданого персонажа, художника, персонажа з картини, скульптуру тощо);

– Відгадати ім'я певного персонажу з культурно-естетичного напрямку (художника, скульптора, персонажа картини тощо);

– Скласти із знайдених частин пазл або відгадати зашифроване слово (організатор квесту під кожним завданням ховає частини, які команда збирає після проходження всіх етапів та складає розгадку).

Варіативними назвами квестів можуть бути такі, як от: «Веселка», «Палітра», «Художня майстерня», «Галерея Творчості», «Арт-мозаїка» та ін. Кожний з квестів може складатися з 5–8 творчих завдань. Так, у «Веселці», «Палітрі» кожне з семи завдань можна позначити відповідним кольором, виконувати їх слід також у закономірній послідовності: (Червоний – Оранжевий – Жовтий – Зелений – Блакитний – Синій – Фіолетовий). Завдання можна закріпити під QR-кодами. Орієнтовні завдання:

1. Зашифруй ребусом своє ім'я (або: свій девіз, якщо гра командна – назву команди тощо).

2. Віднови вислів: ЧИТЕРІНПОТА НЯВНО-ХИВА (ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ).

3. Створи образ прибульця з різних геометричних фігур (або тільки з трикутників, квадратів, кіл).

4. Хто зайвий у цьому списку? І. Репін, К. Білокур, О. Шовкуненко, В. Городецький, А. Куїнджі,

М. Дерезус, Ф. Кричевський. (В. Городецький – архітектор).

5. Закінчи думку: Система зображення об'ємних тіл на площині або якій-небудь іншій поверхні, яка враховує їх просторову структуру й віддаленість окремих їх частин від спостерігача – .... (перспектива).

6. Домалюй зображення: (у малюнку подається ліва половина зображення, праву частину форми потрібно домалювати. Можуть використовуватися об'ємні зображення предметів побуту, зображення комах у фронтальному положенні, фронтальні зображення постаті чи обличчя людини).

7. Об'єднай митців спільним словом: Клод Моне, П'єр-Огюст Ренуар, Едуард Мане, Едгар Дега, Каміль Піссарро, Альфред Сіслей, Поль Сезанн. (імпресіоністи).

Готуючи майбутніх фахівців до здійснення виховної роботи в початковій школі та у галузі культури та мистецтва, розкриваємо методику конструювання квестів для учнів початкових, середніх, старших класів.

Діти молодшого шкільного віку з ентузіазмом відправляються у квест по «Казковому королівству», здійснять «Подорож до Королівства Творчості», потраплять до «Країни Уяви та Фантазії» тощо. Наведемо приклади завдань квесту «Графічна подорож».

1. Старт. (Початок гри. Визначається «транспорт», за допомогою якого буде здійснюватися ця «подорож». Це може бути «літак», «потяг», «пароплав» та ін. «Відправляючись» у подорож, діти можуть робити відповідні до певного виду транспорту рухи руками, тупати ногами, «озвучувати» обраний транспортний засіб).

2. Нарешті ми й дісталися Казкового Намальованого міста. Зараз ми знаходимося на вулиці Загадок. На цій «вулиці» дітям потрібно розгадати 3–5 загадок, наприклад:

«Дерев'яний та довгенький,

Маю носик я гостренький.

На білому слід лишаю

І всіх діток потішаю» (олівець).

3. Рухаємося далі. Не відомо, на якій вулиці Намальованого міста ми зараз опинилися, тож потрібно «прочитати» вказівник. На ньому написано: ФІКАГРА. Що за дивна назва?! Здається, у написі переплутані літери! Спробуйте їх переставити так, щоб отримати правильну назву вулиці (ГРАФІКА).

4. Казкові мешканці задають вам досить складне завдання: придумати візерунок – прикрасу для святкового тістечка: його потрібно намалювати, не відриваючи руки: (пропону-

ється намалювати курчатко, кошеня, рукавичку, квітку тощо).

5. Наступне завдання від мешканців Намальованого міста: потрібно перетворити літеру (або цифру) на зображення. (Наприклад: перетворити «З» на зайчика, «В» – на вовка тощо).

6. Фініш. (Повернення додому. Обмін враженнями, підведення підсумків, релаксація).

Безперечно, що для учнів середніх і старших класів завдання мають бути більш складними щодо виконання. Цікавими формами квестів можуть стати «Пошуки Скарбів мистецтва», «Мистецький марафон» та подібні. Квести звичайно мають починатись зі «старту», визначення «маршруту» (завдання типу «Лабіринт»). Замість звичайних загадок можуть використовуватись логічні задачі, кросворди з 6–8 слів, ребуси. Завдання для учнів середніх і старших класів можна також приховувати під QR-кодами. Наведемо деякі пропозиції завдань з образотворчого мистецтва для такої категорії учасників.

Для учнів 5 класу. («Зупинка в Кольоровому місті»).

– Чарівниця Акварелька дає завдання намалювати з овалів три повітряні кульки та пропонує розфарбувати їх ОСНОВНИМИ КОЛЬОРАМИ. (Потрібно пригадати, які кольори ми називаємо «основними»). Додаткова пропозиція: намалювати кульки так, щоб вони частково перекривали одна одну. Тоді можна буде побачити й ПОХІДНІ КОЛЬОРИ. (Потрібно пригадати, які кольори ми називаємо «похідними», назвати їх.) Отже, розфарбуйте кульки аквареллю.

Для учнів 5–6 класів. («Зупинка в Гончарному місті»).

– Який красивий посуд роблять тутешні майстри! Дуже шкода, коли тільки-но створена посудина раптом розбивається... Дітям пропонується «склеїти» розбитий посуд. Для цього їм дається контурне зображення глечика, клейовий олівець і аркуш кольорового паперу. Потрібно «відновити» форму посудини за допомогою техніки мозаїки (аплікація) з шматочків паперу).

Для учнів 5–7 класів. («Зупинка в Скульптурному місті»).

Дітям пропонується представити себе у вигляді різних скульптурних зображень. (Вправи на перетворення). Варіанти пластичних композицій: «Клоун», «Балерина», «Лелека», «Півник» тощо.

Заохочують учнів середніх та старших класів завдання на створення шаржів з використанням нетрадиційних матеріалів і технік зображення: наприклад, «крапковий» малюнок, малюнок на основі попередньо виконаних заготовок у техніках

елементарного друку: («прямографія», «ниткографія», «друк листям»); створення «портретів» з букв або цифр, символів.

Учням старших класів можна запропонувати завдання на такі «пошуки скарбів мистецтва», як складання пазлів з репродукцій картин відомих художників; у разі командної гри, може бути презентація «живих картин» за відомими творами тощо.

Головним при розробці сценарію освітнього квесту, залишається чітке усвідомлення логіки його конструктивної побудови: початок гри, входження, розвиток ситуації, кульмінація гри та її

завершення, що передбачає повернення до звичайної ситуації, обмін враженнями, підведення підсумків, релаксацію.

Всі запропоновані завдання можна адаптувати до віртуального простору та перемістити проведення у мережу Інтернет.

**Висновки.** Таким чином, квест-технологія є сучасною та перспективною, має великий дидактичний потенціал, заслуговує на широке впровадження при підготовці до професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів та бакалаврів культурології, педагогів-організаторів культурно-дозвілдової діяльності, керівників гуртків художньої творчості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большакова І., Пристінська М., Ареф'єва В. Квести в початковій школі : посібник. Київ: Перше вересня, 2016. 132 с.
2. Сокол І. М. Класифікація квестів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 36 (89). С. 369–375.
3. Сокол І. М. Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приват. ун-т. Запоріжжя, 2016. 284 с.
4. Швирка В.М. Квест як сучасна технологія навчання у вищій школі. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. 2019. № 6 (329), Ч. 2. С. 135–141.
5. Bernie Dodge. Some Thoughts About WebQuests. 1995. URL: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (дата звернення: 12.12.2022).
6. Radetskaya I., Rudenko I., Nikolayuk A., Busoedov A. Educational Quest as an Innovative form of Professional Self-Determination of the Youth. *International Journal of Applied Exercise Physiology*; Mazandaran, 2020. Pp. 186–197.

#### REFERENCES

1. Bolshakova I., Prystinska M., Aref'eva V. Kvesty v pochatkoviy shkoli [Quests in elementary school]: manual. Kyiv: First of September, 2016. 132 p. [in Ukrainian].
2. Sokol I. M. Klyasyfikatsiya kvestiv. [Classification of quests]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools: coll. of science pr.* / editor: T. I. Sushchenko (chief editor) and others. Zaporizhzhia: KPU, 2014. Issue 36(89). P. 369–375 [in Ukrainian].
3. Sokol I. M. Pidhotovka vchyteliv do vykorystannya kvest-tekhnologiyi v systemi pislyadyplomnoyi osvity. [Teacher training for the use of quest technology in the postgraduate education system]: dissertation. ... candidate ped. Sciences: 13.00.04 / Classical private. Univ. Zaporizhzhia, 2016. 284 p [in Ukrainian].
4. Shvyrka V.M. Kvest yak suchasna tekhnolohiya navchannya u vyshchiiy shkoli. [Quest as a modern learning technology in higher education]. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University: Pedagogical Sciences*. 2019. No. 6 (329), Part 2. P. 135–141 [in Ukrainian].
5. Bernie Dodge. Some Thoughts About WebQuests. 1995. URL: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (дата звернення: 12.12.2022).
6. Radetskaya I., Rudenko I., Nikolayuk A., Busoedov A. Educational Quest as an Innovative form of Professional Self-Determination of the Youth. *International Journal of Applied Exercise Physiology*; Mazandaran, 2020. Pp. 186–197.

УДК 378:351.74:343.1(043.3)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-36>

**Максим КОСТЮЧЕНКО,**  
*orcid.org/0000-0003-3889-1307*  
старший викладач кафедри фізичної підготовки  
Академії Державної пенітенціарної служби  
(Чернігів, Україна) *maks.kostiuchenko59@gmail.com*

## ДІАГНОСТИЧНИЙ АПАРАТ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ

У статті охарактеризовано діагностичний апарат для визначення сформованості лідерської компетентності майбутніх офіцерів кримінально-виконавчої служби. З'ясовано, що мотиваційно-особистісному критерію лідерської компетентності відповідають такі показники, як мотивація до вивчення специфіки лідерства та лідерської поведінки, розуміння необхідності оволодіння знаннями про управління та лідерство; лідерський потенціал та лідерські якості (наполегливість, рішучість, відповідальність); творче мислення, відкритість до нових ідей; самоорганізація, здатність до аналізу свого лідерського потенціалу та лідерської компетентності; пізнавально-когнітивному – розуміння місії установи виконання покарань, її цінностей, перспектив; загальне уявлення про управління та теорію й історію лідерства, сутність лідерського потенціалу та засобів лідерського впливу; обізнаність про теорію й практику лідерства у діяльності установ виконання покарань; знання вимог Кодексу етики та службової поведінки персоналу; діяльнісно-результативному – вміння самостійно розв'язувати складні завдання і практичні проблеми кримінально-виправної діяльності; вміння налагоджувати відносини з колегами та ув'язненими, продуктивно вирішувати міжособистісні конфлікти, організовувати командну роботу; вміння висловлювати особисту позицію в групі, аргументувати свою думку, брати участь у дискусіях зі службових питань; здатність продуктивно організовувати свій особистісний ріст як професіонала та лідера. З урахуванням цього виокремлено та охарактеризовано три рівні сформованості лідерської компетентності: елементарний, достатній і високий.

**Ключові слова:** лідерство, лідерська компетентність, мотиваційно-особистісний, пізнавально-когнітивний та діяльнісно-результативний критерії, елементарний, достатній і високий рівні, професійна підготовка.

**Maksym KOSTIUCHENKO,**  
*orcid.org/0000-0003-3889-1307*  
Senior Lecturer at the Department of physical Training  
Academy of the State Penitentiary Service of Ukraine  
(Chernihiv, Ukraine) *maks.kostiuchenko59@gmail.com*

## DIAGNOSTIC APPARATUS FOR DETERMINING THE FORMATION OF THE LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF THE CRIMINAL- EXECUTIVE SERVICE.

The article describes the diagnostic apparatus for determining the formation of the leadership competence of future officers of the criminal-executive service. It is clear that the motivational and personal criteria of leadership competence correspond to such indicators as motivation to study the specifics of leadership and leadership behavior; understanding of the necessity of mastering knowledge about governance and leadership; leadership potential and leadership qualities (persistence, determination, responsibility); creative thinking, openness to new ideas; self-organization, ability to analyze its leadership potential and leadership competence; cognitive-cognitive – understanding of the mission of the institution of punishment execution, its values, prospects; a general understanding of governance and the theory and history of leadership, the essence of leadership potential and means of leadership influence; knowledge of the theory and practice of leadership in the activities of penal institutions; Knowledge of the requirements of the Code of Ethics and staff behavior; effective and effective – ability to solve complex tasks and practical problems of criminal-criminal activity on their own; ability to establish relations with colleagues and prisoners, to solve inter-personal conflicts effectively, to organize teamwork; ability to express personal position in the group, to argue their opinion, to participate in discussions on official issues; ability to organize their personal growth productively as a professional and a leader. With this in mind, three levels of leadership competence are distinguished and characterized: Elementary, sufficient and high.

**Key words:** leadership, leadership competence, motivational-personal, cognitive-cognitive and effective criteria, elementary, sufficient and high level, professional training.

**Вступ.** Лідерська компетентність є інтегрованим поняттям, що охоплює професійні знання, уміння і навички, професійну мобільність, здатність нести відповідальність за рішення, їхні результати й наслідки, ефективно вирішувати професійні й соціальні проблеми, здійснювати оптимальне управління персоналом, а також вміння працювати в команді. Ефективне лідерство залежить від сформованих професійних і морально-вольових властивостей фахівців, від їхньої доброчесності. В комплексному поєднанні ці компоненти лідерської компетентності забезпечують ефективне управління персоналом та безпечні умови утримання ув'язнених в установах виконання покарань.

**Постановка проблеми.** Майбутні офіцери Державної кримінально-виконавчої служби мають розвивати свій лідерський потенціал та володіти достатнім рівнем лідерської компетентності. Важливим завданням педагогічної науки є розроблення відповідного науково-методичного забезпечення її формування з урахуванням інноваційних вітчизняних і зарубіжних освітніх тенденцій розвитку лідерства. Першочерговим кроком на шляху до цього є уточнення критеріїв і показників діагностики лідерської компетентності.

**Метою статті** є характеристика діагностичного апарату для визначення сформованості лідерської компетентності майбутніх офіцерів кримінально-виконавчої служби.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогічній теорії і практиці критерії визначають відповідно до компонентної структури певного педагогічного явища. Зокрема О. Маковський для визначення рівнів сформованості лідерських якостей у майбутніх офіцерів пропонує здійснювати на основі комплексного врахування п'яти критеріїв та відповідних показників: військово-професійного, соціально-психологічного, творчого, особистісного, індивідуально-типологічного (Маковський, 2002: 12).

Для визначення сформованості лідерських якостей майбутніх економістів Н. Бабкова-Пилипенко запропонувала використовувати мотиваційний (прагнення ефективно організувати роботу команди; зацікавленість у результатах власної роботи та досягнень членів команди; мотивація успіху в професійній діяльності), професійний (знання принципів, методів, форм організації ефективно професійної діяльності; розуміння особливостей організації роботи в команді, здатність постійно оновлювати знання у професійній сфері), соціокультурний (уміння співпрацювати з членами групи, створювати позитивну атмосферу

в колективі), комунікативний (здатність вести діалог, бесіду з членами команди та керівництвом; налагоджувати професійні взаємовідносини в колективі) та оціночний (самооцінка власної професійної діяльності, результатів роботи; адекватна оцінка роботи команди й кожного з її членів; уміння корегувати методи роботи) критерії (Бабкова-Пилипенко, 2011: 15).

О. Хмизова критерії сформованості лідерської позиції виокремлює відповідно до структури лідерської позиції. Зокрема дослідниця використовує когнітивний (знання про себе та інших, про лідерство і лідерів, про лідерські вміння, навички, переконання), мотиваційно-емоційний (мотиви лідерства, потреби, емоції, ціннісні ставлення) та діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, лідерська поведінка) критерії (Хмизова, 2010: 15).

Для визначення сформованості лідерських якостей майбутніх учителів Н. Мараховська використовує мотиваційний (прагнення стати лідером у педагогічній діяльності), когнітивний (засвоєння знань про лідерство в педагогічній діяльності), операційний (організаторські, комунікативні, перцептивні, прогностичні, креативні лідерські вміння) та контрольно-корегувальний (забезпечує збереження стійкої лідерської позиції) критерії (Мараховська, 2009: 16). Н. Семченко пропонує критерії для оцінки окремих груп лідерських якостей вчителя, зокрема організаторсько-ділових, емоційно-комунікативних, інтелектуально-креативних та морально-вольових (Семченко, 2005: 11). Загалом з'ясовано, що вчені орієнтуються на структуру лідерських якостей чи компетентності та виокремлюють переважно декілька критеріїв її сформованості.

**Результати дослідження.** Окрім результатів аналізу науково-педагогічної літератури, для визначення критеріїв сформованості лідерської компетентності майбутніх фахівців кримінально-виконавчої служби було взято до уваги особливості їхньої професійної діяльності, вимоги відомчих інструкцій та наказів, а також структуру лідерської компетентності. Відповідно до цього сформованість цієї професійно важливої властивості запропоновано визначити з урахуванням мотивації до лідерської діяльності та інших складових лідерської компетентності. З огляду на це виокремлено мотиваційно-особистісний, пізнавально-когнітивний і діяльнісно-результативний критерії, які за своїм змістом відповідають структурним компонентам лідерської компетентності фахівців кримінально-виконавчої служби.

Насамперед щодо мотиваційно-особистісного критерію взято до уваги, що для формування

лідерської компетентності важливе значення має мотиваційна готовність майбутніх офіцерів до лідерства, бажання підвищити свій лідерський потенціал, рівень знань про лідерську поведінку. З огляду на це визначено, що мотиваційно-особистісному критерію сформованості лідерської компетентності майбутніх фахівців кримінально-виконавчої служби відповідають такі показники:

- мотивація до вивчення специфіки лідерства та лідерської поведінки, розуміння необхідності оволодіння знаннями про управління та лідерство;
- лідерський потенціал та лідерські якості (наполегливість, рішучість, відповідальність);
- творче мислення, відкритість до нових ідей;
- самоорганізація, здатність до аналізу свого лідерського потенціалу та лідерської компетентності.

Пізнавально-когнітивний критерій охоплює систему знань про діяльність лідера, про лідерський та управлінський вплив, про особливості згуртування колективу. Він допомагає визначити обсяг знань курсантів про специфіку діяльності лідера та лідерський потенціал. Пізнавально-когнітивному критерію сформованості лідерської компетентності майбутніх фахівців кримінально-виконавчої служби відповідають такі показники:

- розуміння місії установи виконання покарань, її цінностей, перспектив;
- загальне уявлення про управління та теорію й історію лідерства, сутність лідерського потенціалу та засобів лідерського впливу;
- обізнаність про теорію й практику лідерства у діяльності установ виконання покарань;
- знання вимог Кодексу етики та службової поведінки персоналу.

Діяльнісно-результативний критерій стосується найважливіших умінь і навичок роботи офіцера кримінально-виконавчої служби для розв'язання складних завдань кримінально-виправної практики. З урахуванням цього визначено, що діяльнісно-результативному критерію сформованості лідерської компетентності фахівців кримінально-виправної служби відповідають такі показники:

- вміння самостійно розв'язувати складні завдання і практичні проблеми кримінально-виправної діяльності;
- вміння налагоджувати відносини з колегами та ув'язненими, продуктивно вирішувати міжособистісні конфлікти, організувати командну роботу;
- вміння висловлювати особисту позицію в групі, аргументувати свою думку, брати участь у дискусіях зі службових питань;

– здатність продуктивно організувати свій особистісний ріст як професіонала та лідера.

Зазначені критерії й показники було використано для визначення рівнів сформованості у майбутніх офіцерів лідерської компетентності. Це поняття допомагає оцінити вираженість усіх складових лідерської компетентності. З огляду на зручність у роботі та всеохопність і достатність ми орієнтуємося на дослідження О. Маковського, який пропонує використовувати трирівневу шкалу оцінювання сформованості лідерських якостей у майбутніх офіцерів: елементарний, достатній і високий (Маковський, 2002: 12).

Далі якісно охарактеризуємо майбутніх фахівців кримінально-виконавчої служби, що мають зазначені рівні сформованості лідерської компетентності. Курсанти з елементарним рівнем сформованості лідерської компетентності не мотивовані до вивчення специфіки лідерства та лідерської поведінки, не розуміють необхідності оволодіння знаннями про управління та лідерство; їхній лідерський потенціал та лідерські якості (наполегливість, рішучість, відповідальність) не виявляються. Вони не проявляють творчого мислення, не готові використовувати нові ідеї, не здатні до аналізу свого лідерського потенціалу та лідерської компетентності.

Курсанти не розуміють місію установи виконання покарань, її цінностей, перспектив, мають поверхове уявлення про управління та теорію й історію лідерства, про сутність лідерського потенціалу та засоби лідерського впливу, не знають багатьох аспектів теорії й практики лідерства у діяльності установ виконання покарань, вимог Кодексу етики та службової поведінки персоналу.

Такі курсанти не вміють самостійно розв'язувати складні завдання і практичні проблеми кримінально-виправної діяльності; їм важко належним чином налагоджувати відносини з колегами та ув'язненими, продуктивно вирішувати міжособистісні конфлікти, організувати командну роботу. Вони не вміють висловлювати особисту позицію в групі, аргументувати свою думку, брати участь у дискусіях зі службових питань, не здатні продуктивно організувати свій особистісний ріст як професіонала та лідера.

Курсанти з достатнім рівнем сформованості лідерської компетентності в більшості випадків мотивовані до вивчення специфіки лідерства та лідерської поведінки, переважно розуміють необхідність оволодіння знаннями про управління та лідерство; часто виявляють лідерський потенціал та лідерські якості (наполегливість, рішучість, відповідальність). У багатьох випадках вони про-



являють творче мислення, готові використовувати нові ідеї; не завжди адекватно, але можуть проаналізувати свій лідерський потенціал та лідерську компетентність.

Курсанти частково розуміють місію установи виконання покарань, її цінності, перспективи, мають неповне уявлення про управління та теорію й історію лідерства, про сутність лідерського потенціалу та засоби лідерського впливу, знають лише окремі аспекти теорії й практики лідерства у діяльності установ виконання покарань, деякі вимоги Кодексу етики та службової поведінки персоналу.

Такі курсанти потребують допомоги для розв'язання складних завдань і практичних проблем кримінально-виправної діяльності, але у більшості випадків можуть належним чином налагодити відносини з колегами та ув'язненими, продуктивно вирішити міжособистісні конфлікти чи організувати командну роботу. Вони беруть участь у дискусіях зі службових питань, але не завжди аргументовано висловлюють особисту позицію в групі, у більшості випадків здатні продуктивно організувати свій особистісний ріст як професіонала та лідера.

Курсанти з високим рівнем сформованості лідерської компетентності дуже мотивовані до вивчення специфіки лідерства та лідерської поведінки, чітко розуміють необхідність оволодіння знаннями про управління та лідерство; завжди виявляють лідерський потенціал та лідерські якості (наполегливість, рішучість, відповідальність). Вони проявляють яскраве творче мислення, готові використовувати нові ідеї, можуть адекватно проаналізувати свій лідерський потенціал та лідерську компетентність.

Курсанти чітко розуміють місію установи виконання покарань, її цінності, перспективи, мають належне уявлення про управління та теорію й історію лідерства, про сутність лідерського потенціалу та засоби лідерського впливу, знають теорію й практику лідерства у діяльності установ виконання покарань, вимоги Кодексу етики та службової поведінки персоналу.

Такі курсанти самостійно розв'язують складні завдання і практичні проблеми кримінально-виправної діяльності, можуть належним чином налагодити відносини з колегами та ув'язненими, продуктивно вирішити міжособистісні конфлікти чи організувати командну роботу. Вони беруть участь у дискусіях зі службових питань, аргументовано висловлюють особисту позицію в групі, продуктивно організують свій особистісний ріст як професіонала та лідера.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** За результатами аналізу наукової літератури та з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців кримінально-виконавчої служби сформованість у них лідерської компетентності запропоновано визначити за трьома критеріями, які відповідають структурними компонентами, зокрема мотиваційно-особистісним, пізнавально-когнітивним і діяльнісно-результативним. Відповідно до цих критеріїв виокремлено такі рівні сформованості лідерської компетентності фахівців кримінально-виконавчої служби: елементарний, достатній і високий.

**Перспективами подальших наукових досліджень** є визначення педагогічних умов формування лідерської компетентності офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України у процесі їхньої професійної підготовки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Маковський О. К. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02/ Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького, 2002. 18 с.
2. Бабкова-Пилипенко Н. П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Крим. гуманіт. ун-т. Ялта, 2011. 22 с.
3. Хмизова О. В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2010. 21 с.
4. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 22 с.
5. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 20 с.

#### REFERENCES

1. Makovskyi O. K. Formuvannia liderskykh yakosteï maibutnix ofitseriv [Formation of leadership qualities of future officers]: PhD thesis: 20.02.02 / Bohdan Khmelnytskyi National Academy of Border Troops of Ukraine, 2002. 18 s. [in Ukrainian]
2. Babkova-Pylypenko N. P. Formuvannia liderskykh yakosteï maibutnix ekonomistiv u protsesi profesiïnoi pidhotovky. [Formation of leadership qualities of future economists in the process of professional training]: PhD: 13.00.04 / Crimean Humanities University, Yalta, 2011. 22 s. [in Ukrainian]

- 
3. Khmyzova O. V. Formuvannia liderskoi pozytsii u molodshykh shkoliariv u pozaurochnii diialnosti. [Formation of leadership position in junior schoolchildren in extracurricular activities] PhD thesis: 13.00.07 / Institute of Education Problems of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 2010. 21 c. [in Ukrainian]
  4. Marakhovska N. V. Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosteï maibutnikh uchyteliv u protsesi navchannia dystsyplin humanitarnoho tsyклу. [Pedagogical conditions of formation of leadership qualities of future teachers in the process of teaching humanitarian cycle disciplines]: PhD thesis: 13.00.04 / Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda. Kharkiv, 2009. 22 c. [in Ukrainian]
  5. Semchenko N. O. Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosteï maibutnikh uchyteliv u pozaaudytornii diialnosti. [Pedagogical conditions of formation of leadership qualities of future teachers in extracurricular activities]: PhD thesis: 13.00.04 / Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda. Kharkiv, 2005. 20 c. [in Ukrainian]

УДК 378.3:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-37>

**Вікторія КОЧУБЕЙ,**

*orcid.org/0000-0003-0015-6884*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) [vikochubei@ukr.net](mailto:vikochubei@ukr.net)

**Ольга ДОЛГУШЕВА,**

*orcid.org/0000-0001-9558-5846*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) [dolgusheva@ukr.net](mailto:dolgusheva@ukr.net)

## ПІДРУЧНИКИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Стаття присвячена аналізу представлення фонетичного компонента в підручниках з англійської мови для учнів 5-9 класів. Фонетичні навички вимагають значної уваги в процесі вивчення іноземної мови. Для розвитку навичок вимови потрібні зразки усного іншомовного мовлення, проте основним засобом навчання в закладах базової середньої освіти є підручник. Актуальність нашої роботи зумовлена відсутністю системних досліджень фонетичного матеріалу в підручниках, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в шкільній практиці. Стаття має за мету схарактеризувати зміст та послідовність роботи над формуванням фонетичної компетентності в основній школі на основі аналізу підручників з англійської мови для 5–9 класів, рекомендованих Міністерством освіти і науки України. В центрі дослідження перебували дванадцять підручників авторів В.М. Буренко, О.Д. Карпюк, Л.І. Морської, А.М. Несвіт, Г.К. Мітчелл та М. Малкоганні, Л. Калініної та І. Самойлюкевич, О.С. Любченко, О.М. Любченко, та Н.В. Тучиної, Дж. Коста та М. Вільямс. Переважна кількість підручників пропонує недостатню кількість вправ на опанування іншомовної вимови. Підбір фонетичного матеріалу демонструє відсутність балансу між вправами сегментного та суперсегментного рівнів. Не приділена достатня увага важким для засвоєння українцями англійським звукам. Розвиток продуктивних вимовних навичок (на сегментному і суперсегментному рівнях) повинен відбуватись одночасно з формуванням фонематичного та інтонаційного слуху, тож важливим є виконання рецептивних і репродуктивних вправ. Відсутність системності у роботі над вимовою у підручниках, виданих у 2017–2020 рр., зумовлена, на нашу думку, недостатньою увагою до фонетичної компетентності в чинних та модельних навчальних програмах з іноземної мови для 5–9 класів. Більш виважений підхід до обсягу та поетапності подачі фонетичного матеріалу спостерігаємо в підручниках “Full Blast! Plus” та “Prepare” 2022 р. Для забезпечення належного рівня розвитку комунікативної компетентності учнів необхідним є посилення уваги до фонетичного аспекту шляхом реалізації комплексного підходу до звукового оформлення мовлення, що має бути відображено в підручниках як основному засобі навчання.

**Ключові слова:** фонетична компетентність, підручник, рецептивні та репродуктивні вимовні навички, сегментний та суперсегментний рівні.

**Viktoriia KOCHUBEI,***orcid.org/0000-0003-0015-6884*

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic Languages,  
World Literature and Teaching Methodology  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine) vikochubei@ukr.net*

**Olga DOLGUSHEVA,***orcid.org/0000-0001-9558-5846*

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic Languages,  
World Literature and Teaching Methodology  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine) dolgusheva@ukr.net*

## **BASIC SCHOOL EFL TEXTBOOKS AS THE MEANS OF SHAPING STUDENTS' PHONETIC COMPETENCE**

*The paper analyzes the presentation of phonetic component in EFL textbooks for the pupils of years 5–9. Phonetic skills are of crucial importance in foreign language acquisition. Oral speech samples are necessary for developing pronunciation skills, but the main means of studying and teaching in institutions of basic secondary education is the textbook. The topicality of the work is determined by the lack of integrated research into phonetic material in textbooks recommended for school usage by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The paper aims at characterizing the content and consistency of work on shaping phonetic competence in basic school, the research is based on EFL textbooks for years 5–9 recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The research focuses on twelve textbooks by V.M. Burenko, O.D. Karpyuk, L.I. Morska, A.M. Nesvit, H.Q. Mitchell and M. Malkogianni, L. Kalinina and I. Samoylyukevych, O.S. Lyubchenko, O.M. Lyubchenko and N.V. Tuchina, J. Kosta and M. Williams. The majority of textbooks offer insufficient number of pronunciation exercises. The selection of phonetic material demonstrates imbalance between exercises on segmental and suprasegmental levels. The textbooks do not give due attention to the English sounds which are difficult for Ukrainian speakers to pronounce. The development of productive pronunciation skills (on segmental and suprasegmental levels) must be accompanied by the development of phonological and intonational hearing, thus doing receptive and reproductive exercises is important. We hold the view that inconsistency of pronunciation work in textbooks printed in 2017–2020 is caused by insufficient attention to phonetic competence in current and model EFL curricula for years 5–9. Textbooks “Full Blast! Plus” and “Prepare”, which came out in 2022, demonstrate a more consistent approach to the content and sequence of introducing phonetic material. For maintaining the proper level of developing students’ communicative competence it is important to reinforce the phonetic aspect through implementing integrated approach to the sound matter of speech, which must be represented in textbooks as the chief means of teaching.*

**Key words:** *phonetic competence, textbook, receptive and reproductive pronunciation skills, segmental and suprasegmental levels.*

**Постановка проблеми.** Мову як засіб комунікації неможливо опанувати, не приділивши належної уваги звуковій формі мови, адже всі види мовленнєвої діяльності базуються на звуках (Методика, 2002: 105). Ефективність спілкування у великій мірі залежить від сформованості слуховимовних та ритміко-інтонаційних навичок. Невірно підібрана інтонація, неправильно вимовлене слово можуть повністю змінити зміст розмови та привести до комунікативної невдачі. Без достатньої практики розпізнавання звуків, слів, виразів неможливо зрозуміти усне мовлення.

Фонетичні навички формуються поетапно. Базові слуховимовні та ритміко-інтонаційні навички закладаються в перші роки оволодіння мовою, проте процес набуття фонетичної компетентності тривалий і робота над вдосконаленням вимови

вимагає систематичності та підтримки і пояснень з боку вчителя. Основними компонентами фонетичної компетентності виступають фонетичні навички, фонетичні знання та фонетична усвідомленість (Бігіч, 2013: 192). Цілком очевидно, що для розвитку фонетичних навичок потрібні зразки усного іншомовного мовлення – фонограми і відеофонограми, які повинні бути частиною навчально-методичного комплексу. Проте основним засобом навчання в закладах базової середньої освіти є підручник, в якому міститься методично організований мовний та мовленнєвий матеріал (Методика, 2002: 57). Актуальність нашого дослідження зумовлена значимістю вимовних навичок в процесі засвоєння іноземної мови та відсутністю системних досліджень представлення фонетичного матеріалу в підручниках,

рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в шкільній практиці.

Фонетичні навички належать до базових, тому вимагають значної уваги в навчальному процесі. Вони необхідні і для продуктивних, і для рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Розвиток продуктивних вимовних навичок (на сегментному і суперсегментному рівнях) повинен відбуватись одночасно з формуванням фонематичного та інтонаційного слуху.

**Аналіз досліджень.** Незважаючи на важливість постійної та цілеспрямованої роботи над формуванням фонетичних навичок, в чинних навчальних програмах з англійської мови для 5–9 класів відсутній будь-який опис рівня сформованості фонетичної компетентності (Навчальні програми з іноземних мов, 2017 р.).

У модельній навчальній програмі «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти, розробленій колективом авторів, до складу якого входять Зимомря І.М., Мойсюк В.А. та ін. (Зимомря, 2021), враховані ідеї концепції Нової української школи (2016 р.), Державного стандарту базової середньої освіти, а також Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. До змісту навчальної програми фонетичний матеріал не включений, деталізуються лише лексичний та граматичний інвентарі. Втім критерій «вимова» все-таки згадується серед орієнтирів для оцінювання усної взаємодії та продукування. Проаналізувавши дескриптори маркеру для оцінювання «вимова», фіксуємо відсутність будь-яких конкретних вказівок на те, які саме фонетичні навички мають бути сформовані в учнів. Так, для 5 класу дескриптором критерію «вимова» є такий: «Учні 5 класу вимовляють звуки та виявляють риси зв'язного мовлення на рівні слів, фраз, простих речень аби зрозуміло донести зміст висловлювання до співрозмовника» (Зимомря, 2021). Дескриптори критерію «Вимова» для 6, 7, 8, 9 класів також обмежуються лише загальними фразами про вимову звуків та засоби зв'язного мовлення.

У модельній навчальній програмі, розробленій колективом авторів Редько В.Г., Шаленко О.П. та ін. (Редько, 2021), основою для опису навчально-пізнавальної діяльності учнів є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Рівень сформованості рецептивних, інтеракційних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності на кінець 5–6 класів повинен відповідати загальноєвропейському рівню А2, а 7–9 класів – рівню В1. В описі лінгвістичної компетенції, поруч з лексичним і граматичним, наявний фонологічний мовний діапазон, який сформульований для

5–6 класів таким чином: «вимова знайомих слів зрозуміла, але відчувається вплив інших мов на наголос, ритм та інтонацію, що може порушувати розуміння» (Редько, 2021: 14). Для 7–9 класів: «вимова в цілому зрозуміла, інтонація та наголос апроксимовані як на рівні речення, так і на рівні слова» (Редько, 2021: 14).

Як і в попередній модельній навчальній програмі, відсутній опис орієнтованого фонетичного інвентарю. В програмі, розробленій під керівництвом Редько В.Г., згаданий інтонаційний аспект мови, який є важливим для комунікації, тоді як в модельній навчальній програмі під керівництвом Зимомря І.М. зустрічаємо лише такі компоненти звукової будови мови, як звуки та риси зв'язного мовлення, немає жодної згадки про інтонацію, ритм або наголос.

Якщо чинні та модельні навчальні програми майже повністю ігнорують такий важливий аспект усної комунікації, очевидним є посилення ролі вчителя, який повинен самостійно визначати фонетичний матеріал, тренувати з учнями рецептивні та продуктивні вимовні навички шляхом імітації та пояснення. В основі набуття учнями фонетичної компетентності лежить організована вчителем наочна демонстрація фонетичних явищ безпосередньо у мовленні (Бігіч, 2013: 194). Як відомо, існують декілька підходів до навчання вимови: аналітичний, імітативний та аналітико-імітативний (або комбінований) підходи (Бігіч, 2013: 199-200), серед яких найбільш доцільним є застосування останнього, коли імітування іншомовного мовлення на рівні окремих слів, фраз та висловлювань супроводжується за потреби поясненням фонетичних явищ.

**Мета статті** – схарактеризувати зміст та послідовність роботи над формуванням фонетичної компетентності в базовій школі на основі аналізу підручників з англійської мови для 5–9 класів, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в шкільній практиці.

**Виклад основного матеріалу.** Для вивчення англійської мови в 5 класі Міністерство освіти і науки України пропонує чотири підручники, які по-різному подають фонетичний матеріал. У підручнику «Англійська мова» автора О. Карпюк (Карпюк, 2018) немає спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання вимовних навичок або на розвиток фонематичного та інтонаційного слуху. Водночас підручник пропонує значну кількість пісень та віршів, які в комплексі формують вміння аудіювання та вимови. На початку підручника (Карпюк, 2018: 15) продемонстрований алгоритм роботи з піснею: 1) прослухати пісню,

дати відповідь на питання, 2) прослухати та відбити ритм пісні, 3) в парах практикувати читання тексту, звертаючи увагу на риму, 4) проспівати пісню / прочитати реп. Особливістю підручника є пісні у стилі реп, що є вдалим рішенням для цього шкільного віку, оскільки окрім того, що це популярний серед підлітків стиль музики, реп використовує зрозумілий та простий для відтворення ритм. Увага виконавців та слухачів репу зосереджується не на музиці, а на тексті пісні. Пісні в стилі реп та вірші відповідають тематиці структурних частин підручника, напр. “The World is Action”, “The Beaches of Mexico”, “My Easter Basket”. Є пісні пов’язані з традиційним в англійській/ американській культурі святами: “A Horror Rap” – Halloween, “Carol” – Christmas. Відтак, підручник акцентує увагу на відпрацюванні ритму, інтонації, в той час як сегментний рівень, вимова звуків та звукосполучень залишаються поза увагою вчителя та учнів.

Підручник для 5 класу А. Несвіт вміщує вправи на розвиток вмінь вимови, які навіть розміщені під окремою назвою “Pronunciation Practice” (Несвіт, 2018: 40). Однак ці вправи поодинокі, із п’яти наявних в підручнику вправ три спрямовані на відпрацювання навичок вимови звуків. Ці вправи сегментного рівня тренують навичку поєднання звукової форми слова та графічного зображення. Завдання сформульовано таким чином: *Look through the text and find the words with the following sounds*. Автори підручника визначили такі звуки для опрацювання учнями: 3 приголосні звуки /k/, /s/, /h/ та 11 голосних, серед яких 6 монофтонгів: /ɑ:/, /ʌ/, /u:/, /ɔ:/, /æ/, /i:/ та 5 дифтонгів: /eə/, /aɪ/, /eɪ/, /əʊ/, /aʊ/. Деякі звуки, наприклад довгі голосні /ɑ:/, /i:/ та /ɔ:/ повторюються в декількох вправах, в той час як зовсім не відпрацьовується вимова тих звуків, які не мають відповідників в українській мові і, відповідно, складають труднощі для засвоєння учнями. До таких звуків слід віднести голосний /z:/ та низку приголосних /ð/, /θ/, /ŋ/, /w/, /r/. Крім того, при виконанні вправ відсутній етап прослуховування, отже навички фонематичного слуху цілеспрямовано не тренуються. Дві вправи з п’яти представлених у підручнику вміщують короткі речення, які потрібно прослухати та повторити. Робота з одиницями понадфразового рівня дозволяє пояснити специфіку англійського ритму та інтонації в загальних питаннях та коротких відповідях. Проаналізувавши фонетичні вправи підручника А. Несвіт, можна зробити висновок, що робота над формуванням слухо-вимовних навичок несистематична і непослідовна, неприпустимо

мало вправ відводяться на розвиток рецептивних і репродуктивних інтонаційних навичок.

Підручник з англійської мови для 5 класу «Full Blast! Plus» під авторством Г.К. Мітчелл та Марілені Малкоганні (Мітчелл, 2022) пропонує низку вправ на розвиток фонетичної компетентності учнів, причому частина вправ спрямовані на розвиток фонематичного слуху в комплексі із завданнями на повторення (імітацію). Наприклад:

*Exercise. Pronunciation. A. Listen and repeat. What’s the difference between a, b, and c: a) gets, b) plays, c) brushes. B. Listen again and tick the sound you hear.*

В тексті підручника нараховуємо сім рецептивних вправ на диференційну функцію фонем. Важливо, що ці вправи не лише тренують навички сприйняття звуків, які не мають відповідників в українській мові (напр., south /θ/ та weather /ð/), а й формують уявлення про закономірності зв’язного мовлення. Це вправи на вимову закінчення -s для дієслів 3 особи однини теперішнього неозначеного часу, закінчення -ed в дієсловах минулого неозначеного часу. Виконуючи ці вправи, учні засвоюють знання про дзвінки та глухі приголосні та зміну вимови закінчення відповідно до типу сусіднього звука.

Підручник «Full Blast! Plus» також вміщує вправи на техніку читання (читання «німих» літер). При вивченні нових слів робиться акцент на взаємозв’язок вимови та орфографії: *Practise the spelling and pronunciation of new words* (Мітчелл, 2022: 18). Фонетичні вправи розміщені під заголовком “Pronunciation”. Підручник використовує комунікативний підхід, в тому числі й до вправ на вимову. Крім того, в підручнику запропоновано чотири пісні, робота з якими вміщує як вправи на усну рецепцію (послухати та вибрати правильний варіант слова, альтернативний вибір), так і вправи на відтворення цієї пісні, під час яких відпрацьовуються репродуктивні вимовні навички.

Найбільш збалансованим підходом до навчання вимови характеризується підручник для 5 класу “Prepare” авторів Джоанна Коста та Мелані Вільямс (Коста, 2022). Вправи фонетичного характеру рівномірно розподілені в підручнику під назвою “Pronunciation” та позначені символом [ə]. Важливою рисою підручника є комплексний підхід до звукового оформлення мовлення, рівномірне співвідношення завдань на рецепцію та продукцію. Підручник, на відміну від попередніх, вміщує пояснення, питання, спрямовані на формування в учнів фонетичної обізнаності. Достатньо уваги приділено вправам сегментного і суперсег-

ментного рівнів. Обґрунтованим є вибір звуків, на відпрацювання вимови яких спрямовані вправи. Це важкі для розрізнення україномовними учнями англійські звуки /w/ та /v/, /s/ та /ʃ/, голосні звуки. Увагу учнів зосереджено для важливих для комунікації словах – формах множини (закінчення [s – z – iz]), дієсловах минулого неозначеного часу (закінчення [d – t – id]), вимові допоміжних та модальних дієслів (was, can – can't), займенників (some). Перевагою цього підручника є увага до суперсегментного рівня: вправи на визначення кількості складів, на ідентифікацію словесного та фразового наголосів. Наведемо інструкцію до однієї з цих вправ: *Pronunciation. Wh-questions. Listen to the wh-questions from Exercise 3. Which words are stressed? Underline them. Listen again and repeat.* Важливими є вправи на формування інтонаційних навичок: вимова виразів з перелічуванням (listing), спеціальних та загальних питань, комунікативних кліше.

Міністерство освіти і науки України рекомендує два підручники з англійської мови для 7 класу. В підручнику О. Карпюк (Карпюк, 2020) відсутні вправи на формування фонетичної компетентності. Виключенням є дві пісні та два вірші, подані в підручнику, інструкції до яких вміщують завдання прослухати та проспівати, прослухати та прочитати, а також вимовити в парах слова, що римуються. Позитивним є розміщення нових слів разом з транскрипцією. Відтак, вчителям, які працюють з цим підручником, доводиться самостійно готувати матеріал для фонетичних розминок, оскільки слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні навички потребують систематичного тренування.

У підручнику з англійської мови для учнів 7 класу авторів Л. Калініна та І. Самойлюкевич (Калініна, 2020) вправи на формування фонетичної компетентності розміщені під назвою “Pronunciation Warm-Up”. Виходячи з принципу поєднання різних видів мовленнєвої діяльності та підтримки вмотивованості учнів автори підручника використовують для тренування вимовних навичок різноманітні матеріали – мелодійно-ритмічні пісні (chants), прислів'я, вірші, цитати відомих людей, загадки. Фонетичні вправи не відірвані від комунікації; відпрацювання вимови звуків та інтонації вдало поєднуються з іншими видами продуктивної діяльності – відповідями на питання, відгадуванням загадок, коментуванням. Хоча кількість фонетичних вправ у підручнику невелика (9 вправ), серед них витримується баланс між вправами сегментного рівня (відпрацювання звуків /ɔ/, /i:/, /ʌ/, /P/, /u:/, eɪ, /t/, /w/, /ŋ/)

та вправами на формування ритміко-інтонаційних навичок (напр. *Read the family rules with correct intonation* (Калініна, 2020: 4). *Read and beat the rhythm* (Калініна, 2020: 24). *Read the quotations of great people about encouragement and practice sentence stress* (Калініна, 2020: 57)).

В підручнику з англійської мови для 8 та 9 класів під авторством О. Карпюк (Карпюк, 2021; Карпюк, 2017) немає жодної вправи на розвиток фонетичних навичок. В чотирьох підручниках для 9 класу, рекомендованих МОН України, знаходимо мізерну кількість вправ та завдань на вимову. Так, в підручнику для 9 класу Л. Морської (Морська, 2017) розміщені лише скоромовки, всі з яких відпрацьовують приголосні звуки. В підручнику А. Несвіт (Несвіт, 2017) немає жодних згадувань про фонетичну складову мовлення. В підручнику В.М. Буренко (Буренко, 2017) також немає вправ фонетичної спрямованості, проте підручник вміщує п'ять віршів, які можна використати для вдосконалення ритміко-інтонаційних навичок. Рима використовується для формулювання тем занять в підручнику для 9 класу О.С. Любченко, О.М. Любченко, Н.В. Тучиної (Любченко, 2017). Назви тем – цікаві, дотепні, привертають увагу та легко запам'ятовуються завдяки римі та алітерації, напр. *Time to spare round the year. Session of expression. The massive passive*, тощо.

**Висновки.** Проаналізувавши 12 підручників з англійської мови для 5–9 класів на предмет представлення в них вправ на розвиток фонетичної компетентності, доходимо висновку, що переважна кількість підручників пропонує недостатню кількість вправ на опанування іншомовної вимови. Фонетичний компонент мовлення не є об'єктом спеціального засвоєння (підручники авторів В.М. Буренко, О.С. Любченко, О.Д. Карпюк, А.М. Несвіт), підбір фонетичного матеріалу не обґрунтований, не всі звуки представлені у вправах, не відображена робота з ритміко-інтонаційними навичками. Значні покращення в обсязі та поетапності подачі фонетичного матеріалу спостерігаємо в підручниках “Full Blast! Plus” та “Prepare”. Обидва підручники вийшли в світ у 2022 р. та збалансовано розподіляють вправи сегментної та суперсегментної фонетики. Відсутність системності у роботі над вимовою у підручниках, виданих у 2017–2020 рр., зумовлена, на нашу думку, нехтуванням фонетичним аспектом в навчальних програмах. Враховуючи потужну роль англійської мови в світовій комунікації, є нагальна потреба посилити увагу до фонетичної компетентності, яка є однією із складових успішної комунікації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Burenko V.M. English (Year 9) : a textbook for the ninth form of secondary school. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 256 p.
3. Kalinina L., Samoilyukevych I. English : A textbook for grade 7 of general secondary education establishments. Київ : Генеза, 2020. 256 p.
4. Karpyuk O.D. English. Year 5 : A textbook for the fifth form of secondary schools. Тернопіль : Вид-во «Астон», 2018. 240 p.
5. Karpyuk O.D. English. Year 7 : A textbook for the seventh form of secondary schools. Тернопіль : Вид-во «Астон», 2020. 224 p.
6. Karpyuk O.D. English. Year 8 : A textbook for the eighth form of secondary schools. Тернопіль : Вид-во «Астон», 2021. 272 p.
7. Karpyuk O.D. English. Year 9 : A textbook for the ninth form of secondary schools. Тернопіль : Вид-во «Астон», 2017. 288 p.
8. Kosta Joanna, Williams Melanie English : A textbook for the fifth form of secondary schools (with audioguide) Prepare. Student's book. Київ: Вид-во Лінгвіст, 2022. 160 p.
9. Lyubchenko O.S., Lyubchenko O.M., Tuchina N.V. English. Year 9. A textbook for the 9<sup>th</sup> form of secondary schools. Харків: «Основа», 2017. 207 p.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / С.Ю. Ніколаєва та ін. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
11. Mitchell H.Q. and M. Malkogianni English : A textbook for the fifth form of secondary schools (with audioguide) Full Blast! Plus 5. Student's Book. Київ: Вид-во Лінгвіст, 2022. 144 p.
12. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Зимомря І.М. та ін : Рекомендовано Міністерством освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 12 лип. 2021. № 795. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomya.ta.in.14.07.pdf> (дата звернення: 03.01.2023)
13. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Редько В.Г. та ін. : Рекомендовано Міністерством освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 12 лип. 2021. № 795 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> (дата звернення: 05.01.2023)
14. Morska L.I. English (Year 9): A textbook for the 9<sup>th</sup> form of secondary schools. Тернопіль : Вид-во «Астон», 2017. 280 p.
15. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. 5-9 класи. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07 черв. 2017. № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-5-9-klas/prohrami-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (дата звернення: 06.01.2023)
16. Nesvit A.M. English (Year 5) : A textbook for the fifth form of secondary schools. Київ : Генеза, 2018. 208 p.
17. Nesvit A.M. English (Year 9) : A textbook for the ninth form of secondary schools. Київ : Генеза, 2018. 208 p.

## REFERENCES

1. Bihich O.B., Borysko N.F., Boretska H.E. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnik dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. K.: Lenvit. 2013. 590 p. [in Ukrainian].
2. Burenko V.M. English (Year 9) : a textbook for the ninth form of secondary school. Kharkiv : Vyd-vo "Ranok", 2017. 256 p.
3. Kalinina L., Samoilyukevych I. English : A textbook for grade 7 of general secondary education establishments. Kyiv : Heneza, 2020. 256 p.
4. Karpyuk O.D. English. Year 5 : A textbook for the fifth form of secondary schools. Ternopil : Vyd-vo "Aston", 2018. 240 p.
5. Karpyuk O.D. English. Year 7 : A textbook for the seventh form of secondary schools. Ternopil : Vyd-vo "Aston", 2020. 224 p.
6. Karpyuk O.D. English. Year 8 : A textbook for the eighth form of secondary schools. Ternopil : Vyd-vo "Aston", 2021. 272 p.
7. Karpyuk O.D. English. Year 9 : A textbook for the ninth form of secondary schools. Ternopil : Vyd-vo "Aston", 2017. 288 p.
8. Kosta Joanna, Williams Melanie English : A textbook for the fifth form of secondary schools (with audioguide) Prepare. Student's book Kyiv: Vyd-vo Linguist, 2022. 160 p.
9. Lyubchenko O.S., Lyubchenko O.M., Tuchina N.V. English. Year 9. A textbook for the 9<sup>th</sup> form of secondary schools. Kharkiv: "Osnova", 2017. 207 p.



10. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary educational institutions]: pidruchnik. / S.Iu. Nikolaieva ta in. Kyiv: Lenvit, 2002. 328 p. [in Ukrainian].
11. Mitchell H.Q. and M. Malkogianni *English : A textbook for the fifth form of secondary schools (with audioguide) Full Blast! Plus 5. Student's Book*. Kyiv: Vyd-vo Linguist, 2022. 144 p.
12. Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum “A Foreign Language 5-9 forms” for general secondary schools]. Zymomria I.M. ta in. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf> [in Ukrainian].
13. Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum “A Foreign Language 5–9 forms” for general secondary schools]. Redko V.H. ta in. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> [in Ukrainian].
14. Morska L.I. *English (Year 9): A textbook for the 9<sup>th</sup> form of secondary schools*. Ternopil : Aston”, 2017. 280 p.
15. *Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil z pohlyblyenym vyvchenniam inozemnykh mov. 5-9 klasy*. [Curricula in foreign languages for general secondary schools and specialized schools with intensive learning of foreign languages]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> [in Ukrainian].
16. Nesvit A.M. *English (Year 5) : A textbook for the fifth form of secondary schools*. Kyiv : Heneza, 2018. 208 p.
17. Nesvit A.M. *English (Year 9) : A textbook for the ninth form of secondary schools*. Kyiv : Heneza, 2018. 208 p.

УДК 37.07.005.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-38>**Катерина КРИШІНЕЦЬ-АНДЯЛОШІЙ,**

orcid.org/0000-0002-6676-4789

*аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту**Мукачівського державного університету**(Мукачево, Закарпатська область, Україна) [angyalossykati@gmail.com](mailto:angyalossykati@gmail.com)*

## РОЗВИТОК ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

*У статті обґрунтовано особливості розвитку закладів загальної середньої освіти в умовах соціальних трансформацій в Україні на початку ХХІ століття. Визначено, що мета модернізації загальної середньої освіти на сучасному етапі полягає в тому, що кожен учень повинен мати рівний доступ до якісної шкільної освіти в безпечному, комфортному, інклюзивному та сучасному освітньому середовищі. Наголошено, що початок ХХІ століття для закладів загальної середньої освіти як завдання визначає формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, на утвердження національної ідеї, сприяння національній самоідентифікації, розвиток культури українського народу, оволодіння цінностями світової культури та загальнолюдськими надбаннями, системи шкільної освіти. Проаналізовано Закони України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), Концепцію Нової української школи (2018), Державний стандарт початкової освіти (2018) та інші нормативні джерела на предмет виявлення особливостей розвитку закладів загальної середньої освіти в Україні на початку ХХІ століття. Виявлено, що основними напрямками розвитку ЗЗСО є формування ключових компетентностей на основі оновлення змісту базової освіти (вільне володіння державною мовою, математична, загальнокультурна та екологічна компетентності, підприємливість та інноваційність, економічна компетентність тощо), забезпечення менеджменту профільної освіти, проектування і моделювання професійного розвитку, підтримки педагогічних працівників, цифрова трансформація освіти, створення в закладах загальної середньої освіти безпечного освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації та нового освітнього простору відповідно до принципів мотивуючого та креативного дизайну, технологічності та інклюзивності. Зроблено висновок, що ХХІ століття потребує людей, які будуть мотивовані, впевнені і критичні, готові до вирішення конкретних завдань – це ті якості, які знадобляться їм для успішного залучення в світ, що стрімко розвивається, і які повинні забезпечити Нова українська школа.*

**Ключові слова:** *заклад загальної середньої освіти, модернізація освіти, Нова українська школа, розвиток освіти у ХХІ столітті.*

**Kateryna KRYSHINETS-ANDYALOSHIY,**

orcid.org/0000-0002-6676-4789

*Graduate student of the Department of Pedagogy of Preschool**and Primary Education and of Educational Management**Mukachevo State University**(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) [angyalossykati@gmail.com](mailto:angyalossykati@gmail.com)*

## DEVELOPMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

*The article substantiates the peculiarities of the development of general secondary education institutions in the conditions of social transformations in Ukraine at the beginning of the 21st century. It was determined that the goal of modernizing general secondary education at the current stage is that each student should have equal access to quality school education in a safe, comfortable, inclusive and modern educational environment. It was established that the beginning of the 21st century for institutions of general secondary education defines as a task the formation of an individual who is aware of his belonging to the Ukrainian people, the affirmation of the national idea, the promotion of national self-identification, the development of the culture of the Ukrainian people, mastering the values of world culture and universal human heritage, the school education system. The Laws of Ukraine «On Education» (2017), «On General Secondary Education» (2020), the Concept of the New Ukrainian School (2018), the State Standard of Primary Education (2018) and other normative sources were analyzed in order to identify the peculiarities of the development of general secondary education institutions in Ukraine at the beginning of the 21st century. It was revealed that the main directions of the development of general secondary education institutions are the formation of key competencies based on updating the content of basic education (fluency in the state language, mathematical, general cultural and environmental competence, entrepreneurship and innovation, economic competence, etc.), ensuring the management of specialized*

*education, design and modeling professional development, support for teaching staff, digital transformation of education, creation of a safe educational environment in general secondary education institutions, free from any form of violence and discrimination, and a new educational space in accordance with the principles of motivating and creative design, technology and inclusiveness. It was concluded that the 21st century needs people who will be motivated, confident and critical, ready to solve specific tasks – these are the qualities that they will need to successfully engage in the rapidly developing world, and which the New Ukrainian School should provide.*

**Key words:** *institution of general secondary education, modernization of education, New Ukrainian school, development of education in the 21st century.*

**Постановка проблеми.** Виняткова значимість загальноосвітньої системи робить її організацію та реформування предметом вивчення різних наукових дисциплін, зокрема і педагогіки. На основі глибокого наукового аналізу здійснюється вивчення вітчизняних та зарубіжних шкільних реформ, внаслідок чого розкриваються найрізноманітніші аспекти розвитку загальної освіти (мети, завдання, стратегії, зміст, тенденції та заходи перетворень, досягнення). Їх аналіз дає уявлення про динаміку розвитку закладу загальної середньої освіти, про єдину картину розвитку освіти та становище, яке займає в ній національна загальноосвітня система. Виявлення особливостей шкільних реформ необхідне для виявлення об'єктивної оцінки української загальної освіти, визначення перспектив цього розвитку та державної освітньої політики у сфері шкільної справи, визначення дефіцитів вітчизняної загальноосвітньої системи, труднощів під час її удосконалення та шляхів їх подолання.

Вивчення освітніх реформ є актуальним і в історичному контексті, оскільки дозволяє простежити розвиток школи від минулого через сьогодні до перспектив майбутнього. Воно потрібне для аналізу досвіду попередніх шкільних реформ, для розуміння сучасної організації та тенденцій зміни освіти у світі, для налагодження оптимальної стратегії подальшого розвитку національної освіти.

Вивчення реформаційних процесів є важливим для усвідомлення курсу, яким рухається освіта в різних регіонах, та визначення відповідності їй вітчизняної освітньої політики. Але не менш важливим може бути прикладний аспект аналізу організації шкільних реформ: він корисний, перш за все, знанням про проблеми управління реформуванням, про його ключові суб'єкти, їх відношення до змін школи, про умови, за яких шкільні реформи стають ефективними тощо.

Вивчення трансформаційних процесів в освіті є важливим також для усвідомлення напрямів та орієнтирів, які характерні для розвитку освітніх процесів в хронологічному та територіальному аспекті задля визначення модернізаційних перспектив. В цьому аспекті актуальним є аналіз організації змін в загальній середній освіті.

Проте незважаючи на різнобічність підходів до дослідження реформ в освіті та на значну кількість публікацій з теми, у вітчизняній науці як і раніше немає виразного уявлення про те, на яких підставах здійснюється розвиток закладів загальної середньої освіти – ЗЗСО, які становлять специфіку освітнього процесу, що забезпечує його ефективність.

**Аналіз досліджень.** Розвиток закладів загальної середньої освіти викликає науковий інтерес вітчизняних дослідників, але переважно він поширюється на конкретні шкільні реформи чи об'єкти за умов реформаційних перетворень.

Теоретико-педагогічні та практико-методичні проблеми реформування і розвитку закладів загальної середньої освіти вивчали Л. Березівська, І. Бех, І. Зязюн, Л. Карпова, М. Касьяненко, О. Киричук, Н. Кічук, В. Кремень, Л. Кузнецова, Х. Лийметс, Л. Лук'янова, М. Набок, О. Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Савченко та інші. Розвитку середньої освіти і закладів загальної середньої освіти надавали значення В. Ковальчук, Т. Лукіна, І. Осадчий, Т. Сорочан та інші.

В. Ковальчук досліджено педагогічні системи, зокрема особливості освітньо-виховних систем та розкрито їх сутність, і типологію. Проаналізовано особливості освітньо-виховних систем у різних освітніх закладах, обґрунтовано педагогічно спеціалізовану компетентність майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем (Ковальчук, 2018). Дослідження Т. Лукіної зосереджено на умовах вибору й реалізації тієї чи іншої моделі самооцінювання якості загальної середньої освіти (паралельної, комбінованої або корпоративної), на які надзвичайно сильно впливають національні та історичні традиції. Автор підкреслює, що «класичні» моделі самооцінювання набувають додаткових місцевих ознак» (Лукіна). І. Осадчий у науково-практичному коментарі «Педагогіка якості освіти: планування роботи закладу загальної середньої освіти» розглядає актуальні питання менеджменту якості та оцінювання роботи ЗЗСО, зокрема планування та яка його роль і місце в структурі всеохопного менеджменту якості (Total Quality Management), програма якості та її вико-

ристання, планування роботи закладу загальної середньої освіти, в якому впроваджено педагогіку якості освіти, стратегія розвитку ЗЗСО тощо (Осадчий, 2020).

Пошуку шляхів вирішення проблем модерної розбудови інформаційних систем в окремих сегментах освіти присвячена монографія колективу авторів ДНУ «Інститут освітньої аналітики» «Розвиток інформаційних систем управління освітою як інструмент реалізації державної освітньої політики». Зокрема розглядаються питання щодо спектру інструментів реалізації державної політики у галузі загальної середньої освіти на основі освітньої статистики та аналітики; особливості розроблення інформаційно-аналітичної системи оцінювання стану загальної середньої освіти на базі статистичних даних тощо (Розвиток інформаційних систем управління освітою, 2020).

Підкреслимо, що розвиток закладів загальної освіти у перші два десятиліття XXI століття в сучасній Україні відбувався швидкими темпами і був спрямований на виконання завдань, визначених у законах, положеннях, інструкціях, інструктивних листах, наказах тощо, аналіз яких і є предметом нашого дослідження.

**Метою статті** є розкриття особливостей розвитку закладів загальної середньої освіти України на початку XXI століття.

Державна політика у сфері освіти і науки в Україні в останні десятиліття спрямована на модернізацію основних ключових позицій, які становлять систему загальної середньої освіти, що відіграє вирішальну роль у забезпеченні розвитку людського капіталу та отриманні економічної вигоди у формі сталого зростання й конкурентної економіки, а значить суспільного та індивідуального добробуту, майбутнього процвітання та якості життя. Досягнення цих цілей потребує узгоджених політичних ініціатив, ефективних управлінських рішень та довгострокових інвестицій. Мета модернізації загальної середньої освіти полягає в тому, що кожен учень повинен мати рівний доступ до якісної шкільної освіти в безпечному, комфортному, інклюзивному та сучасному освітньому середовищі; випускники школи мають ґрунтовні знання та володіють компетентностями, що потрібні для сучасного життя, є самодостатніми, творчими та креативними особистостями.

**Результати дослідження.** Ретроспективний аналіз розвитку закладів загальної середньої освіти засвідчує, що у перше десятиліття XXI століття ознаками української освіти стали побудова національної школи як гуманної, демократичної, особистісно орієнтованої, національно

спрямованої освіти, що полягає в органічному поєднанні освіти з історією і традиціями українського народу, збереженні та збагаченні його національних цінностей як основний напрям цих змін (Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, 2016: 52). Початок XXI століття для закладів загальної середньої освіти визначає завданням формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, на утвердження національної ідеї, сприяння національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодіння цінностями світової культури та загальнолюдськими надбаннями. Системи шкільної освіти, зокрема заклади загальної середньої освіти забезпечують створення умов для розвитку і становлення людини, її особистості, суспільства та цивілізації в цілому.

Нова освітня парадигма української освіти на початку XXI століття передбачає індивідуалізований характер навчання, який дозволяє враховувати можливості кожного конкретного учня і сприяти його самореалізації та розвитку. На думку українських філософів В. Кременя, І. Бега, сутність нової освітньої парадигми особистісно-зорієнтованого навчання на основі компетентісного підходу полягає не тільки у зміні пріоритетів: від навчання всіх основам всіх наук до задоволення потреб особистості. Головними ознаками такої парадигми є орієнтація на інтереси особистості та адекватність сучасним тенденціям суспільного розвитку (Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, 2016: 5). Важливим чинником у цьому напрямку розвитку освіти є формування в учнів умінь вчитися, умінь самостійної когнітивної діяльності з використанням сучасних і перспективних засобів інформаційних технологій, розробки різних освітніх програм відповідно до різних індивідуальних можливостей як учнів, так і вчителів.

Як зазначається у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016), освіта покликана навчити людину знайти своє місце в житті, в соціумі, культурі. Основною тенденцією сучасної освіти є поступова заміна викладання на пізнавальну діяльність, яка має стати провідною, де особистість учня знаходиться в центрі уваги педагога, психолога, де учні відкривають і конструюють ще не існуючі знання. Створення таким чином творчо-інтелектуального середовища означатиме розв'язання проблеми особистісно-орієнтованої освіти (Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, 2016: 58).

Наразі в Україні прийняті життєво важливі для ЗЗСО документи: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про загальну середню освіту» (2020), «Концепція Нової української школи» (2018), Державний стандарт початкової освіти (2018) та інші.

Наголосимо на особливій ролі Закону України «Про освіту» (2017). За ним уже з 1 вересня 2018 р. всі першокласники, а зараз всі учні початкової школи, навчаються за новим Держстандартом початкової освіти, який враховує та передбачає запровадження компетентнісного підходу до навчання у наших школах, у зв'язку з чим здійснюється стимулювання розвитку м'яких навичок у здобувачів початкової освіти. Головна передумова успіху реформи – це продуктивна, партнерська співпраця між освітньо-педагогічною спільнотою, Урядом та місцевою владою. Кожен має зробити свій значний внесок, без якого якісні зміни не відбудуться» (Зміни в системі освіти, 2018).

Впровадження концепції Нової української школи до 2029 року має забезпечити:

- формування ключових компетентностей на основі оновлення змісту базової освіти (вільне володіння державною мовою, математична, загальнокультурна та екологічна компетентності, підприємливість та інноваційність, економічна компетентність тощо.) Окрім цього важливими є вміння – креативності, прийняття рішення, конструктивне керування емоціями, ініціативність, критичне мислення тощо;

- забезпечення менеджменту профільної освіти (Дорожня карта розвитку профільної освіти, формування змісту освіти та мережі академічних та професійних ліцеїв; поглиблення знань в академічному ліцеї, створення умов для вступу до закладу вищої освіти; можливості опанування першою професією);

- проектування і моделювання професійного розвитку, підтримки педагогічних працівників (запровадження педагогічної інтернатури; запровадження нової концепції оплати праці, виявлення та стимулювання вчителів з високим рівнем професійної майстерності задля створення системи поширення педагогічного досвіду);

- цифрова трансформація освіти (дистанційна та змішана форми організації освіти, створення мережі екзаменаційних центрів);

- створення в ЗЗСО безпечного освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства і дискримінації та нового освітнього простору відповідно до принципів мотивуючого та креативного дизайну, технологічності та інклюзивності;

- підвищення якості психологічних послуг у закладах освіти;

- забезпечення умов для проведення профорієнтації учнів, що враховують їх інтереси та здібності (Концепція Нової української школи, 2018).

Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачається деталізація механізмів забезпечення якості шкільної освіти – процедури шкільного аудиту, запровадження педагогічної інтернатури для молодих вчителів, а також врегулювання окремих питань інклюзивної освіти, наприклад, таких, що стосуються можливості батьків супроводжувати дітей з особливими освітніми потребами під час уроків тощо.

Найбільш важливим у цьому Законі, на нашу думку, є можливість для учнів обирати свою освітню траєкторію, впроваджено компетентнісний підхід та інтеграцію освітніх галузей в початковій школі, запроваджено процедуру сертифікації педагогічних працівників Запроваджено систему супервізії, цільових субвенцій для покращення матеріально-технічного стану шкіл, формування програм із закупівлі меблів, цифрового обладнання, дидактичних засобів для початкової школи, програма закупівлі автобусів, субвенція «Спроможна школа» та субвенція на STEM освіту тощо (Закон України «Про повну загальну середню освіту, 2020).

Щодо закладів загальної середньої освіти, то у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020):

1. Визначено відповідальність засновника закладу загальної середньої освіти, який в повній мірі повинен забезпечити «утримання та розвиток заснованого ним закладу освіти, його матеріально-технічної бази на рівні, достатньому для виконання вимог державних стандартів, ліцензійних умов провадження освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти, вимог трудового законодавства, оплати праці педагогічних та інших працівників, охорони праці, безпеки життєдіяльності, пожежної безпеки тощо» (Закон, ст. 37, пункт 5). Відповідальним засновник закладу є і за «дотримання принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування під час проектування, будівництва та реконструкції будівель, споруд, приміщень закладів загальної середньої освіти; оприлюднення всієї публічної інформації відповідно до законодавства» тощо.

2. Обґрунтовано типи закладів освіти, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти: початкова школа, що забезпечує здобуття початкової освіти; гімназія, що забезпечує здобуття базової середньої освіти; ліцей, що

забезпечує здобуття профільної середньої освіти та інші.

3. Наголошено на тому, що ЗЗСО забезпечують умови для отримання здобувачами освіти повної загальної середньої освіти, яку «можна буде здобувати крім очного (денного) навчання в школі ще і за іншими формами: за дистанційною, мережевою, екстернатною, сімейною (домашньою), формою педагогічного патронажу, а також за очною (вечірньою), заочною (на рівнях базової та профільної середньої освіти)».

4. Визначена наповнюваність класів: мінімальна наповнюваність класів на усіх трьох рівнях – 5 учнів. Максимальна залишилася 30. У перспективі з 1 вересня 2024 року до перших класів прийматимуть не більше, ніж по 24 учні (для початкової школи). Створюється можливість формування міжкласних груп з учнів різних класів одного (паралельних) або різних років навчання для вивчення навчальних предметів, курсів, інтегрованих курсів. Водночас Законом передбачена можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії учня. До цього є ряд вимог та особливостей, але питання спроможності закладу освіти забезпечити цю траєкторію визначається самим закладом. Одночасно з цим здобувачі освіти мають право на визнання закладом освіти результатів їх навчання, що були здобуті в інших суб'єктах освітньої діяльності чи шляхом неформальної та/або інформальної освіти. (Закон України «Про повну загальну середню освіту, 2020).

Розвиток освіти в сучасній Україні виражається не лише в реформуванні, а й у забезпеченні освітніх закладів необхідним обладнанням. Потребує сьогодні активізації забезпечення закладів освіти обладнанням та необхідними ресурсами для проведення ефективнішого навчання. МОН України затверджено Положення «Про міжшкільний ресурсний центр» (МРЦ), (2019). Відповідно можуть створюватися умови для навчання здобувачів освіти одразу з кількох закладів, можуть проводитися як шкільні, так і позашкільні заняття (обладнання стаціонарних та пересувних лабораторій, учнівських теплиць, зимових садів, вироб-

ничих майстерень, басейнів, спортивних майданчиків тощо) (Положення «Про міжшкільний ресурсний центр, 2019).

Сучасні реалії реформування повної загальної середньої освіти вимагають постійного удосконалення методології розрахунку прогнозованих значень статистичних і аналітичних показників, використання економіко-математичних моделей й математико-статистичних методів аналізу та прогнозування. Бажаним результатом є запровадження освітніх інформаційно-аналітичних систем, оскільки вони забезпечують отримання різносторонньої та своєчасної інформації щодо діяльності закладів загальної середньої освіти (Розвиток інформаційних систем управління освітою, 2020: 68). У процесі утворення і функціонування така система підпорядковується базовим принципам, які відображають пріоритет кінцевої мети, єдність та цілісність, внутрішні та зовнішні зв'язки компонентів системи, їх ієрархію, динамічність й узгодженість тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** ХХІ століття потребує людей, які будуть мотивовані, впевнені і критичні, готові до вирішення конкретних завдань – це ті якості, які знадобляться їм для успішного залучення до соціуму, що стрімко розвивається, і які повинна забезпечити Нова українська школа. Школі необхідно побачити, що зміни, які здійснюються у педагогічній практиці, дозволить учням застосувати отримані знання та навички в умовах соціально орієнтованого освітнього середовища.

*Перспективи наших досліджень і розвитку закладів загальної середньої освіти* вбачаються у розширенні доступу дітей до якісної освіти, оновлення змісту загальної середньої та професійної освіти, що дасть змогу формувати в здобувачів освіти необхідні для життя компетентності, зокрема громадянські, впроваджувати нові підходи до організації інклюзивного навчання в ЗЗСО, забезпечувати підвищення престижності педагогічної праці та заохочення педагогів до особистого і професійного зростання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/>
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Відомості Верховної Ради (ВВР), № 31, ст. 226). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Ковальчук В. А. Освітньо-виховні системи закладів середньої освіти: навч.-метод. посібн. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 120 с.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KR160988>
5. Лукіна Тетяна. Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/594/53>

6. Набок М. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України Витоки педагогічної майстерності. Випуск 19. 2017 С. 244–253.
7. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні/ Авшенюк Н. М. ... Кремень В. Г. ... Луговий В. І. ... Слюсаренко О.М. ... Таланова Ж. В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
8. Осадчий І. Г. Педагогіка якості освіти: планування роботи закладу загальної середньої освіти: науково-практичний коментар у запитаннях та відповідях Київ: ДОО «Навчально-методичний центр з питань якості освіти», 2020. 65 с
9. Положення «Про міжшкільний ресурсний центр» (2019). URL. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/02/13/nakazzareestrovaniymyu.pdf>
10. Розвиток інформаційних систем управління освітою як інструмент реалізації державної освітньої політики : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2020. 258 с.
11. European Commission/EACEA/Eurydice. Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015. URL <http://www.aede-france.org/Quality-Evaluation.html>

#### REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017). [Law of Ukraine «On Education»] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» (2020) [Law of Ukraine «On comprehensive general secondary education»]. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), № 31, st. 226). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
3. Kovalchuk V. A. Osvitno-vykhovni systemy zakladiv serednoi osvity [Educational systems of secondary education institutions]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2018. 120 s. [in Ukrainian].
4. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [The concept of implementation of state policy in the field of general secondary education reform “New Ukrainian School” for the period until 2029]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KR160988> [in Ukrainian].
5. Lukina Tetiana. Zarubizhni pidkhody do rozroblennia modelei samoosiniuvannia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Foreign approaches to the development of models of self-evaluation of institutions of general secondary education.]. URL <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/594/538> [in Ukrainian].
6. Nabok M. Suchasni tendentsii rozvytku zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Modern trends in the development of general secondary education in Ukraine] Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Vypusk 19. 2017. S. 244–253. [in Ukrainian].
7. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini. [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]/ Avsheniuk N. M. ... Kremen V. H. ... Luhovyi V. I. ... Sliusarenko O.M. ... Talanova Zh. V. ta in. / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; [redkol.: V. H. Kremen (holova), V.I. Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)]; za zah. red. V. H. Kremenia. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2016. 448 s. [in Ukrainian].
8. Osadchyi I. H. Pedahohika yakosti osvity: planuvannia roboty zakladu zahalnoi serednoi osvity [Pedagogy of the quality of education: planning the work of a general secondary education institution]: nauково-praktychnyi komentar u zapytanniakh ta vidpovidiakh Kyiv: DOU «Navchalno-metodychnyi tsentr z pytan yakosti osvity». 2020. 65 s. [in Ukrainian].
9. Polozhennia “Pro mizhshkilnyi resursnyi tsentr” (2019) [Regulations “About the interschool resource center”]. URL. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/02/13/nakaz zareestr> [in Ukrainian].
10. Rozvytok informatsiinykh system upravlinnia osvitoiu yak instrument realizatsii derzhavnoi osvitnoi polityky [Development of educational management information systems as a tool for implementation of state educational policy] : monohrafiia / za red. S. L. Londara; DNU «Instytut osvitnoi analityky». Kyiv, 2020. 258 s. [in Ukrainian].
11. European Commission/EACEA/Eurydice Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015. URL: <http://www.aede-france.org/Quality-Evaluation.html>

UDC 378.1:37.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-39>**Tetiana LAZARENKO,***orcid.org/0000-0002-4099-5319**Senior Lecturer at the Department of Pedagogies, Foreign Philology and Translation  
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics  
(Kharkiv, Ukraine) tlazarenko2011@ukr.net***Svitlana OSMACHKO,***orcid.org/0000-0001-5149-1354**Senior Lecturer at the Department of Pedagogies, Foreign Philology and Translation  
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics  
(Kharkiv, Ukraine) germansveta@gmail.com*

## SCIENTIFIC BASES OF USING CONTEXTUAL TEACHING TO FORM THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS

*The subject of the article is the pedagogical conditions of successful formation of professional competence of future translators – specialists in the field of international relations and intercultural communication using a contextual approach. The article analyzes the essence and structure of the contextual approach, sets out the directions of applying contextual teaching of a foreign languages to students in a higher education establishment. The term “contextual teaching” is defined. The article gives an insight into the specifics of the translator’s professional activity, and on this basis determines the range of professional skills of specialists in the field of intercultural communication. The authors emphasize that in contextual teaching and learning the whole system of didactic forms, methods and tools models the subject and social content of future professional activity. Such basic forms of activity in contextual learning as academic, quasi-professional and educational-professional activity are considered in detail. The pedagogical conditions that contribute to the improvement of the process of professional training of future translators in the field of international relations and intercultural communication are highlighted. It is noted that the use of contextual learning helps students to solve a number of professional and communicative tasks, such as to remove barriers to communication, to learn actively professional vocabulary and language clichés, to develop the ability to express their views on professional issues, etc. The article states that professionally oriented content of teaching a foreign language and translation is in itself an important motivating factor. The tasks that students perform to acquire professional communication skills should be related to regulating the issues of professional activity in a foreign language. The authors conclude that a contextual approach to the training of future translators in the field of international relations and intercultural communication is an effective basis for activating the personal potential of students, it involves them into the conditions of practical work, contributes to the formation of professional, universal, cultural and moral values.*

**Key words:** contextual learning and teaching, a foreign language, competence approach, foreign language professional-communicative competence, intercultural communication, professional training of translators.

**Тетяна ЛАЗАРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-4099-5319**старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу  
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця  
(Харків, Україна) tlazarenko2011@ukr.net***Світлана ОСЬМАЧКО,***orcid.org/0000-0001-5149-1354**старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу  
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця  
(Харків, Україна) germansveta@gmail.com*

## НАУКОВІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Предметом дослідження статті є педагогічні умови успішного формування професійної компетентності майбутнього перекладача – фахівця у галузі міжнародних відносин і міжкультурної комунікації з використанням контекстного підходу. В статті аналізується сутність і структура контекстного підходу, визначаються*



*напрями застосування контекстного навчання під час опанування студентами іноземної мови у закладі вищої освіти. Дається визначення поняття контекстного навчання. Розкрито специфіку професійної діяльності перекладача, на основі якої визначено спектр професійних умінь фахівців у галузі міжкультурної комунікації. Автори підкреслюють, що при контекстному навчанні вся система дидактичних форм, методів і засобів моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. Докладно розглянуто такі базові форми діяльності в контекстному навчанні, як академічна, квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльність. Виділено педагогічні умови, що сприяють удосконаленню процесу професійної підготовки майбутнього перекладача у сфері міжнародних відносин і міжкультурної комунікації. Зазначається, що використання контекстного навчання сприяє вирішенню цілої низки професійно-комунікативних завдань, як то: зняття бар'єрів спілкування, активне засвоєння професійно спрямованої лексики і мовних кліше, розвиток умінь висловлювати свою точку зору з професійних питань та ін. Відмічено, що професійно спрямований зміст навчання іноземної мови і перекладу вже сам по собі являється важливим мотивуючим фактором. Завдання, що виконують студенти для придбання навичок професійного спілкування, повинні бути пов'язані з вирішенням проблеми професійної діяльності на іноземній мові. Автори приходять до висновку, що контекстний підхід до навчання майбутніх перекладачів в галузі міжнародного бізнесу і міжкультурної комунікації є ефективною основою для активізації особистісного потенціалу студентів, залучає їх до умов практичної виробничої діяльності сприяє формуванню системи професійних, загальнолюдських, культурних і моральних цінностей.*

**Ключові слова:** контекстне навчання, іноземна мова, компетентнісний підхід, іншомовна професійно-комунікативна компетенція, між культурна комунікація, професійна підготовка перекладачів.

**Problem statement.** In a non-language higher education institution, a foreign language is a mandatory component of the training of future specialists. Teaching a foreign language can be effective if it has a clear professional orientation, thus creating the opportunity for practical use of acquired knowledge and skills in the future profession. Therefore, the task of a foreign language teacher is to recreate in the educational activities of students situations similar to their future professional work, i.e. the context. Thus, the educational process models the situations of foreign language communication and ways to resolve professional issues.

In today's labor market, not only professionally trained staff are valued, but also professionals who are able to communicate at different levels and in different languages. In the process of his or her professional activity, a translator has to listen, read, understand and interpret, obtain information from oral and written sources and send it on to the other participants in the situation. The role of written communication, maintaining business correspondence, exchanging information through modern media is increasing nowadays. All this places increasing demands on the professional training of future translators – specialists in the field of international relations and intercultural communications. Modern society needs not only translators and interpreters who play a secondary role in the process of language communication, but also qualified language consultants of general profile who know not only a foreign language but also all spheres of life, politics, economy, history and culture of the people speaking this language. In our opinion, contextual learning will contribute to the development of these skills.

**Recent research and publications analysis.** Many domestic (N. Demyanenko, O. Kovtun,

V. Maikovska, I. Marchuk, N. Myronchuk, T. Nikonenko, O. Popova, O. Shapran) and foreign scientists (E. Biker, R. Burns, A. Verbytsky, O. Grigorenko, M. Klyueva, Y. Maslova, T. Frolova, P. Erickson) consider the specifics, content, forms, methods, tools and other aspects related to the use of contextual learning technologies in the teaching subjects in higher education institutions. Various aspects of the problem of forming the professional competence of a linguist-translator were raised in the works of such scholars as T. Ganicheva, V. Karaban, V. Komissarov, I. Korunets, L. Chernovaty, J. Hunt, D. Robinson, E. Steiner. These studies contributed to the accumulation and systematization of scientific information on the formation of professional skills of future translators in higher education institutions. However, the structure of the professional skills of translators working in the field of international relations and intercultural communications has not yet been fully defined, and a model for their formation has not been sufficiently developed. Also, as a result of analysis and generalization of modern psychological and pedagogical literature, it becomes clear that the possibility of using a contextual approach in the process of teaching a foreign language in higher education institutions has not yet been the subject of detailed research.

In this regard, **the aim of the article** is to determine the application of contextual teaching and learning in foreign language classes in higher educational establishments, as well as to determine the specifics of the contextual approach in the process of professional training of future translators in university education.

**Main research material.** Now in Ukraine there is a growing interest in teaching a foreign language in the context of future professional activities. Higher education is characterized by the development

and implementation of new standards of higher professional education, taking into account the basics of the competence approach. The concept of «competence» is a complex synthesis of theoretical knowledge and personal qualities acquired in the learning process, which include the desire to improve the acquired knowledge and the ability to creatively apply them to solve practical problems in future professional activities.

However, the transition from result-based to competency-based education involves profound changes in all parts of the pedagogical system. The formation of competencies that have such characteristics as systematic, metasubjectivity, focus on practical application, can not be carried out in the traditional explanatory-illustrative way, which involves the transfer of samples of knowledge, skills and abilities. Since the successful acquisition of competencies, especially professional, occurs through performing practical actions, it is necessary to arrange the appropriate general didactic and subject conditions. In this regard, we should turn to the contextual approach, which allows to implement in practice the above conceptual provisions and can become a psychological, pedagogical, scientific and methodological basis for solving many problems associated with the implementation of the competence approach.

In this connection, it is necessary to determine the range of special professional skills and abilities of a translator that specialises in the field of international relations and intercultural communication. Thus, during the course in university students must master the following competencies: the ability to analyze specific situations of international relations on the basis of historical, diplomatic, economic, legal approaches; ability to participate in negotiations and diplomatic talks; ability to prepare documents for diplomatic communications in native and foreign languages; ability to prepare business documents; ability to search and primarily process information in native and foreign languages; ability to apply translation skills.

The success of training in the field of translation is determined mainly by the optimal selection of pedagogical technologies and approaches used in this process. Analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, study of regulatory documentation on the organization of future translators training, considering the specifics of their future professional activities, monitoring the process of training make it possible to determine approaches to this training: contextual, cultural, personal. The development of technology for the formation of

special professional skills and abilities of the future translator should primarily be based on a contextual approach (Kovtun, 2017: 43-47).

Contextual teaching in modern practice of training is defined as a training process in which the content of education is included in the context of solving vital issues of professional work, its subject and social contexts. In this process contextual educational activities transform into professional ones, cognitive needs and motives, goals, actions, deeds and results are gradually replaced by professional skills; psychological, pedagogical and didactic conditions are created to enable students to set their own goals and achieve them, to direct their activities from learning to work (Maikovska, 2017: 156-165). The basis of contextual teaching lies, first of all, in the action theory of assimilation of social experience. According to this theory, a person can form, develop and manifest himself only engaging in active, personally meaningful activities.

In vocational education, the proactive approach is manifested in the ways of organizing the educational process, its direction, and goal setting. Thus, the pedagogical process should be based not only on the transfer of information to students, but also on the formation of a holistic personality capable to tackle challenging professional tasks.

Contextual training is closely related to the communicative approach, which involves the speech orientation of foreign language teaching as a means of communication and interaction of people. Teaching, built in accordance with the communicative approach, is characterized by situationality and functionality. This means that the classes create situations that are as close as possible to the real conditions of communication. In addition, language and talking material is selected according to the functions it performs and the situations in which it is used. Cross-cultural communication is a necessary component in the process of learning a foreign language and is an area of reality, where the main thing is the process of interaction of cultures, the nature of which is determined by the goals and objectives of communication, as well as means of its implementation. Cross-cultural communication is a set of specific processes of mutual understanding of communication partners who belong to different cultures and speak different languages. So one of the important goals of foreign language training of students in the field of international economics is to teach them how to achieve mutual understanding in the course of collective activity which is determined by the professional context (Popova, 2015: 156-166).

The contextual approach is aimed at resolving the contradictions of vocational education. The main

contradiction, according to A. O. Verbytsky, is the following: mastering professional activities should be provided within a qualitatively different activities that is within educational activities, that have its own program objectives, content, forms, methods, tools, process and result. In other words, doing one thing – learning, you need to learn a fundamentally different – to work. In contextual teaching and learning, this problem is solved by organizing a dynamic movement of students' activities from the educational, through quasi-professional and educational-professional activities to the actual professional activities with the appropriate transformation of needs, motives, goals, actions, means, subject and result (Popova, 2015: 156-166).

This contradiction causes a number of other contradictions: learning activities involve a developed cognitive motivation, while practical activities involve professional motivation; the subject of study is a symbolic system of educational information, but in professional activities the specialist deals with objects of material or spiritual nature; the content of education is presented in the form of many, at first glance, unrelated disciplines, but in the course of work it is applied systematically; students mainly “exploit” attention, perception, memory and motility, while in the process of work he/she acts as a whole person; the student is mostly in a “responsible” position, he/she is active in response to the special controlling influences of the teacher (answers questions, performs tasks, etc.), whereas the work of the specialist requires activity and initiative; while studying the student does not cooperate with other students in the process of “mastering” knowledge, acts as a principal loner, whereas every production process takes place through the joint activities of specialists.

Contextual teaching as a means of solving these problems is based on the following basic principles: 1) the principle of pedagogical support of the student's personal involvement in educational activities; 2) the principle of consistent modeling in the educational activities of holistic content, forms and conditions of professional activity of specialists; 3) the principle of problematic content of education and its deployment in the process of learning; 4) the principle of correspondence of organization of students' educational activities to the goals and content of education; 5) the principle of the leading role of joint activities, interpersonal interaction and dialogical communication of the participants in the educational process (teacher and students, students among themselves); 6) the principle of pedagogically sound combination of new and traditional pedagogical technologies; 7) the principle of unity of training and education of

a specialist's personality; 8) the principle of openness, that is the possibility to use in the educational process of the context type any pedagogical technologies proposed in other theories and approaches (Marchuk, 2009: 1-20).

In the scientific literature certain advantages of contextual teaching and learning are highlighted: 1) in the process of professional training students are in the active position; 2) students acquire knowledge in the context of analysis and solution of simulated professional situations, which stimulates the development of cognitive and professional motivation, forms a personal meaning of learning; 3) in the process of professional training individual work of students is combined with collective one, thus they have the opportunity to share their own intellectual and personal potential; 4) students accumulate the experience of using educational information as a means of regulating their own activities; 5) the humanization of education is ensured by the fact that the personality and individuality of the future specialist become the logical center of the pedagogical process; 6) in contextual learning a student turns from an object of pedagogical influence into the subject of cognitive, professional and socio-cultural activities. The main purpose of contextual learning is to form within the students' educational activities their holistic, intrinsically motivated professional readiness for the future profession (Maikovs'ka, 2017: 160).

It is important to note that in contextual learning there are no dominant pedagogical technologies. And this is its characteristic feature. In the practice of such training complete freedom of teacher's creativity is allowed, provided that the activities of the subjects of the educational process are aimed at the holistic training of qualified professionals.

The basic forms of activity in contextual teaching are actually educational (academic), quasi-professional and educational-professional activities, organized through semiotic, simulation and social learning models. With the help of various intermediate forms, the basic forms smoothly “flow” into each other, thus ensuring a dynamic movement of activity.

The closest to the traditional form of education is the actual educational activity of the academic type, its basis is communication and assimilation of information. Classic examples are information lectures and seminars. Semiotic educational models correspond to educational activities of the academic type. As the name implies, they contain educational information in the professional field, presented in symbolic form as oral or written texts (e.g. lecture material). The unit of student's work is language action. How-

ever, in contrast to the traditional approach, the subject and social contexts of future professional activity are set already at this stage: the main contradictions that arise at work are discussed, and the actions of specialists are modeled at the theoretical level. The knowledge gained in this way would no longer be abstract and purely theoretical and prepares students for quasi-professional activities.

In quasi-professional activity in the classroom the context of production processes and relations is modeled. Here the main role is played by simulation learning models, which reproduce the situations of specific professional activities and cause students to use previously obtained theoretical information in practice. The unit of students' work becomes a "professional" subject action (Popova, 2015: 156-166).

Finally, educational and professional activities put students in the position of specialists. Based on previously acquired knowledge and applying it in practice, they perform professional actions not in a model form, but in a real one: do practical training, prepare term papers and final qualifying works, various projects etc. This stage logically corresponds to social learning models – typical for this type of activity problem situations that develop in the collective work of students, teachers, practical training, term papers and graduate works managers. As a result of joint efforts of students, each of them develops not only subject-matter but also social competence. The main unit of student's work here is action.

It should be noted that the allocation of basic forms of activity and their corresponding training models is quite conditional, because these forms have no clear boundaries, logically change from one to the other, which entails a "layering" of training models. A striking example of this is the business game.

A special area of research works performed within the framework of the contextual approach are works in the field of foreign language teaching and teaching speaking in a foreign language.

Language, which is an absolute abstraction, receives its concrete embodiment in speech. As is known, speech is always situational: the addresser and the addressee of the voice message are "inside" the situation, i.e. in a certain situation. Situational learning of foreign languages is one of the principles of communicative approach to learning. Situationalism is able to reproduce the communicative reality and thus arouse interest by the authenticity of speech. In this case, the "situation" is not a set of extralinguistic circumstances, but the system of relationships of interlocutors, reflected in their minds; here "situationality" is viewed as the relation of the speech to this relationship. Special situational exercises and situ-

ational dialogues are widely used in the methodology of teaching foreign languages.

From the standpoint of the contextual approach, the situation includes not only external conditions, but also the speaker and other people with whom he/she is communicating and interacting. If we look at the problem through the prism of vocational training, we can say that the "situationality" of training is its "contextuality". Then the principle of situationality in the communicative approach is transformed into the teaching of language by professionally given situations, which are the basis for the organization of professional language training in contextual education at the higher school.

It should be noted that a foreign language as a subject is the least "conservative" of all subjects, because the language is constantly changing and evolving, which can not but be reflected in teaching practice. Hence, the contextual approach, which is based on learning in the dynamics of constant changes in conditions, situations, contexts of professional activity, best fits to the teaching of professionally-oriented foreign language.

For the practical implementation of the contextual model of foreign language teaching O. A. Griorenko developed the following set of pedagogical conditions: continuity of education, progressiveness of its content, and development of foreign language competence of the future specialist; the selection of the teaching content, depending on the linguistic features of a foreign language and the content of professional communication, which involves interdisciplinary links of a foreign language and major subjects; together with common language exercises the communicative problems are the appropriate form of the content of foreign language teaching, and the basis for the formation of the relevant competence in speaking a foreign language is the verbalization of the formulation and solution of these problems; mastering professionally oriented foreign language speech activity involves a combination of actual educational, quasi-professional, educational-professional peer-to-peer dialogic communication in a foreign language; psychological conditions are created in education, which ensure personal inclusion and humanistic relations of the participants in the educational process; situationally generated cognitive and professional motivation of students is organically complemented by motives for achievement; when organizing independent work of students, their individual psychological characteristics, cognitive abilities and life experience should be taken into account; special creative tasks should be designed for which students have to rely on creating images of foreign language information;

the possibilities of computer, audiovisual and other technical means of training and control are used in a didactic way.

Teaching foreign languages using the contextual training is aimed at solving a number of professional and communicative tasks: 1) removing barriers to communication, developing creative communicative abilities, stimulating spontaneous foreign language oral speech; 2) formation and development of motives for professional communication activities; 3) active mastering of professionally-oriented vocabulary and language clichés for their further use in situations of professional communication; 4) development of skills to operate with knowledge and new information on the topic in specific situations of professional communication; 5) learning the skills of communicative interaction, practice of appropriate communicative tactics; 6) developing skills to summarize, analyze, comment, express their views on professionally important issues; 7) practical development of role behavior in situations of professional communication; 8) implementation of professional communicative functions of the future specialist in foreign language communication and interaction.

According to A. Melnyk, students should be constantly involved in professionally oriented work that requires their intellectual activity in the following areas: mastering the lexical (terminological) layer, grammatical and structural forms inherent in a particular profession; involving students in expanding their reading interests; mastering the skills of scientific search for the necessary information and facts in foreign professional literature; achieving a sufficient level of development of the main types of speech activity; mastering the skills of independent work aimed at oral and written speech (Mel'nyk, 2012: 194).

A more detailed study of the content and forms of foreign language speech activity of students in contextual teaching was conducted by Yu.V. Maslova. The author proposes the following content of semiotic, simulation and social learning models, presented in the form of phased blocks.

The semiotic model involves: 1) work with vocabulary, the purpose of which is to practice the language need to discuss a particular topic, this work is performed in the form of group and pair work; 2) communicative exercises, the goal of which is to master vocabulary as a means of foreign language communication within a particular topic. In addition to traditional drilling exercises, various language games are used here, which contribute to the creation of the subject context of real communication and bring the element of competition into learning activity; 3) work with the main texts, the goals of the work is to

accumulate information and knowledge on the topic to form and develop skills and abilities for using them in professional communication; 4) communicative exercises to the main texts, the purpose the of the work is to use textual information for communication, to improve the skills of active vocabulary, the ability to summarize, analyze, comment, express their views on professionally important issues.

The simulation training model offers: 1) working out of language clichés and stamps, the goal is to form skills and improve abilities of using language clichés and stamps in situations of professional communication (working of stamps and clichés is carried out in the form of microdialogues); 2) work with texts in addition to those specified in the traditional program, communicative exercises for them; the goal is to develop the skills of analysis and synthesis of professionally significant information; at this stage, the tasks are becoming more complicated: from posing problematic questions and formulating answers to them to tasks aimed at developing the argumentation of their point of view and solving problem situations. The work is aimed not so much at working out language material, accumulation of knowledge, developing skills of using the learned material for professional communication, but at mastering the basic skills that are part of the functions performed by a specialist in a foreign language; 3) training the skills of dialogic communication; the goal is to develop skills to operate knowledge on the topic in specific situations of professional communication, to practice the tactics of professional dialogic communication using clichés and stamps, the communication being aimed at implementing the main functions of the specialist; 4) mastering professional-language situations of role behavior, the goal is to develop the skills of organization and implementation of professional communication, to develop motives for both foreign language speech activity and professional activity.

The social educational model consists of: a) a role play; the purpose of which is to remove barriers to communication, activate creative communication opportunities, stimulate spontaneous foreign language; b) a business game, which systematically models the subject, social and psychological content of holistic professional activity, the purpose of business game is developing systemic skills of implementing the learned professional foreign language functions of the future specialist into a foreign language communication and interaction. Business games promote the development of such social and communicative abilities of students as the ability to cooperate and interact with people from different

cultures, the ability to use different information and communication tools in translation, the ability to effectively resolve conflicts, misunderstandings etc. Business (role) plays are extremely important for stimulating speech practice in native and foreign languages in all types of language activity – listening, speaking, reading and writing.

As we can see, collective work prevails in the above forms of organization of educational activities. Today, collective interaction is considered to be the most important factor in the success of mastering a foreign language. In contextual learning this is not only a condition for improving the practical results of learning, but also the process of intensive team building, the most important source of learning motivation.

It should be noted that the professional content of foreign language teaching is in itself an important motivating factor. Foreign language professional communication is mainly intended for adult audiences and requires special consideration of the specifics of the professional activities of this category of professionals. Tasks performed by students to acquire professional communication skills should be related to solving problems of professional activity in a foreign language.

**Conclusions.** The contextual approach models the educational environment as close as possible to

the professional in form and content, it is an effective basis for activating the personal potential of each student, orients them to dynamic, continuous personal development and professional growth.

Based on the above, we can conclude that contextual teaching and learning helps to solve the main problems of professionally oriented foreign language education: involving students in the conditions of practical production activities; providing students with the necessary system of professional knowledge; development of constructive and critical thinking; formation of a system of professional, universal, cultural and moral values, development of skills of social and communicative interaction, communicative abilities. The contextual approach to learning allows the future specialist not only to adapt successfully to a modern educational institution, but also to realize personal creative potential in professional activities.

Of course, our article does not provide a comprehensive solution of the issues related to the use of contextual teaching technologies in the process of training translators in the field of international business and intercultural communication, as well as in the process of learning a foreign language in general. The problems of implementation of this approach in foreign language training of students using a number of active learning methods need further consideration.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Глотова О. В, Лазаренко Т. В. Використання контекстного навчання для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Сучасні філологічні і методичні студії : проблематика і перспективи [Електронне видання] : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. для науковців, викладачів, учителів, здобувачів вищої освіти, Харків, 18 трав. 2022 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; Харків, 2022. С. 41–45.*
2. Ковтун О. В. Технологія формування професійних умінь у майбутніх перекладачів авіаційної галузі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського* : зб. наук. праць. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2017. Вип. 5(118). С. 43–47.
3. Майковська В. О. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців на засадах контекстного підходу. *Людознавчі студії*. Педагогіка. 2017. Вип. 4. С. 156–165.
4. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання : *автор. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»*. Запоріжжя, 2009. 20 с.
5. Мельник А. П. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2012, вип. 10, С. 191–196.
6. Мирончик Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал]. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир, 2018. Вип. 13. С. 95–101.
7. Ніконенко Т. В. Роль технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2016. № 8 (139). С. 115–119.
8. Попова О. В. Контекстний підхід як детермінанта професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 156–166.
9. Perin Dolores Facilitating Student Learning Through Contextualization. (CCRC Working Paper No. 53). New York, NY: Columbia University, Teachers College, Community College Research Center. 2011. URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/facilitating-learning-contextualization-brief.pdf>

#### REFERENCES

1. Hlotova O. V, Lazarenko T. V. Vykorystannya kontekstnoho navchannya dlya formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnikh perekladachiv [The use of contextual learning for the formation of professional competence of future trans-

lators] *Suchasni filolohichni i metodychni studiyi : problematyka i perspektyvy [Elektronne vydannya] : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. dlya naukovtsiv, vykladachiv, uchyteliv, zdobuvachiv vyshchoyi osvity, Kharkiv, 18 trav. 2022 r.* Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody ; Kharkiv, 2022, 41–45. [in Ukrainian]

2. Kovtun O. V. Tekhnolohiya formuvannya profesiynykh umin u maybutnikh perekladachiv aviatsiynoyi haluzi [Technology of formation of professional skills of future translators in the aviation industry]. *Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. K.D. Ushyns'koho : zb. nauk. Prats'.* Odesa : PNPu im. K. D. Ushyns'koho, 2017. Vyp. 5(118), 43–47. [in Ukrainian]

3. Maykovska V. O. Orhanizatsiya praktychnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv na zasadakh kontekstnoho pidkhodu [Organization of practical training of future specialists on the basis of the contextual approach]. *Lyudynoznavchi studiyi. Pedahohika.* 2017. Vyp. 4, 156–165. [in Ukrainian]

4. Marchuk I. P. Formuvannya profesiynykh yakostey maybutn'oho sotsiologa u protsesi kontekstnoho navchannya [Formation of professional qualities of the future sociologist in the process of contextual learning]: *avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets.13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity».* Zaporizhzhya, 2009. 20. [in Ukrainian]

5. Melnyk A. P. Kontekstne navchannya u protsesi profesiynoho inshomovnoho spilkuvannya studentiv nemovnykh spetsial'nostey [Contextual learning in the process of professional foreign language communication of students of non-language majors]. *Vytoky pedahohichnoyi maysternosti.* Seriya : Pedahohichni nauky, 2012. vyp. 10, 191-196. [in Ukrainian]

6. Myronchuk N. M. Kontekstnyy pidkhid u pidhotovtsi studentiv do profesiynoyi diyal'nosti u zarubizhnyi pedahohichnyi teorii [Contextual approach in preparing students for professional activity in foreign pedagogical theory]. *Kreatyvna pedahohika: [nauk.-metod. zhurnal]. Akademiya mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoyi pedahohiky "Polissya".* Zhytomyr, 2018. Vyp. 13, 95–101. [in Ukrainian]

7. Nikonenko T. V. Rol' tekhnolohiyi kontekstnoho navchannya u protsesi pidhotovky mahistriv pochatkovoyi osvity [The role of contextual learning technology in the process of training masters of primary education]. *Molod' i rynek: naukovko-pedahohichnyy zhurnal.* Drohobych: Drohobyt's'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Ivana Franka, 2016. № 8 (139), 115–119. [in Ukrainian]

8. Popova O. V. (). Kontekstnyy pidkhid yak determinanta profesiyno-movlennyevoyi pidhotovky maybutnikh perekladachiv kytays'koyi movy [Contextual approach as a determinant of professional speech training of future translators of the Chinese language]. *Nauka i osvita,* 2015. № 9, 156–166. [in Ukrainian]

9. Perin Dolores Facilitating Student Learning Through Contextualization. (CCRC Working Paper No. 53). New York, NY: Columbia University, Teachers College, Community College Research Center. 2011 URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/facilitating-learning-contextualization>

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-40>

**Ірина ЛОПАТИНСЬКА,**  
*orcid.org/0000-0003-4957-9845*  
кандидат педагогічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри соціально-гуманітарних та загальноправових дисциплін  
Криворізького навчально-наукового інституту  
Донецького державного університету внутрішніх справ  
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) [irina.s.lopatinskaia@gmail.com](mailto:irina.s.lopatinskaia@gmail.com)

**Єлизавета КУЧЕРГАН,**  
*orcid.org/0000-0003-0284-4349*  
кандидат педагогічних наук,  
доцентка кафедри соціально-гуманітарних та загальноправових дисциплін  
Криворізького навчально-наукового інституту  
Донецького державного університету внутрішніх справ  
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) [kucherganchik979@gmail.com](mailto:kucherganchik979@gmail.com)

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У СФЕРІ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ

У статті розглядаються питання підготовки здобувачів до комунікації з урахуванням гендерної рівності, через забезпечення сприятливого середовища навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Автори досліджують педагогічні дії викладачів щодо подолання і пом'якшення труднощів адаптації під час комунікації студентів у колективі на засадах гендерної рівності та незалежності. Наголошується на важливості створення необхідної атмосфери, психологічного комфорту для кожного учасника педагогічного процесу, сформуванні гендерної культури та управління міжособистісними взаєминами в системі «викладач – студент / викладачка-студентка», «викладач/викладачка – студентський колектив, студент/студентка – колектив»; розкриваються шляхи подальшого удосконалення діяльності викладачів уникнення однобічності та пом'якшення стереотипів щодо гендерних ролей та підвищення ефективності навчально-виховного процесу, враховуючи змістовий аспект гендерного виховання. Зауважено, що важливим для формування комунікації у сфері гендерної рівності є вивчення міжнародного досвіду із впровадження гендерної освіти; залучення громадських організацій до співробітництва у впровадженні гендерного підходу в освітньому процесі вищу. У публікації наведено модель для формування комунікації у сфері гендерної рівності за чотирма напрямками: (фізична, психічна, соціальна та високоморальна комунікації), а також окреслено їх особливості. Зроблено висновок, що інструментарієм формування комунікацій у сфері гендерної рівності здобувачів вищої освіти є правова основа для розвитку демократичних установок у здійсненні розбудови української держави відповідно до розвитку подібних освітніх систем. Як результат освітнього процесу для здобувачів вищої освіти – сформована орієнтація у життєвих ситуаціях знаходячи урівноважений дисбаланс гендерної відповідності. Здобувачам вищої освіти, необхідно мати певний рівень комунікації у сфері гендерної рівності, який відображається в якісних моделях поведінки і відповідності соціальних рис «чоловічого» та «жіночого» характеру, культурним запитам суспільства.

**Ключові слова:** гендерна рівність, гендерно-орієнтований підхід, сприятливе освітнє середовище, толерантність, виховання, комунікація.



**Iryna LOPATYNSKA,**

*orcid.org/0000-0003-4957-9845*

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor;*

*Head of the Department of Social Humanities and Legal Disciplines*

*Kryvyi Rih Educational and Scientific Institute of Donetsk State University of Internal Affairs  
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) irina.s.lopatinskaia@gmail.com*

**Elizaveta KUCHERHAN,**

*orcid.org/0000-0003-0284-4349*

*PhD in Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of Social Humanities and Legal Disciplines*

*Kryvyi Rih Educational and Scientific Institute of Donetsk State University of Internal Affairs  
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) kucherganchik979@gmail.com*

## THE FORMATION OF COMMUNICATION IN THE FIELD OF GENDER EQUALITY

*The article deals with the issue of training students for communication, taking into account gender equality, through the ensuring of a favorable environment for the educational process in academic institutions. The authors investigate the pedagogical actions of teachers to overcome and mitigate the adaptation difficulties during the communication of students in the team on the basis of gender equality and independence. The importance of creating the necessary atmosphere, psychological comfort for each participant in the pedagogical process, the formation of a gender culture and the management of interpersonal relationships in the system “teacher – student / female teacher – student”, “teacher – student team, male / female student – team” is emphasized; ways to further improve the activities of teachers, to avoid one-sidedness and soften stereotypes regarding gender roles, and to increase the effectiveness of the educational process, taking into account the substantive aspect of gender education, are revealed. It was noted that studying international experience in the implementation of gender education is important for the formation of communication in the field of gender equality; involvement of public organizations in cooperation in implementing a gender approach in the educational process of higher education. The publication provides a model for the formation of communication in the field of gender equality in four directions: (physical, mental, social and highly moral communication), and also outlines their features. It was concluded that the toolkit for the formation of communications in the field of gender equality of higher education students is the legal basis for the development of democratic attitudes in the implementation the construction of Ukraine state in accordance with the development of similar educational systems. As a result of the educational process, students of higher education must navigate life situations by finding a balanced imbalance of gender conformity. Students of higher education must have an appropriate level of communication in the field of gender equality, which is reflected in high-quality models of behavior and the correspondence of social traits of “masculine” and “feminine” character, which meets the cultural demands of society.*

**Key words:** *gender equality, gender-oriented approach, favorable educational environment, tolerance, education, communication.*

**Постановка проблеми.** Становлення України та інтеграція до європейського співтовариства, не можливе без умови забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків в усіх сферах суспільного життя включно з наукою та освітою. Зокрема гендерний аспект набуває ключового значення забезпечення рівних можливостей у впровадженні інституціональної політики гендерної рівності щодо вступу та навчання в університетах і підтримка жінок з працевлаштування після їх закінчення.

Педагогічні дії викладача не завжди сприяють подоланню і пом'якшенню труднощів адаптації для комунікації студентів у колективі на засадах гендерної рівності та незалежності. Питання з якими першокурсники стикаються в ході адаптації до комунікації у колективі, нерідко, призводять до загострення прихованих психологічних бар'єрів, не усвідомлення рівноправності обох статей у

суспільному житті; не повне розуміння рівності прав чоловіків і жінок, свободи особистості; не толерантне ставлення до представників обох статей; молодь не усвідомлює об'єктивно себе як особистості, що здатні впливати на гендерну ситуацію в Україні і як результат – не готові відповідати за власні рішення та їх наслідки; складно дійти компромісу, проявити толерантність у різних життєвих ситуаціях. Ці всі чинники стимулюють неадекватну реакцію студентства, підвищують рівень їх тривожності, емоційну нестійкість (агресивність, дратівливість, невпевненість, неорганізованість) та формується емоційно несприятливе середовище.

**Аналіз досліджень.** Гендерна педагогіка, представлена дослідженнями В. Кравця, О. Луценко, О. Цокур, Л. Штильової. Постійно увагу науковців привертає проблема середовища як чинника творчого становлення особистості здобувача (Є. Бон-

даревська, О. Гукаленко, В. Козирев, О. Орлов, І. Палашева, З. Смирнова, Я. Ясвін та ін.). Проблеми студентського колективу і його впливу на особистість знайшли відображення у роботах Н. Анікеєвої, К. Вазіної, І. Іванова, Я. Коломінського, М. Красовицького, Л. Новікової та ін.

Унаслідок аналізу наукової літератури зафіксовано різні підходи до вирішення проблеми підготовки здобувачів до комунікації з урахуванням гендерної рівності, через те, що організація навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу потребує змін у розробці навчальних курсів, окремих модулів, формування навчально-методичного забезпечення підготовки і перепідготовки викладачів; включення тематики гендерних досліджень до навчальних програм освітніх закладів. Важливим є вивчення міжнародного досвіду із впровадження гендерної освіти; залучення громадських організацій до співробітництва у впровадженні гендерного підходу в освітньому процесі вишу. Міжнародні організації відіграють вагомий роль освіти для розвитку особистості, суспільства, держави.

Основне є пошук шляхів подальшого удосконалення діяльності викладачів уникнення однобічності пом'якшення стереотипів щодо гендерних ролей та підвищення ефективності навчально-виховного процесу, враховуючи змістовий аспект гендерного виховання. Поза увагою нерідко залишаються проблеми створення необхідної атмосфери, психологічного комфорту для кожного учасника педагогічного процесу, сформувати гендерну культуру та управління міжособистісними взаєминами в системі «викладач – студент», «викладач – студентський колектив, студент – колектив».

**Мета статті** виявити основні чинники, що впливають на формування комунікації у сфері гендерної рівності та скласти модель формування комунікацій між чоловіком і жінкою, охарактеризувати її компоненти.

**Виклад основного матеріалу.** Потрапляючи у новий студентський колектив, під керівництвом нових викладачів, далеко не всі здобувачі освіти швидко адаптуються до освітньої діяльності та колективного життя групи з урахуванням гендерної рівності. У такій ситуації особливу роль відіграє клімат студентського колективу, емоційно-моральна атмосфера, своєчасна порада викладача (куратора), інформування щодо чинників, що забезпечують психологічний комфорт кожному студенту. Емоційно сприятливе середовище студентського колективу впливає на успішну адаптацію студентів до навчального процесу в ЗВО та на становлення їх науково-дослідної, професій-

ної активності, а найважливіше це – навчитися виконувати свої професійні обов'язки керуючись принципами рівності прав жінок і чоловіків.

Серед чинників, що впливають на формування комунікації у сфері гендерної рівності провідна роль належить викладачеві та науково-педагогічному колективу взагалі. При цьому, для викладачів велике значення має чітке розуміння завдань державної гендерної політики та сприйняття її як невід'ємної складової демократичної та правової держави; просування гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок і чоловіків; інформування студентів/студенток про ключові концепції гендерної рівності та механізм захисту прав жінок; розроблення роз'яснень та рекомендацій для студентів/студенток щодо комунікації з питань гендерної рівності; роз'яснення особливостей психічного розвитку та юридичного захисту прав жінок та чоловіків в Україні (Чорнобай, 2014: 9).

Важливі гендерні дисбаланси повинні бути нівельовані за концепцією комунікацій у сфері гендерної рівності. Найбільш поширеними є такі, як: розповсюдженість гендерних стереотипів в управлінській і науковій діяльності, приховані та відкриті елементи дискримінації в змісті деяких предметів за ознакою статті, мовленнєвий / мовний сексизм і т. п.

У зв'язку з тим, що основоположною моделлю будь-якої професійної діяльності є спілкування, гра, навчання і сама професійна діяльність, ми можемо стверджувати, що формування комунікацій є фундаментальною частиною змісту вищої освіти у сфері гендерної рівності за принципами гуманізації, науковості, безперервності, системності та прогностичності.

Кожний викладач зокрема, докладає зусиль для роз'яснення й створення умов щодо всебічного розвитку можливостей і здібностей студентів та студенток, підвищенні виховної ролі студентського колективу за такими пріоритетними напрямками: 1) впровадження інноваційних моделей гендерно-орієнтованої освіти; 2) формування позитивної мотивації навчальної діяльності з урахуванням гендерних підходів викладання, залучення до активної колективної діяльності; 3) надання психолого-педагогічної допомоги у розумінні та просуванні гендерної рівності, розширення прав і можливостей жінок і чоловіків у юридичній практиці; 4) пояснення гендерних особливостей правопо-рушної поведінки та обґрунтування їх з позиції професійного та суспільного контексту.

Всі напрямки роботи ЗВО орієнтовані на педагогічно грамотну організацію навчальної діяль-

ності з урахуванням гендерної рівності, управління психічним станом (настроєм, емоціями) як студентів, так і викладачів, підготовку студентів до виконання своїх професійних обов'язків керуючись принципами рівності у суспільстві. Не випадково в Концепції національного виховання, передбачається, що для формування цілісної особистості сприяє уміння жити в гармонії з природою, довкіллям, людським оточенням (жінок і чоловіків), самим собою.

Ця необхідність викликана напруженою ситуацією в сучасному суспільстві, характером взаємин в освітньому середовищі, у системі спілкування «викладач/ка-викладач/ка», «викладач-студент/викладачка-студентка», «студент-студент/студентка-студентка». У своєму дослідженні ми зосредили увагу на конкретизації поняття «емоційно сприятливе середовище» та його значенні на розвиток комунікації у сфері гендерної рівності.

Емоційно сприятливе середовище має вагомий вплив на розвиток особистості студентів, а самі здобувачі своїми вчинками активізують елементи середовища та формують сприятливе середовище комунікації для себе. Середовище як постійне джерело поповнення особистого та професійного досвіду, знань є з одної сторони джерелом комунікації, а з іншого – тим об'єктивним чинником, що визначає життєві й професійні установки, особистісну спрямованість, характер потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку, процес самовизначення і самореалізації студента чи студентки.

Під емоційно сприятливим середовищем колективу студентів ми маємо на увазі сукупність соціально-педагогічних та соціально-психологічних умов, що забезпечують емоційно позитивний настрій, психологічний комфорт, педагогічну взаємодію викладача та студентів для комунікації, свободу та повагу стосовно вибору, налаштовує на успіх та досягнення цілей різного характеру. Розглядаючи комунікацію як спілкування з перспективою розвитку рівних взаємовідносин, ми маємо можливість скласти модель сфери гендерної рівності за чотирма напрямками формування комунікацій між чоловіком і жінкою студентом і студенткою, окреслюючи наявність таких компонентів:

– *фізична комунікація* гендерних взаємовідносин, забезпечує мову тіла, як фізичне здоров'я (нормальне сприйняття здорового красивого тіла за класичними канонами);

– *психічна комунікація*, формує психічне здоров'я, що підкреслює розумність поведінки (раціональне мислення та помірну емоційну виразність, стриманість);

– *високоморальна комунікація*, створює основу морального здоров'я, яке відображає узгодженість природних і соціальних компонентів (духовну та душевну виразність своїх почуттів, достатнє емоційне забарвлення, яке не порушує етичних і естетичних норм);

– *соціальна комунікація*, створює соціальне здоров'я громадянського суспільства, розвиток сім'ї, громади, держави (індивідуально-національної ідентичності та соціальної причетності) (Уварова, 2018: 6).

Кінцевою метою втілення особистих планів здобувачів вищої освіти, за цією моделлю, може бути сенс змістів життєдіяльності як гармонія всеохоплюючого щастя, тобто коли людина реалізує в сім'ї та суспільстві всі свої сподівання, які закладені в ній від природи. Тому, виходячи з цього, наша мета навчити здобувачів вищої освіти не залежно від статі бути щасливою людиною, вмючи зробити щасливим іншого. Надаючи організму можливість самоактуалізації, вона подібно доброму наставнику відступає в тінь, щоб дозволити йому самому вершити вибір відповідно до власних бажань і вимог (залишаючи за собою право стежити за тим, щоб наставник враховував бажання і вимоги інших людей).

Викладач у студентському колективі ЗВО є суб'єктом умов, соціально-психологічної атмосфери, і несе відповідальність за їх розвиток і становлення. Взаємодія викладача, студентського колективу і середовища в цілеспрямованій діяльності неможлива без вивчення та врахування специфіки всіх суб'єктів освітнього процесу. Тому велику увагу дослідники приділяють освітньому середовищу. В освітньому середовищі викладач та студентський колектив ЗВО пов'язані як суб'єкти спільної діяльності спрямованої на формування комунікації. Наші пропозиції щодо формування комунікацій у сфері гендерної рівності здобувачів вищої освіти полягають у наступному:

I. Варто зазначити, що інтенсивне розширення комунікацій у сфері гендерної рівності базується на фундаментальних основах юридичної концепції, яка вбирає в себе теорії правової держави, де привалює соціальна справедливість.

II. Система ідей правової держави відображена в конституції, яку здобувачі вищої освіти повинні знати досконало, вміти зробити гендерну експертизу конституційного законодавства з позиції принципів рівності прав і свобод жінки та чоловіка, які розглядаються в самій конституції.

III. Для формування комунікацій у сфері гендерної рівності здобувачі вищої освіти повинні враховувати той факт, що не тільки людина

відповідальна перед державою, а й держава відповідальна перед людиною – громадянином / громадянкою, де верховенство права забезпечується конституційним режимом розмежування влади, їх взаємодією та взаємним контролем.

IV. У правовій державі присутні наступні моменти гендерної рівності:

– захищеність усіх громадян, незалежно від статі, від будь-якого довільного рішення прийнятого будь-ким;

– організація системи державної влади на рівноправних засадах;

– єдність прав і обов'язків чоловіків і жінок, їх взаємна відповідальність перед державою та держави перед ним.

V. Здобувачі вищої освіти повинні орієнтуватися у комунікаціях гендерної рівності соціально-справедливої держави, яка має забезпечити життєвий мінімум, а також сприяти забезпеченню гідного рівня життя.

VI. Всі мають зрозуміти, що держава повинна забезпечувати збалансованість суперечливих факторів між вільною економікою та розподілом коштів, запобігаючи соціальній нерівності та несправедливого ставлення до чоловіка та жінки.

VII. Становлення справедливих соціально-правових взаємовідносин між чоловіком і жінкою відображає не тільки матеріально-економічні відносини, що пов'язані з політикою держави та сім'ї, але і динамічний процес моральних оцінок, які вимагають суджень у людському вимірі. Формування комунікацій передбачає конструктивне сприйняття суспільств, його фундаментальних основ демократії, свободи і рівності прав людини, громадянина та громадянки.

VIII. Виходячи зі змісту слова «соціальний» або «загальний», яке стосується життя людей в суспільстві та сім'ї з урахуванням культурних і вікових особливостей визначення комунікацій у сфері гендерної рівності, як пріоритетів розвитку сім'ї та сімейних взаємовідносин. Демократизація сімейних і державних взаємовідносин здобувачами вищої освіти повинна розумітись, як своєрідна організація розподілу влади з врахуванням гендерних умов, які відображають високий моральний рівень у керівництві сім'єю, громадою та державою.

Освітнє середовище являє собою сукупність матеріальних чинників, міжособистісних відносин суб'єктів освіти і спеціально організованих психолого-педагогічних умов формування особистості та розвитку студентського колективу. Освітнє середовище має місце там, де відбувається комунікативна взаємодія двох суб'єктів, де кожен

з учасників виявляється здатним змінити власну позицію і створити новий проєкт діяльності на основі цього досвіду. Дослідниця Т. Новокшонова розглядає освітнє середовище як внутрішній простір закладу освіти, сукупність умов існування і розвитку студентів і педагогів. Внутрішнє середовище закладу освіти, на її думку, визначається успішністю соціально-психологічної адаптації студентів, їх нормальним ростом і розвитком у процесі всієї життєдіяльності школи. Вона вважає, що безпосередній вплив на якість освіти і психічне здоров'я студентів надає комфортне внутрішнє середовище закладу освіти.

Ми вважаємо, що сьогодні важливо розуміти та сприймати адаптивно освітнє середовище, з урахуванням викликів та умов мінливого зовнішнього середовища, що прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до особистості з її індивідуальними гендерними особливостями, з іншого – гнучко реагувати на власне соціокультурні зміни (Оксамитна, 2018: 4). Наше освітнє середовище – полікультурне, де панує духовно насичена атмосфера різнопланових контактів: простір позитивної взаємодії індивідів; взаємодія з багатокультурним контингентом, покликаним задовольнити як освітні, соціокультурні так, і адаптивні потреби чоловіка й жінки.

Середовище навчального закладу може розглядатися з різних позицій. Про нього можна говорити як про формований простір, що забезпечує можливість для розвитку особистості та колективу, і як засіб адаптації особистості в суспільстві. Ми акцентуємо свою увагу на освітньому середовищі як факторі сприятливого розвитку суб'єктів освітнього процесу, з урахування того, що одне і те ж освітнє середовище може бути оптимальним для сприятливого розвитку чоловіка і жінки в одному віковому періоді, або при одних індивідуальних особливостях і перешкоджати ефективному розвитку в іншому віці, або при інших індивідуально-особистісних особливостях.

**Висновки.** Таким чином, інструментарієм формування комунікацій у сфері гендерної рівності здобувачів вищої освіти є правова база розвитку демократичних установок в реалізації побудови держави Україна у відповідності до розвитку аналогічних освітніх систем. Як результат освітнього процесу для здобувачів вищої освіти – сформована орієнтація у життєвих ситуаціях знаходячи урівноважений дисбаланс гендерної відповідності. Здобувачам вищої освіти, необхідно мати певний рівень комунікації у сфері гендерної рівності, який відображається в якісних моделях

поведінки і відповідності соціальних рис «чоловічого» та «жіночого» характеру, культурним запам'ятовуванням суспільства. Також здобувачі вищої освіти повинні сформувати особистісну відповідальність за свої вчинки та судження, як продовження реалізації гендерної рівності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жінки. Мир. Безпека: Інформаційно-навчальний посібник з гендерних аспектів конфліктів для фахівців соціальної сфери : колектив авторів. К.: 2017. 172 с.
2. Жук Т. В. Гендерні стереотипи в радіопрограмах : на матеріалі контенту радіостанції «Громадське радіо». К.: 58 с.
3. Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#>
4. Оксамитна С. Гендерні відмінності у сфері зайнятості, освіти та навчання в Україні в контексті Угоди про асоціацію. К.: Києво-Могилянська академія, 2018. 35 с.
5. Олійник А. С. Конституційне законодавство України: гендерна експертиза. К.: Логос, 2001. 77 с.
6. Уварова О.О. Права жінок та гендерна рівність: навч. посіб. К. : 2018. 204 с.
7. Уварова О. О., Дайнеко К. К. Захист прав жінок : юридичні інструменти забезпечення гендерної рівності в Україні : навч. посіб. Харків : 2019. 116 с.
8. Фулей Т. І. Гендерна рівність при здійсненні правосуддя. Вид. 2-ге, випр. К. : ВАІТЕ, 2016. 180 с.
9. Чорнобай О. Л. Основи комунікативної культури юриста : навч. посіб. Львів : ТОВ «Ліга-прес», 2014. 364 с.

#### REFERENCES

1. Bezpeka: Informatsiyno-navchal'nyy posibnyk z gendernykh aspektiv konfliktiv dlya fakhivtsiv sotsial'noyi sfery [Women. Peace. Security: Informational and educational guide on gender aspects of conflicts for specialists in the social sphere: a collective of authors.] K.: 2017. 172 p. [in Ukrainian].
2. Zhuk T. V. Henderni stereotypy v radioprogramakh : na materiali kontentu radiostantsiyi «Hromads'ke radio» [Gender stereotypes in radio programs: based on the content of the «Public Radio» radio station.]. K.: 58 p. [in Ukrainian].
3. Stratehiya vprovadzhennya hendernoyi rivnosti u sferi osvity do 2030 roku [ Strategy for implementation of gender equality in the field of education until 2030] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#> [in Ukrainian].
4. Oksamytna S. Henderni vidminnosti u sferi zaynyatosti, osvity ta navchannya v Ukrayini v konteksti Uhody pro asotsiatsiyu.[ Gender differences in employment, education and training in Ukraine in the context of the Association Agreement] K.: Kyiv-Mohyla Academy, 35 p. [in Ukrainian].
5. Oliynyk A. S. Konstytutsiyne zakonodavstvo Ukrayiny : henderna ekspertyza [Constitutional legislation of Ukraine: gender expertise] K. : Logos, 2001. 77 p. [in Ukrainian].
6. Uvarova O. O. Prava zhinok ta henderna rivnist': navch. posib. [Women's rights and gender equality: education. Manual] K. : 2018. 204 p. [in Ukrainian].
7. Uvarova O. O., Daineko K. K. Zakhyst prav zhinok : yurydychni instrumenty zabezpechennya hendernoyi rivnosti v Ukrayini : [Protection of women's rights: legal instruments for ensuring gender equality in Ukraine: academic. Manual] Kharkiv : 2019. 116 p. [in Ukrainian].
8. Fuley T. I. Henderna rivnist' pry zdiysnenni pravosuddya. [Gender equality in the administration of justice.] View. 2nd, ex. K. : VAITE, 2016. 180 p. [in Ukrainian].
9. Chornobai O. L. Osnovy komunikatyvnoyi kul'tury yurysta [Basics of a lawyer's communicative culture: teaching. manual Lviv ]: "Liga-press" LLC, 2014. 364 p. [in Ukrainian].

УДК 159.923'956.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-41>**Наталія МАКОГОНЧУК,***orcid.org/0000-0001-7378-8917*

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін  
Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького  
(Хмельницький, Україна) [wysenka@ukr.net](mailto:wysenka@ukr.net)**Наталія ГОЛЯРДИК,***orcid.org/0000-0001-9624-7582*

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін  
Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького  
(Хмельницький, Україна) [ambassador2151@gmail.com](mailto:ambassador2151@gmail.com)**Олена ГЕВКО,***orcid.org/0000-0002-6677-029X*старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін  
Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького  
(Хмельницький, Україна) [gevkoalena@gmail.com](mailto:gevkoalena@gmail.com)

## ПСИХІЧНЕ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В ПАРАДИГМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано проблему збереження психічного та психологічного здоров'я здобувачів освіти. Визначено, що існують методи корекції психофізичних відхилень та корекції нервової системи дітей та молоді. З'ясовано, що важливим є підвищення працездатності здобувачів освіти. Визначено, що основою повноцінного розвитку людини є психологічне здоров'я. Констатовано, що психологічна наука розмежовує сфери психічного і психологічного здоров'я. З'ясовано, що психічне здоров'я людини значною мірою залежить від здорового способу життя, від дотримання певних правил, що стосуються режиму рухової активності, харчування, нормальних взаємин у побуті, усунення шкідливих звичок. Визначено, що існує потреба у активізації захисних механізмів дитячого та юнацького організму та профілактиці шкідливих звичок.

Мета статті – проаналізувати деякі аспекти психічного та психологічного здоров'я особистості.

Наукова новизна. Визначено необхідність формування ціннісного ставлення у здобувачів вищої освіти до власного психічного та психологічного здоров'я.

Висновки. 1. Обґрунтовано, що сьогодні погіршується стан психічного та психологічного здоров'я особистості, який виникає внаслідок кризової ситуації в життєдіяльності особистості через війну та економічні негаразди. 2. Визначено, що актуальною нині є проблема збереження психічного та психологічного здоров'я здобувачів освіти. 3. Визначено, що психічне здоров'я – стан душевного благополуччя людини, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і можливістю свідомого регулювання поведінки і діяльності. 4. Висвітлено, що психологічне здоров'я людини – це правильне сприйняття дійсності, адекватне реагування на події, вміння оцінювати свої та чужі вчинки, приймати відповідальні рішення та відстоювати власну думку. 5. Доведено, що освітні заклади повинні спрямовувати мотивацію здобувачів освіти на збереження здоров'я і потребу його підтримувати.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, психологічне здоров'я, здобувачі освіти, збереження здоров'я, мотивація на збереження здоров'я.

**Nataliia MAKOHONCHUK,**  
orcid.org/0000-0001-7378-8917

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;  
Senior Lecturer at the Psychology, Pedagogics and Social-Economic Disciplines Department  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi  
(Khmelnyskyi, Ukraine) wysenka@ukr.net*

**Nataliia GOLIARDYK,**  
orcid.org/0000-0001-9624-7582

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor;  
Associate Professor at the Psychology, Pedagogics and Social-Economic Disciplines Department  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi  
(Khmelnyskyi, Ukraine) ambassador2151@gmail.com*

**Olena GEVKO,**  
orcid.org/0000-0002-6677-029X

*Senior Lecturer at the Psychology, Pedagogics and Social-Economic Disciplines Department  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi  
(Khmelnyskyi, Ukraine) gevkoalena@gmail.com*

## **MENTAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PERSONALITY IN THE PARADIGM OF MODERN HIGHER EDUCATION**

*The article analyzes the problem of preserving the mental and psychological health of education seekers. It was determined that there are methods of correcting psychophysical abnormalities and correcting the nervous system of children and young people. It was found out that it is important to increase the working capacity of the students. It was determined that psychological health is the basis of a person's full-fledged development. It was established that psychological science distinguishes the spheres of mental and psychological health. It was found that a person's mental health largely depends on a healthy lifestyle, on compliance with certain rules related to the regime of motor activity, nutrition, normal relationships in everyday life, elimination of bad habits. It was determined that there is a need to activate the protective mechanisms of children's and youth's bodies and prevent bad habits.*

*The purpose of the article is to analyze some aspects of mental and psychological health of the individual.*

*Scientific novelty. The necessity of forming a valuable attitude of higher education students towards their own mental and psychological health has been determined.*

*Conclusions. 1. It is justified that today the state of mental and psychological health of an individual is deteriorating, which arises as a result of a crisis situation in the life of an individual due to war and economic troubles. 2. It was determined that the problem of preserving the mental and psychological health of students of education is currently relevant. 3. It was determined that mental health is a state of mental well-being of a person, characterized by the absence of painful mental manifestations and the possibility of conscious regulation of behavior and activity. 4. It is highlighted that a person's psychological health is a correct perception of reality, an adequate response to events, the ability to evaluate one's own and others' actions, make responsible decisions and defend one's own opinion. 5. It has been proven that educational institutions should direct the motivation of students to preserve health and the need to maintain it.*

**Key words:** *mental health, psychological health, education seekers, health maintenance, motivation to maintain health.*

**Постановка проблеми.** Актуальною нині є проблема збереження психічного здоров'я здобувачів освіти, методами корекції психофізичних відхилень, резервами підвищення резистентності організму і стійкості психіки, корекції нервової системи дітей та молоді, активізації захисних механізмів дитячого та юнацького організму, підвищенню працездатності здобувачів, профілактиці шкідливих звичок та іншим не менш важливим питанням присвячені праці низки вітчизняних вчених, зокрема: О. Степанов та ін. (Психологічна енциклопедія, 2006).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій вітчизняній літературі існує значна

кількість наукових праць щодо психологічного та психічного здоров'я. Так, різні аспекти психічного здоров'я досліджують вітчизняні вчені: А. Борисюк (психічне здоров'я як соціально-психологічну проблему); І. Шаронова (психічне здоров'я особистості як предмет психологічного дослідження); М. Тимофіїва та О. Двіжона (психологію здоров'я та духовність як чинник формування психічного здоров'я особистості).

Важливою проблемою вітчизняні вчені вважають і психологічне здоров'я особистості. Л. Коробка аналізує психологічне здоров'я людини в контексті здорового способу життя;

О. Чабан, О. Хаустова є дослідниками психосоматичної медицини.

**Мета статті** – проаналізувати деякі аспекти психічного та психологічного здоров'я особистості.

Для реалізації мети нашого дослідження використано такі теоретичні й емпіричні методи: *теоретичний аналіз, порівняння та зіставлення* – для визначення стану розкриття проблеми дослідження у сучасній педагогічній та психологічній науковій літературі, вивчення словників, енциклопедій, авторефератів, дисертацій, Інтернет-ресурсів, досвіду роботи науково-педагогічних працівників вищої школи України – *діагностування* (опитування – анкетування, бесіда; спостереження – педагогічне спостереження, самоспостереження; тестування).

*Наукова новизна.* Визначено необхідність формування ціннісного ставлення у здобувачів вищої освіти до власного психічного та психологічного здоров'я.

Стаття доповнила методологію та інструментарій подальших емпіричних досліджень деяких аспектів психічного та психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** На тлі війни в Україні, яку розв'язала Росія у XXI столітті зростає кількість соматичних та психічних розладів. Загальновідомо, що «стан здоров'я людини на 50% залежить від способу життя, на 20% – від оточуючого середовища, на 20% – від генотипу і лише на 10% – від рівня розвитку медичного обслуговування». На сьогодні «медицина не у змозі істотно впливати на здоров'я» людини. Виникає потреба пошуку ефективних засобів, спрямованих на збереження як психічного, так і психологічного здоров'я особистості (Борисюк, 2006: 27–30).

Погіршення психічного та психологічного здоров'я особистості виникає внаслідок кризової ситуації в життєдіяльності особистості. Маємо констатувати, що у трактуванні поняття «здоров'я» в наш час немає єдиної думки науковців. Офіційно прийнятим вважається визначення ВООЗ, згідно з яким «здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хворобливих змін».

Найчастіше під психофункціональними розладами типу невизначеного почуття тривоги, загальної пригніченості, стану незадоволеності, підвищеної дратівливості не прийнято вважати хворобою.

Медичні працівники зазначають, що в процесі диспансеризації й профілактичних огля-

дів, як правило, виявляються або виключаються всі відомі захворювання й анатомічні дефекти, і залежно від діагнозу кожна людина потрапляє в групу здорових або хворих.

Як стверджують вітчизняні вчені І. Шаронова, М. Тимофіїва та О. Двіжона (Шаронова, 2013: 740; Тимофіїва & Двіжона, 2009: 26–27), «біопсихосоціальна природа людини зумовлює визначення в структурі здоров'я наступних компонентів:

1. Фізичне (соматичне) здоров'я – це природний стан організму, який забезпечує нормальне функціонування всіх органів і систем людини. Якщо добре працюють всі органи і системи, то весь організм правильно функціонує, фізично розвивається.

2. Соматичне здоров'я розглядається як позитивні біологічні якості особистості (працездатність, тривалість життя, репродуктивна здатність).

3. Психічне здоров'я – повноцінний розвиток і злагоджена робота всіх психічних функцій, стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів, що забезпечує адекватну до умов навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності.

4. Соціальне здоров'я – це характеристика взаємодії людини й суспільства, критерій прийняття людиною соціальних норм і цінностей даного суспільства. Позитив у соціальних взаєминах (законослухняність, толерантність, активність, комунікабельність).

5. Духовне здоров'я – постійне прагнення до самовдосконалення, здатність до постійного розвитку і збагачення особистості» (Тимофіїва & Двіжона, 2009: 26–27).

Психічне здоров'я – стан душевного благополуччя людини, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і можливістю свідомого регулювання поведінки і діяльності. Розкриваючи поняття психічного здоров'я, Всесвітня організація охорони здоров'я виокремлює «сім компонентів: 1) усвідомлення постійності та ідентичності свого фізичного і психічного; 2) постійність й однаковість переживань в однотипних ситуаціях; 3) критичне ставлення до себе і своєї діяльності; 4) адекватність психічних реакцій впливу середовища; 5) здатність керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм; 6) планування власної життєдіяльності і реалізація її; 7) здатність змінювати свою поведінку залежно від зміни життєвих обставин» (Психологічна енциклопедія, 2006).

Ми поділяємо думку дослідників, які стверджують, що психічне здоров'я здобувачів вищої освіти різних спеціальностей значною мірою зале-



жить від здорового способу життя, від дотримання певних правил, що стосуються режиму рухової активності, харчування, нормальних взаємин у побуті, усунення шкідливих звичок. Позитивно налаштовані здобувачі освіти, які мають чіткі цілі в житті і не схильні навантажувати постійно себе сумнівами, невпевненістю, поганими передчуттями та песимізмом, мають хороші перспективи для збереження власного як фізичного, так психічного і психологічного здоров'я.

На основі аналізу наукової психологічної літератури можна дійти висновку, що «психічне здоров'я» – це таке функціонування психіки, яке забезпечує гармонійну взаємодію з навколишнім світом, суспільством, його класами, соціальними групами, адекватність поведінки, ефективність освітньої, професійної, побутової діяльності та здійснення особистісного розвитку кожної особистості, а для нашого емпіричного дослідження – здобувача вищої освіти як бакалаврату, так й магістратури.

Також важливо пам'ятати, згідно з працями Т. Парсонса, «психічне здоров'я можна визначати як стан оптимальної працездатності індивіда у процесі ефективного виконання ролей і завдань, які відповідають його соціальному статусу». Отже, психічно здоровою можна назвати людину, яка оптимально відповідає різноманітним рольовим очікуванням і в змозі впоратися з повсякденними вимогами в процесі життєдіяльності. Психічні процеси здорової людини (здобувача вищої освіти як бакалаврату, так й магістратури) характеризуються адекватним сприйняттям себе, розвиненими здібностями концентрувати увагу, утримувати в пам'яті інформацію, здатністю до логічної обробки інформації, критичністю мислення, креативністю.

Розглянемо структуру психічного здоров'я, яка має такі складові: особистісно-змістовний рівень (особистісне здоров'я); рівень психофізіологічного здоров'я (має важливе значення для професійної підготовки фахівців гуманітарного напрямку).

Як психіатри, так й психологи стверджують, що «психічне здоров'я людини характеризується відсутністю виражених нервово-психічних розладів, певним резервом сил, що уможливує подолання несподіваних стресів або важкої ситуації, а також стійкою рівновагою між організмом та навколишнім середовищем». Зауважимо, що знання цієї тези особливо важливе для підготовки фахівців гуманітарного напрямку (Шаронова, 2013: 741).

Для нашого дослідження необхідно також пам'ятати ознаки психічного здоров'я, які виді-

лив К. Ясперс: «1) здатність концентрувати увагу на предметі; 2) утримувати інформацію в пам'яті; 3) логічне опрацювання інформації; 4) адекватна орієнтація особистості у просторі та часі». Вважаємо ці ознаки базовими та такими, на які спирається базовий зміст психічного здоров'я як особистості взагалі, так й здобувачів вищої освіти.

Необхідно розглянути критерії психічного здоров'я. Вітчизняні науковці наголошують на комплексному підході до оцінки психічного і соціального здоров'я. Найбільш повний перелік критеріїв психічного здоров'я представлений у працях Н. Лакосіної та Г. Ушакова. Що є вкрай важливим для нашого емпіричного дослідження психічного та психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти. До них автори зараховують «причинну обумовленість психічних явищ, їх необхідність, упорядкованість; максимальне наближення суб'єктивних образів відображуваним об'єктам дійсності; гармонію між відображуваною дійсністю та ставленням людини до неї; відповідність реакцій (як фізичних, так і психічних) силі і частоті зовнішніх подразників; критичний підхід до обставин життя; здатність до самоуправління поведінкою згідно з нормами, що встановлюються у різних колективах; адекватність реакцій на суспільні обставини (соціальне середовище); почуття відповідальності за нащадків і близьких членів сім'ї; почуття постійності та ідентичності переживань в однотипних обставинах; здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій; самоствердження у колективі; здатність до планування та реалізації свого життєвого шляху» (Борисюк, 2013: 48).

Визначимо фактори, які можуть негативно впливати на психічне здоров'я здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. Такими є: тривалі негативні стресові ситуації, невміння підтримувати адекватні відносини з оточуючими, конфлікти, недостатній відпочинок, малорухливий спосіб життя, зовнішні подразники (наприклад, шум). Збереження психічного здоров'я несумісне з вживанням будь-яких психоактивних речовин. Необхідно пам'ятати, що нікотинова залежність є найбільш розповсюдженим психічним розладом. Нікотин, не допомагає позбавитися стресу, а, навпаки, підвищує його рівень, і це сприяє розвитку важких психічних розладів, станів та хвороб.

Для нашого дослідження необхідно розглянути й сферу психічних станів здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. В цій сфері до критеріїв психічного здоров'я здобувачів відносять «емоційну стійкість; зрілість почуттів згідно з віком; самовладання щодо негативних емоцій (найбільш

руйнівні з них – страх, гнів, жадібність, заздрість); вільний, природний вияв почуттів та емоцій; здатність радіти; збереження звичного (оптимального) самопочуття». Серед властивостей особистості: оптимізм; зосередженість (відсутність метушливості); врівноваженість; моральність (чесність, справедливість); адекватний рівень домагань; почуття відповідальності; впевненість у собі; вміння звільнитися від потаємних образ; незалежність; почуття гумору; доброзичливість; самоповага; адекватна самооцінка; самоконтроль; воля; енергійність, активність; цілеспрямованість (Тимофієва, 2008: 23–27).

Для фахової підготовки здобувачів вищої освіти України необхідно зважувати на те, що «психічне здоров'я» стосується, окремих психічних процесів і механізмів. Також до сфери психічного здоров'я відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя будь якої особистості складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, образів уяви, почуттів. Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібностей. Психічне здоров'я визначають також як стан інтелектуально-емоційної сфери, основу якого становить відчуття душевного комфорту, яке забезпечує адекватну поведінкову реакцію (Шаронова, 2013: 743).

Результати аналізу наукової психологічної літератури довели, що фізичні вправи впливають на відновлення психічного здоров'я здобувачів вищої освіти. Нині це виявляється у: підвищенні психічної активності, за рахунок «стягування» застійних психічних напружень; інтенсифікації розвитку психічних процесів (пам'яті, сприймання, відчуття, концентрації уваги та ін.); виробленні релаксаційних, відновних механізмів, зниженні рівня тривожності, підвищенні настрою (Андрос, 1998: 64).

Напрями реалізації цінностей фізичної культури в соціокультурному просторі, для зняття надмірної нервово-психічної напруги, психічної скутості особистості фізичними вправами; рекреація і реабілітація за допомогою рухової активності є важливим елементом психічного здоров'я населення України. Зауважимо, що психічно здорова особистість – гармонійна, консолідована, врівноважена, що особливо важливо для сучасної парадигми вищої освіти України.

В межах нашого дослідження необхідно також розглянути й поняття «психологічне здоров'я». Як вважають вітчизняні дослідники, психологічне здоров'я знаходиться в тісному взаємозв'язку

з вищими проявами людського духу і дозволяє виділити власне психологічний аспект проблеми психічного здоров'я, на відміну від медичного, соціологічного, філософського. Психологічне здоров'я робить кожного здобувача вищої освіти самодостатнім (Коробка, 2013). В наш час психологічна наука відстоює думку про те, що «основою повноцінного розвитку людини є психологічне здоров'я». Констатуємо, що психологічна наука розмежовує сфери психічного і психологічного здоров'я. Більшість науковців стверджують, що психологічні зміни носять зворотній характер. При своєчасній діагностиці та професійній корекції здобувач освіти має змогу виробити засоби саморегуляції. З негативними психологічними змінами особистість може впоратися самостійно. Іноді психологічні зміни можуть набувати незворотнього характеру.

«Психологічне здоров'я» охоплює особистість загалом, тісно пов'язаний з вищими проявами людського духу і дозволяє виокремити і підкреслити власне психологічний аспект проблеми психічного здоров'я на відміну від медичного, соціологічного, філософського та інших аспектів (Коробка, 2013).

Маємо констатувати, що для нашого дослідження важливими є критерії психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти різних спеціальностей, які виокремили вітчизняні та зарубіжні вчені: «самоприйняття і вміння справлятися зі своїми емоційними труднощами без збитків для оточуючих», «самооб'єктивність» як чітке «уявлення про свої сильні і слабкі сторони, наявність системи цінностей, що містить у собі головну мету і надає сенсу всьому, що робить людина» (Г. Олпорт), добре «розвинуту рефлексію, стресостійкість, уміння знаходити власні ресурси у складних ситуаціях» (І. Дубровіна), «повноту емоційних та поведінкових проявів особистості» (В. Хомик), «опору на власну внутрішню сутність» (А. Созонов, Ф. Перлз). Важливим критерієм психологічного здоров'я здобувачів освіти також є «характер і динаміка основних процесів, які визначають душевне життя індивіда» (Л. Аболін), зокрема зміни його властивостей та особливостей на різних вікових етапах (К. Абульханова, Б. Братусь, Е. Еріксон).

Цінним є розуміння психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти різних спеціальностей представниками гештальт-терапії, які визначають такі його аспекти: саморегуляція (гомеостаз) – спонтанна здатність організму організувати своє усвідомлення і поведінку таким чином, щоби зняти напругу на межі контакту організм/

середовище і встановити відносну рівновагу; творче пристосування – здорове пристосування означає баланс між власними потребами людини і потребами інших людей (І. Булобаш, О. Мелешко, О. Смірнов та ін.) (Чабан&Хаустова, 2004).

Погоджуємося з вітчизняним науковцем А. Борисюком, що «психологічне здоров'я людини – це правильне сприйняття дійсності, адекватне реагування на події, вміння оцінювати свої та чужі вчинки, приймати відповідальні рішення та відстоювати власну думку у конфліктній ситуації та дискусіях, тобто це – вміння, якості, які людина використовує щоденно. Звичайно, ступінь розвитку та вираженість залежно від вроджених особливостей можуть бути різними, велике відхилення від норми спричиняє дискомфорт та впливає на загальне здоров'я людини» (Борисюк, 2013: 49).

Наше дослідження формування ціннісного ставлення у здобувачів вищої освіти до власного психологічного здоров'я. Юнацький вік є сенситивним періодом для формування життєвих цінностей, мотивації та постановки життєвих завдань, зокрема спрямованих на досягнення психологічного здоров'я. З метою дослідження ціннісних аспектів ставлення до власного психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти проведено дослідження, у якому взяли участь 32 здобувача 3 курсу бакалаврату та 1 курсу магістратури Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (спеціальність «Психологія» та «Соціальна робота»). Аналіз текстів творчих робіт учасників дослідження здійснювався за концепцією ціннісно-мотиваційної сфери М. Рокіча. Їм було запропоновано у довільній формі викласти письмово свої думки на задану тему: «Найважливіші цінності мого життя», відповідно до якої цінності поділяються на термінальні та інструментальні, де здоров'я (фізичне і психічне) належить до цінностей термінальних.

У п'ятьох досліджуваних термін «здоров'я» не згадується як життєва цінність (середній вік – 20 років), (здоров'я сприймається як щось саме по собі зрозуміле). Решта учасників експерименту назвали здоров'я серед своїх життєвих цінностей, проте лише 3 осіб здійснили диференціацію між здоров'ям психічним і фізичним, а про здоров'я психологічне окремо згадано лише в двох творах. Заслугує на увагу ще одна особливість: у більшості творів (72%) здоров'я трактується радше як інструментальна, а не як термінальна цінність. З цього можна зробити припущення, що мотивації на збереження здоров'я і потреби його підтримувати (зокрема психічне і психологічне) немає.

Висвітлення окремих аспектів дослідження проблеми психічного та психологічного здоров'я дозволили сформулювати наступні висновки.

**Висновки.** 1. Обґрунтовано, що сьогодні погіршується стан психічного та психологічного здоров'я особистості, який виникає внаслідок кризової ситуації в життєдіяльності особистості через війну та економічні негаразди. 2. Визначено, що актуальною нині є проблема збереження психічного та психологічного здоров'я здобувачів освіти. 3. Визначено, що психічне здоров'я – стан душевного благополуччя людини, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і можливістю свідомого регулювання поведінки і діяльності. 4. Висвітлено, що психологічне здоров'я людини – це правильне сприйняття дійсності, адекватне реагування на події, вміння оцінювати свої та чужі вчинки, приймати відповідальні рішення та відстоювати власну думку. 5. Доведено, що освітні заклади повинні спрямовувати мотивацію здобувачів освіти на збереження здоров'я і потребу його підтримувати.

*Перспективами подальших наукових розвідок* вважаємо окремі еталони психічного та психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти України різних спеціальностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрос М. Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл. *Освіта і управління*. Т. 2. 1998. № 2. С. 64.
2. Борисюк А. С. До проблеми психічного та психологічного здоров'я молоді. *Психологічні науки: збірник наукових праць*. Т. 2. Вип. 10(91). 2013. С. 46–51.
3. Борисюк А. С. Психічне здоров'я як соціально-психологічна проблема. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*. Луганськ: Вид-во СНУ імені В. Даля, 2006. № 5 (16). С. 27–30.
4. Коробка Л. Психологічне здоров'я людини в контексті здорового способу життя. URL: <http://www.social-science.com.ua/pubniKaцiH/489> (дата звернення 21.11.2022).
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.
6. Тимофієва М. П. Духовність як чинник формування психічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць*. Вип. 414–415. Філософія. Чернівці: Рута, 2008. С. 23–27.
7. Тимофієва М. П., Двіжона О. В. Психологія здоров'я: навчальний посібник. Чернівці: Книги-XXI, 2009. 296 с.
8. Чабан О. С., Хаустова О. О. Психосоматична медицина: Аспекти діагностики та лікування. Київ: ТОВ «ДСГ Лтд», 2004. 96 с.

9. Шаронова І. В. Психічне здоров'я особистості як предмет психологічного дослідження. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2013. Вип. 20. С. 738–747.

#### REFERENCES

1. Andros, M. Ye. (1998). Psykhichne zdorovia osobystosti: psykholohichne konsultuvannya kerivnykiv shkil. [Mental health of the individual: psychological counseling of school leaders]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*, T. 2, № 2, pp. 64 [in Ukrainian].
2. Borysiuk, A. S. (2013). Do problemy psykhnichnoho ta psykholohichnoho zdorovia molodi. [To the problem of mental and psychological health of young people]. *Psykholohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats – Psychological sciences: a collection of scientific papers*. T. 2, Vyp. 10(91), pp. 46–51 [in Ukrainian].
3. Borysiuk, A. S. (2006). Psykhichne zdorovia yak sotsialno-psykholohichna problema. [Mental health as a socio-psychological problem]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhnologii: zbirnyk naukovykh prats – Theoretical and applied problems of psychology: a collection of scientific works*, Luhansk: Vyd-vo SNU imeni V. Dalia, № 5 (16), pp. 27–30 [in Ukrainian].
4. Korobka, L. (2013). Psykholohichne zdorovia liudyny v konteksti zdorovoho sposobu zhyttia. [Psychological health of a person in the context of a healthy lifestyle]. URL: <http://www.social-science.com.ua/nybniKau,iH/489> (data zvernennia 21.11.2022) [in Ukrainian].
5. Psykholohichna entsyklopediia (2006). [Psychological encyclopedia]. / Avtor-uporiadnyk O. M. Stepanov. Kyiv: "Akademvydav" [in Ukrainian].
6. Tymofieva, M. P. (2008). Dukhovnist yak chynnyk formuvannia psykhnichnoho zdorovia osobystosti. [Spirituality as a factor in the formation of a person's mental health]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats – Scientific bulletin of Chernivtsi University: collection of scientific papers*, Vyp. 414–415. Filosofiia. Chernivtsi: Ruta, pp. 23–27 [in Ukrainian].
7. Tymofieva, M. P., Dvizhona, O. V. (2009). Psykholohiia zdorovia: [Health psychology]: navchalnyi posibnyk [Tutorial]. Chernivtsi: Knyhy-XXI [in Ukrainian].
8. Chaban, O. S., Khaustova, O. O. (2004). Psykhosomatychna medytsyna: Aspekty diahnozyky ta likuvannia. [Psychosomatic medicine: Aspects of diagnosis and treatment], Kyiv: TOV «DSH Ltd» [in Ukrainian].
9. Sharonova, I. V. (2013). Psykhichne zdorovia osobystosti yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia. [Mental health of the individual as a subject of psychological research]. *Problemy suchasnoi psykhnologii: zbirnyk naukovykh prats – Problems of modern psychology: a collection of scientific papers*, K-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Випуск 20, pp. 738–747 [in Ukrainian].

**Лариса МАРУШКО,**  
*orcid.org/0000-0002-8373-6747*  
кандидат хімічних наук, доцент,  
декан факультету хімії, екології та фармації  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(Луцьк, Україна) [marushko.larysa@vnu.edu.ua](mailto:marushko.larysa@vnu.edu.ua)

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ПІДГОТОВКУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У роботі досліджуються теоретичні засади впровадження принципу диференціації в підготовку до професійної діяльності майбутніх вчителів природничих спеціальностей у закладах вищої освіти. Актуальність проблеми пояснюється необхідністю реалізації концепції студентоцентризму як складової новітньої парадигми вищої освіти України з метою забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості майбутніх фахівців, високих результатів їхнього навчання, формування необхідних компетентностей, враховуючи їхні здібності, можливості, потреби та інтереси, а також індивідуальні особливості. Метою статті є обґрунтування теоретичних засад впровадження принципу диференціації у підготовку в закладах вищої освіти майбутніх вчителів природничих спеціальностей до професійної діяльності. Під час дослідження застосовано методи аналізу наукової літератури для формування системи знань щодо проблеми впровадження принципу диференціації в підготовку до професійної діяльності майбутніх учителів природничих спеціальностей, а також методи синтезу, узагальнення, прогнозування, що дає можливість зіставити різні підходи до реалізації принципу диференціації у вищій педагогічній освіті.*

*За результатами аналізу наукової літератури узагальнено різні дефініції ключових понять, що стосуються диференціації в освіті, а саме: «диференціація навчання», «диференційоване навчання», «диференційований підхід», а також конкретизовано їх в контексті досліджуваної проблеми. Визначено основну мету впровадження принципу диференціації в підготовку до професійної діяльності майбутніх учителів природничих спеціальностей: досягнення кожним студентом максимального рівня індивідуального розвитку, формування у них компетентностей, достатніх для успішної самореалізації, враховуючи при цьому їхні індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Розглянуто основні рівні, види та форми диференціації в освіті. Охарактеризовано досвід науковців-дослідників щодо впровадження диференційованого підходу у підготовку студентів у закладах вищої освіти України.*

**Ключові слова:** *заклади вищої освіти, професійна підготовка, майбутні вчителі природничих спеціальностей, принцип диференціації, диференціація в освіті, диференційований підхід.*

**Larysa MARUSHKO,**  
*orcid.org/0000-0002-8373-6747*  
Ph.D. (Chemistry), Associate Professor,  
Dean of the Faculty of Chemistry, Ecology and Pharmacy  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
(Lutsk, Ukraine) [marushko.larysa@vnu.edu.ua](mailto:marushko.larysa@vnu.edu.ua)

## THEORETICAL BASIS OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF DIFFERENTIATION IN THE TRAINING OF FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES

*The paper examines the theoretical foundations of the implementation of the principle of differentiation in the training for professional activity of future teachers of natural sciences in higher education institutions. The relevance of this problem is explained by the need to implement the concept of student-centeredness as a component of the newest paradigm of higher education in Ukraine with the aim of ensuring the comprehensive harmonious development of the personality of future specialists, high results of their training, the formation of the competencies, taking into account their abilities, opportunities, needs and interests, as well as individual characteristics. The purpose of the article is to substantiate the theoretical foundations of the implementation of the principle of differentiation in the training of future teachers of natural sciences in higher education institutions for professional activity. During the study, the methods of scientific literature analysis were applied to form a knowledge system regarding the problem of introducing the principle of differentiation in the preparation for the professional activity of future teachers of natural sciences, as well as methods*

*of synthesis, generalization, forecasting, which makes it possible to compare different approaches to the implementation of the principle of differentiation in higher pedagogical education.*

*According to the results of the analysis of scientific literature, various definitions of key concepts related to differentiation in education, namely «differentiation of learning», «differentiated learning», «differentiated approach» were summarized and also specified in the context of the investigated problem. The main goal of implementing the principle of differentiation in the professional preparation of future teachers of natural sciences is determined as achievement by each student of the maximum level of individual development, the formation of competencies sufficient for successful self-realization, taking into account their individual characteristics, needs and interests. The main levels, types and forms of differentiation in education are considered. The experience of research scientists regarding the introduction of a differentiated approach to student training in higher education institutions of Ukraine is characterized.*

**Key words:** *higher education institutions, professional training, future teachers of natural sciences, principle of differentiation, differentiation in education, differentiated approach.*

**Постановка проблеми.** Євроінтеграційний шлях України вимагає, серед іншого, підвищення якості вищої освіти, що сприятиме підготовці фахівців, зокрема і в галузі освіти, здатних до постійного професійного самовдосконалення, культурного збагачення. Майбутні вчителі, яким будуть притаманні такі риси, визначатимуть стратегію поступального розвитку нашої держави, виховуватимуть нові покоління всебічно розвинених особистостей. Професійне становлення майбутнього вчителя природничих спеціальностей передбачає необхідність особистісного вдосконалення кожного студента з урахуванням індивідуальних можливостей та потреб, обраної професійної траєкторії. З цією метою в освітній процес підготовки до професійної діяльності майбутнього вчителя природничих спеціальностей варто впроваджувати принцип диференціації. Диференціація навчання у вищій школі уможлиблює підготовку майбутніх фахівців, індивідуальні здібності та потреби яких будуть реалізовані у повній мірі. Така самореалізація є необхідною умовою становлення майбутнього вчителя природничих спеціальностей.

**Аналіз досліджень.** В останні роки проблему підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності досліджували науковці: О. Воробйова, Н. Грицай, Л. Довгопола, І. Коренева, В. Перерва, Р. Романюк, Ю. Солона, Ю. Шапран (підготовка вчителів біології); О. Авдєєва, О. Блажко (підготовка вчителів хімії); К. Борисенко, О. Тімець, О. Чубрей (підготовка вчителів географії); А. Андрєєв, А. Кух, В. Мендерецький (підготовка вчителів фізики); М. Колесник, С. Люленко, Л. Соловей (підготовка вчителів природничих спеціальностей).

Різні аспекти диференціації в освіті висвітлюються у працях багатьох вчених, зокрема й вітчизняних (О. Барановська, Р. Білик, С. Бондар, О. Братанич, О. Бугайов, Н. Буринська, Г. Васьківська, Є. Верещак, В. Володько, В. Галузинський, С. Гончаренко, П. Гусак, Н. Дічек, В. Кизенко, О. Корсакова, О. Ляшенко, В. Мор-

гун, Н. Ничкало, Ю. Олексін, М. Піддячий, М. Пісоцька, В. Рибалка, О. Савченко, А. Самодрин, П. Сікорський, С. Сябро, С. Трубачева, Я. Фруктова, А. Цьось, Н. Шиян, О. Шпарик, О. Ярошенко та ін.). Проведено понятійно-термінологічний аналіз диференціації навчання (В. Володько, С. Гончаренко, М. Пісоцька, Г. Селевко, П. Сікорський, І. Унт та ін.), закладено психолого-педагогічні основи диференційованого навчання (О. Бугайов, Є. Верещак, В. Моляко, С. Сябро), визначено принципи, умови його ефективності (В. Володько, П. Сікорський та ін.), розглянуто види та форми диференціації в освіті (А. Бібік, О. Братанич, В. Володько, В. Галузинський, В. Кизенко, О. Ляшенко, Н. Ничкало, П. Сікорський, І. Унт та ін.) тощо. І хоча до проблеми диференціації прикута увага багатьох науковців у галузі професійної освіти, проте у системі вищої педагогічної освіти, зокрема при підготовці вчителів природничих спеціальностей до професійної діяльності, це питання залишається недостатньо вивченим.

**Мета статті** – обґрунтування теоретичних засад впровадження принципу диференціації у підготовку в закладах вищої освіти вчителів природничих спеціальностей до професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** В системі вищої освіти України ідея диференціації отримала розвиток у 80-х рр. ХХ ст. Диференціація в освіті як багатогранна концепція реалізується у різні способи та використовує різноманітні терміни. Тому для досягнення поставленої мети спочатку означимо понятійний апарат досліджуваної проблеми. Диференціація (від лат. *Differentia* – різниця, відмінність) – «поділ, розділення, розчленування чого-небудь на окремі різноманітні елементи» [Новий тлумачний словник, 2008]. Впровадження принципу диференціації в освітній процес, на думку П. Сікорського, «передбачає горизонтальне і вертикальне розчленування системи наукових знань і різноманітне структурування з метою трансформування їх у навчальні предмети залежно

від структури навчальної системи» (Сікорський, 1998: 123). Науковець також дав означення інших взаємопов'язаних понять, які стосуються диференціації в освіті. Так, поняття «*диференціація навчання*» розглянуто як «організаційну форму занять, в якій навчальні класи, групи формуються за певною спільною ознакою і навчання проводиться за різними навчальними планами і програмами з максимальним урахуванням вікових та індивідуальних можливостей суб'єктів учіння»; а *диференційоване навчання* – як «спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єктна педагогічна взаємодія), яка враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямована на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами». При цьому «диференційоване навчання передбачає трансформацію групових форм у типолого-групові форми навчання і забезпечує перехід від мікрогрупових форм до індивідуальних. Диференціація навчання вимагає формування класів, груп за наперед визначеними критеріями, тобто організацію навчання з відносно гомогенним складом навчальної групи». Дефініцію «*диференційований підхід у навчанні*» автор формулює наступним чином: «це цілеспрямована діяльність педагога з використанням в умовах довільного навчання можливостей урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів». Поняття «диференційований підхід» науковець вважає більш обмеженим, ніж «диференційоване навчання» і таким, що «передбачає деякі елементи диференціації в процесі будь-якого навчання» (Сікорський, 1998: 119).

Провівши понятійно-категоріальний аналіз семантичної групи диференціації навчання, М. Пісоцька виокремлює такі з понять: «диференціація в навчанні» та «диференціація в освіті», «диференціація навчання», «диференційоване навчання», «диференційований підхід», а також розглядає співвідношення цих понять між собою та співвідношення між поняттями семантичних груп диференціації та індивідуалізації навчання. Авторка зазначає, що прослідковується відсутність єдиного бачення щодо дефініювання понять, які стосуються диференціації в освіті, а також їх співвідношення, що можна пояснити існуванням різних підходів до дослідження цієї проблеми залежно від цілей, форм, методів та умов навчання. Науковиця визначила суттєві ознаки диференціації навчання та диференційованого підходу, а

саме: для диференціації навчання такими ознаками є «врахування індивідуальних особливостей суб'єктів учіння; поділ тих, хто навчається, на характерні типологічні групи за різними показниками; розділення колективу викладачів, навчального матеріалу, цілей навчання, процесу передачі та засвоєння знань, умінь і навичок на різні частини, форми та ступені»; щодо диференційованого підходу, то дослідниця вважає його принципом педагогіки, реалізація якого «вимагає в умовах довільного навчання диференціації за різними видами та формами» з обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента та переважаючих особливостей груп студентів» (Пісоцька, 2015).

І. Eikeland & S. E. Ohna провели інтерпретаційно-концептуальний аналіз науково-дослідних робіт закордонних науковців, які були опубліковані у період 2000–2017 рр. і висвітлюють системний підхід щодо диференціації як педагогічної концепції. Терміни і поняття, які стосуються диференціації в освіті, автори розділили на 3 групи: 1) *диференціація навчання*, яка стосується адаптації навчання до окремих осіб у гетерогенних класах / групах, і передбачає різноманітність цілей, змісту, темпу навчання, прогресу, методів навчання тощо. Мета диференційованого навчання полягає в тому, щоб дати учням / студентам можливість повністю реалізувати свій академічний потенціал; 2) *диференціація учнів / студентів*, яка стосується розподілу суб'єктів учіння на групи на основі різних критеріїв відбору та градації; 3) *диференціація змісту*, що існує як вимір диференційованого викладання та диференційованого навчання учнів / студентів. Загальною ознакою диференційованого змісту є пропозиція різних навчальних програм для різних категорій учнів / студентів, як в межах одного закладу освіти, так і між ними.

Ці ж автори виокремлюють чотири різні позиції наукових пошуків у підході до поняття диференціації в освіті:

1. *Диференціація як індивідуалізація*, мета якої полягає в тому, щоб дати всім учням / студентам можливість відповідати високим стандартам і досягти високого академічного потенціалу (максимізація індивідуальних досягнень), а також забезпечити оптимальні умови для навчання та розвитку.

2. *Диференціація як пристосування до конкретних (специфічних) груп учнів / студентів*, для якої важливою є ідентифікація цих груп, що часто розглядаються з точки зору здібностей (напр., обдаровані і талановиті, середні учні / студенти тощо).

3. *Диференціація як пристосування до гетерогенних класів / груп*, яка характеризується акцентом на викладанні в гетерогенному класі / групі та є інструментом для задоволення потреб усіх учнів / студентів такого класу / групи шляхом модифікації та зміни змісту, підходів до оцінювання та стратегій навчання і викладання. При цьому диференціація навчання є необхідним інструментом для подолання відмінностей у навчанні учнів / студентів гетерогенних класів / груп. У контексті цієї позиції диференціація – це *підхід* до викладання, за якого викладачі активно змінюють навчальні програми, урізноманітнюють методи викладання, навчальну діяльність і навчальні результати студентів, щоб задовольнити різноманітні потреби окремих студентів та невеликих груп студентів (студентоорієнтованість), надавши їм рівні можливості для навчання і створивши середовище для спільного навчання студентів, у якому вони взаємодіють як з викладачем, так і з іншими студентами. При цьому важливою є максимізація можливостей для зростання кожного студента.

4. *Диференціація в системній перспективі*. Дослідження диференціації з цієї позиції враховують значення контекстуальних факторів, таких як освітня культура та лідерство, освітні системи та освітня політика, умови для диференціації тощо. Такі дослідження виходять за рамки діяльності педагогів, за рамки класів / груп, зосереджуючи увагу на перспективі диференціації як концепції, що залежить від системи освіти в цілому. Адже врахування системного контексту, а саме освітньої політики та традицій системи освіти створює важливі передумови для ефективного впровадження диференціації. Проте таких досліджень, на думку авторів, вкрай мало (Eikeland, Ohna, 2022).

У контексті досліджуваної проблеми з урахуванням наведених дефініцій ключових понять, що стосуються диференціації в освіті, визначимо основні поняття дослідження:

1) *диференціація навчання* як форма організації освітнього процесу, що передбачає типологічне групування студентів за певними показниками з урахуванням їхніх здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей, потреб та інтересів; навчання у цих групах здійснюється за різними навчальними програмами;

2) *диференційоване навчання* як організована за різними навчальними програмами суб'єкт-суб'єктна навчально-пізнавальна взаємодія викладачів та студентів, що спрямована на максимізацію індивідуального інтелектуального потенціалу кожного студента, формування інтегральних, загальних та спеціальних компетентностей з ура-

хуванням індивідуальних особливостей, потреб та інтересів майбутніх учителів природничих спеціальностей;

3) *диференційований підхід у навчанні* – це діяльність викладача, яка передбачає урізноманітнення форм та методів навчання, навчальної діяльності і освітніх результатів студентів, спрямована на задоволення пізнавальних потреб кожного студента (студентоцентризм), надавши їм рівні можливості для навчання і створивши комфортне освітнє середовище, у якому реалізується гармонійна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою.

Тобто *основною метою* впровадження принципу диференціації є досягнення кожним студентом максимального рівня індивідуального розвитку, формування у них компетентностей, достатніх для успішної самореалізації, враховуючи при цьому їхні індивідуальні особливості, потреби та інтереси.

У вітчизняній науково-методичній літературі науковці (О. Бугайов, Г. Васьківська, В. Галузинський, В. Кизенко, О. Сухомлинська Я. Фруктова та ін.) виділяють такі *види диференціації*: зовнішню та внутрішню. Кожен з цих видів, який об'єднує форми диференціації, на думку Я. Фруктової, реалізується на певному рівні диференціації: внутрішня диференціація реалізується на *мікрорівні* (клас, група); на *мезорівні* (навчальний заклад) та *макрорівні* (система освіти) реалізується зовнішня диференціація (Фруктова, 2003: 8). В контексті дослідження прикладом зовнішньої диференціації на мезорівні є професійна освіта як форма диференціації за професійними інтересами, що реалізується на рівні закладу вищої освіти.

У власному дослідженні В. Кизенко зі співавторами вирізняють «внутрішню (рівневу) диференціацію – за рівнем розвитку студентів, їх здібностями та успішністю у навчанні, а також зовнішню (профільну) диференціацію – за змістом освіти, інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії» (Кизенко та ін., 2012: 10). Натомість П. Сікорський відходить від понять внутрішньої та зовнішньої диференціації, використовуючи натомість поняття «диференційоване навчання», яке трактує як внутрішню диференціацію, та поняття «диференціація навчання», яке ототожнює із зовнішньою диференціацією (Сікорський, 1998: 138). «Диференціація навчання за формами навчання поділяється на індивідуальну, індивідуально-групову та групову; а за формами вибору – на елективну, селективну і природовідповідну. ... Диференційо-



ване навчання також реалізується у трьох формах: індивідуалізованій, індивідуалізовано-груповій та груповій. Диференційоване навчання залежно від диференціації змісту навчальних планів і програм поділяється на концентричне, коли ускладнення змісту здійснюється в межах усталених програм; рівневе, при якому утруднення змісту досягається доповненням навчальних програм додатковим навчальним матеріалом; профільне, коли навчальний план диференціюється на дві групи предметів: загальноосвітній і профільний цикли. Диференційоване навчання, що реалізується у груповій формі, залежно від способів формування навчальних груп поділяється на гетерогенне і відносно гомогенне» (Сікорський, 1998: 136–142).

У контексті дослідження у підготовці майбутніх вчителів природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах диференціації та індивідуалізації навчання доцільним є використання таких *форм навчання*:

– групова в гетерогенній групі (внутрішня диференціація): використання на практичних (лабораторних) заняттях рівневих завдань, де викладач забезпечує студентам можливість обирати той рівень складності, який вони можуть опанувати, постійно мотивуючи до зростання;

– групова в умовно гомогенних групах (внутрішня диференціація), що створюються в межах гетерогенної групи ситуативно, наприклад, при виконанні групових завдань різної складності;

– індивідуалізована (внутрішня диференціація): під час самостійної та науково-дослідницької роботи студентів, наприклад, індивідуальні консультації, індивідуальні науково-дослідні завдання тощо; для організації цих видів діяльності студентів також розробляються різноманітні завдання і тематика досліджень;

– групова (зовнішня диференціація), коли група формується за потребами чи інтересами студентів для вивчення вибіркового освітнього компонента (елективна форма); у такій формі може реалізуватися, наприклад, компенсаційне або поглиблене вивчення того чи іншого освітнього компонента;

– індивідуалізовано-групова як поєднання вище описаних форм, наприклад, заняття у проблемних групах, наукових гуртках.

Реалізацію диференційованого підходу в процесі науково-дослідницької підготовки студентів закладів вищої освіти розглядає О. Повідайчик. Авторка пропонує впроваджувати диференційований підхід під час проведення усіх видів аудитор-

них занять, позааудиторній діяльності студентів, в процесі їх самостійної роботи і науково-дослідної діяльності. Втілення цього завдання вона вбачає у створенні умов для продуктивного навчання кожного зі студентів групи, а саме: пропонувати різноманітні (прості, складні), алгоритмічні, творчі завдання; використовувати різні форми і методи навчання; забезпечити вільний вибір напрямку наукових досліджень, баз практик, форм участі у позааудиторній діяльності (волонтерській роботі, конференціях, круглих столах та ін.) (Повідайчик, 2018). Дещо іншу позицію пропонує О. Ярошенко, демонструючи позитивний досвід впровадження диференційованого підходу у навчання студентів в межах самостійної роботи з використанням диференційованих завдань, укладених залежно від навченості студентів (низький, середній чи високий рівень), їх індивідуальних особливостей та інтересів (Ярошенко, 2019).

Впровадженню принципу диференціації в підготовку до професійної діяльності майбутніх учителів природничих спеціальностей передують наступні підготовки:

– зі сторони науковців – розробка інноваційної системи підготовки майбутніх вчителів природничих спеціальностей на засадах диференціації та індивідуалізації навчання;

– зі сторони ЗВО – створення комфортного освітнього середовища з урахуванням концепції студентоцентризму, а також умов для інноваційної діяльності викладачів;

– зі сторони викладачів – розробка методичного забезпечення освітніх компонентів, у тому числі рівневих завдань, урізноманітнення форм і методів навчання, а також проведення педагогічної діагностики та постійного моніторингу якостей особистості кожного студента, і, за потреби, своєчасне коригування освітнього процесу.

**Висновки.** Впровадження принципу диференціації у вищу педагогічну освіту є перспективним інноваційним підходом до такої її модернізації, яка забезпечить нову якість фахівців, зокрема й майбутніх учителів природничих спеціальностей. Для досягнення цієї мети потрібна скоординована спільна діяльність науковців-педагогів, закладів вищої освіти та викладачів у співпраці зі студентами. Подальші дослідження будуть скеровані на пошук методологічних орієнтирів підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах індивідуалізації та диференціації навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія. / В. І. Кизенко й ін.; Інститут педагогіки НАПН України; наук. ред. В. І. Кизенко. Київ : Педагогічна думка, 2012. 216 с.
2. *Новий тлумачний словник української мови*: у 3 т.: 200 000 сл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ: Аконті, 2008. Т. 1. 926 с.
3. Пісоцька М. Е. Диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 45 (98). С. 225–232.
4. Повідайчик О. С. Реалізація технології диференційованого навчання в процесі науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 2 (43). С. 201–205.
5. Сікорський П. І. *Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання*. Львів: Каменяр. 1998. 196 с.
6. Фруктова Я. С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування на матеріалі курсу «Загальна біологія»: автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ., 2003. 22 с.
7. Ярошенко О. В. Про необхідність впровадження диференційованого підходу до навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 64. Т. 2. С. 161–167.
8. I. Eikeland, S. E. Ohna. Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2022. Vol. 8. No. 3. 157–170.

## REFERENCES

1. Kyzenko, V.I., Vaskivska, H.O., Bondar, S.P., Baranovska, O.V., Korsakova, O.K., Lypova, L.A. et al. (2012). *Dydaktychni zasady dyferentsiatsii navchannia v osnovnii shkoli [Didactic principles of differentiation of learning in primary school]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
2. Yaremenko, V., & Slipushko, O. (Ed.). (2008). *Novyi tлумачnyi slovnyk ukpainskoi movy [New interpretive dictionary of the Ukrainian language]*. (Vols. 1–3). Kyiv: Akonit [in Ukrainian].
3. Picotska, M.E. (2015). Dyferentsiatsiia navchannia: poniatiino-katehorialnyi analiz [Differentiation of education: conceptual and categorical analysis]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 45 (98), 225–232 [in Ukrainian].
4. Povidaichyk, O.S. (2018). Realizatsiia tekhnolohii dyferentsiiovanoho navchannia v protsesi naukovy-doslidnytskoi pidhotovky mahistriv sotsialnoi roboty [Implementation of the technology of differentiated learning in the process of research training of masters of social work.]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social work»*, 2 (43), 201–205 [in Ukrainian].
5. Sikorskyi, P.I. (1998). *Teoretyko-metodolohichni osnovy dyferentsiiovanoho navchannia [Theoretical and methodological foundations of differentiated education]*. Lviv: Kameniar [in Ukrainian].
6. Fruktova, Ya.S. (2003). Dyferentsiatsiia navchannia v profilnykh klasakh biolohichnoho spriamuvannia na materialii kursu “Zahalna biolohiia” [Differentiation of learning in specialized classes of biological direction on the material of the course “General Biology”]. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University.
7. Yaroshenko, O.V. (2019). Pro neobkhdnist vprovadzhennia dyferentsiiovanoho pidkhdou do navchannia inozemnoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [On the necessity of implementing a differentiated approach to foreign language learning in institutions of higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 64, 161–167 [in Ukrainian].

УДК 378.1:656

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-43>

**Ольга МАРЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-1007-9560*

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри соціології та психології факультету № 6  
Харківського національного університету внутрішніх справ  
(Харків, Україна) Marchenko\_8@ukr.net*

**Лариса СОЛОХІНА,**

*orcid.org/0000-0001-8728-3178*

*старший викладач кафедри соціології та психології факультету № 6  
Харківського національного університету внутрішніх справ  
(Харків, Україна) larasolohina@ukr.net*

**Ігор ШЕЛКОШВЕЄВ,**

*orcid.org/0000-0003-3171-1078*

*старший викладач кафедри соціології та психології факультету № 6  
Харківського національного університету внутрішніх справ  
(Харків, Україна) i\_shel67@ukr.net*

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ**

*У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування комунікативної компетентності правоохоронців як невід'ємного складника їхньої професійної компетентності. Комунікативну компетентність правоохоронців визначено як професійно-особистісне утворення, що інтегрує наявність певних життєвих цінностей, установок (аксіологічний компонент), знання та адекватне використання мовних засобів (когнітивний компонент), мовленнєво-комунікаційних умінь (діяльнісний компонент), особистісних якостей, необхідних для ефективного професійного спілкування. Визначено сприятливі та гальмівні фактори впливу на перебіг досліджуваного процесу на змістово-професійному, корпоративно-етичному, особистісно-культурному рівнях. Доведено, що професійне спілкування є базовим для формування комунікативної компетентності правоохоронців. Правовий заклад вищої освіти характеризується як сукупність специфічних умов навчання, що впливають на просторове та функціональне об'єднання суб'єктів освітньої діяльності, між якими встановлюються різнопланові, індивідуальні та групові, формальні та міжособистісні взаємозв'язки та реалізуються особистісні, освітні, службові, професійні потреби, інтереси, здібності комунікаторів. Проаналізовано можливості правового закладу вищої освіти щодо формування комунікативної компетентності правоохоронців. З'ясовано, що найбільш впливовими щодо формування комунікативної компетентності правоохоронців є змістовий (інформаційне поле для задоволення освітніх потреб комунікаторів), комунікативний (комфортна емоційно-психологічна атмосфера, яка допомагає курсантам долати психологічні бар'єри спілкування), організаційно-управлінський (матеріально-технічне та навчально-технологічне підґрунтя освітнього процесу, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій). У перспективі передбачається уточнити критерії та показники, динаміку рівнів сформованості комунікативної компетентності правоохоронців внаслідок експериментальної перевірки впливу освітнього середовища закладу вищої освіти правового профілю.*

***Ключові слова:** комунікативна компетентність, професійне спілкування, заклад вищої освіти із специфічними умовами навчання, правоохоронець.*

**Olga MARCHENKO,***orcid.org/0000-0003-1007-9560**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;  
Professor at the Department of Sociology and Psychology Faculty № 6  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
(Kharkiv, Ukraine) Marchenko\_8@ukr.net***Larisa SOLOKHINA,***orcid.org/0000-0001-8728-3178**Senior Lecturer at the Department of Sociology and Psychology Faculty № 6  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
(Kharkiv, Ukraine) larasolohina@ukr.net***Ihor SHELKOSHVEEV,***orcid.org/0000-0003-3171-1078**Senior Lecturer at the Department of Sociology and Psychology Faculty № 6  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
(Kharkiv, Ukraine) i\_shel67@ukr.net*

## FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LAW OFFICERS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC LEARNING CONDITIONS

*The article substantiates the relevance of the problem of the formation of communicative competence of law enforcement officers as a component of their professional competence based on the theoretical and source base, analyses of empirical quantitative and qualitative material substantiated the relevance of the problem. Communicative competence of law enforcement officers integrates the presence of certain life values, attitudes (axiological component), knowledge and adequate use of language tools (cognitive component), speech and communication skills (activity component), personal qualities necessary for effective professional communication. Favorable and inhibiting factors influencing the course of the researched process at content-professional, corporate-ethical, personal-cultural levels were determined. Possibility of the legal foundation of the greater enlightenment of the formation of communicative competence of law enforcement officers is analyzed. A legal institution of higher education is characterized as a set of specific learning conditions affecting the spatial and functional spatial association of subjects of educational activity, between which close, diverse, individual and group, formal and interpersonal relationships are established and personal, educational, service, professional needs, interests, abilities of communicators. The possibilities of the of the institution of higher education regarding the formation of communicative competence of law enforcement officers have been analyzed. There are the most influential in the formation of communicative competence of law enforcement officers are content (information field to meet the educational needs of communicators), communicative (a comfortable emotional and psychological atmosphere that helps cadets overcome linguistic and barriers of communication), organizational and administrative (material-technical and educational-technological basis of the educational process, introduction of information and communication technologies in teaching professional communication).*

**Key words:** *communicative competence, professional communication, higher education institution with specific study conditions, law enforcement officers.*

**Постановка проблеми.** Курс на формування правової держави проголошений, насамперед, у ст. 1 Конституції України, Законах України (зокрема, «Про національну поліцію від 02.07.2015 № 580-VII), підзаконних актах (зокрема, Указі Президента України № 992/2001 від 18.10.2001 «Національній програмі правової освіти населення») та ін. Удосконалення системи державного управління передбачає формування правового поля у країні та його інтеграція в міжнародний простір («Кодекс ООН щодо поведінки посадових осіб правоохоронних органів» від 17.12.1979, резолюція № 34/169). У наказі МВС України «Про

затвердження Правил етичної поведінки поліцейських» (від 09.11.2016 № 1179), «Етичному кодексі працівника ОВС України» (від 05.10.2000 № 7) урегульоване професійне спілкування правоохоронців. Про значну роль комунікації у професійній діяльності правоохоронців свідчить поява поліції діалогу як блоку поліції превенції правопорушень через налагодження спілкування, довіри та взаємодії, ефективного обміну думками з населенням. Практика свідчить, що підрозділи поліції діалогу озброєні словом

**Аналіз досліджень.** Потрактування проблеми уточнення сутності комунікативної та мовлен-

невої компетентності як складника професійної компетентності фахівців, які реалізують свою діяльність у сфері безпеки та оборони, було та є в фокусі уваги багатьох дослідників, зокрема, (В. Барко, 2007, І. Голопич, 2020). Вирішенню зазначеної проблеми на теоретичному та практичному рівнях сприяло звернення до наукової праці, яка присвячена формуванню вмінь професійного спілкування офіцерів (Т. Брик, 2009), на підставі вивчення якої зроблено висновок про базову роль професійного спілкування у формуванні комунікативної компетентності правоохоронців.

З наукової праці (Богущий, 2020) випливає, що комунікативні процеси у правоохоронній сфері зумовлені дією низки суб'єктивно-об'єктивних факторів. Так, на змістовно-професійному рівні спостерігається дія факторів:

- соціологічно-семіотичних, що зумовлені труднощами у засвоєнні системи спеціально-юридичних кодів, символів, кліше;

- професійних, які зумовлені спрямованістю на підготовку фахівців у правовій галузі, діяльність яких пов'язана зі знанням значної кількості законів, підзаконних нормативно-правових актів, доктрин, вирішенням конфліктних ситуацій;

- специфічно-юридичних (стабільність правової основи призводить до певного консерватизму та архаїчності).

З корпоративно-етичних факторів гальмування розвитку комунікативної компетентності правоохоронців ми виокремили такі:

- матеріальні («зрозуміла» мова юристів «підносить» їх в очах клієнтів, та відповідно, і їхні гонорари. Окрім того, розмір винагороди залежить від обсягу зробленої роботи, тому правники схильні до затяжних проваджень і довгих висновків);

- історичні (у системі прецедентного права спадкоємність має першорядне значення, тому наступні покоління юристів вчиняють так само як попередні, сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що дозволяють зберігати «в пам'яті» стародавні закони і їх стиль викладення, сприяють збереженню традицій);

- ритуальні (віра населення у велич закону підтримується її специфічною, сформованою споконвіку спеціально-юридичною мовою);

- організаційні (організація юридичної справи залишає бажати кращого, оскільки не вистачає часу на ретельне доопрацювання мови поточних і нових документів);

- детерміністські (високі цілі законів виправдовують значну кількість матеріальних коштів, які витрачаються на підтримання їх дії).

До факторів сповільнювання особистісно-культурного напрямку розвитку комунікативної компетентності правоохоронців ми віднесли:

- педагогічні (нажаль, у загальноосвітніх школах утрачена традиція вчити школярів – майбутніх курсантів і студентів ЗВО правового профілю недостатньо уваги приділяється навчання грамотного мовлення та письма);

- культурні (правоохоронці недостатньо читають художньо-літературних творів, погано знайомі з класичною літературою, наприклад якої вони могли б вчитися говорити й писати краще);

- психологічні (за заплутаними, малозрозумілими висловленнями легше приховати власне «Я», особистісні комплекси);

- інтелектуальні (здатність ясно висловлюватись (усно чи письмово) відображає здатність ясно мислити) (Богущий, 2020: 7).

Результати опитувань з визначення рівня сформованості комунікативних умінь правоохоронців (зокрема, представників Національної поліції України) свідчать про те, що продуктивній комунікації заважають складні умови праці, виснаженість, конфліктний характер ситуацій спілкування, агресивна поведінка громадян, зневажливе ставлення до правоохоронців (близько 71% опитаних); використання ненормативної лексики (35% респондентів), недостатній рівень правової культури громадян, що призводить до незрозуміння пересічними громадянами спеціальної термінології (10% опитаних). Недостатніми, на наш погляд, є мотивація курсантів правових закладів вищої освіти (ЗВО) щодо оволодіння вміннями професійного спілкування, усвідомлення їх значущості для ефективної професійної діяльності взаємодії з командирами та товаришами (65% респондентів). Отримані дані доводять необхідність цілеспрямованої діяльності з організації у правових ЗВО сукупності факторів, які сприятливі для формування комунікативної компетентності правоохоронців. Узагальнюючи наслідки теоретичного аналізу та емпіричних досліджень ми дійшли висновку про актуальність проблеми формування комунікативної компетентності правоохоронців.

**Мета статті** полягає в уточненні сутності комунікативної компетентності правоохоронців і виявленні освітньо-професійного потенціалу правового закладу вищої освіти із специфічними умовами навчання щодо її формування.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання: 1) визначення вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності правоохоронців; 2) вивчення наукової літератури задля уточнення сутності та структури комунікативної

компетентності правоохоронців; 3) виявлення потенціалу правових закладів вищої освіти щодо формування відповідних компонентів комунікативної компетентності курсантів.

**Виклад основного матеріалу.** Вирішення зазначених вище завдань здійснювалося шляхом застосування комплексу загальнонаукових і спеціально-юридичних методів дослідження. До загальнонаукових методів ми віднесли емпіричні (спостереження, бесіди, інтерв'ювання, вивчення продукту освітньої діяльності курсантів, педагогічне прогнозування) та теоретичні (вивчення, аналіз та узагальнення наукової літератури, систематизація, порівняння, узагальнення науково-теоретичних даних з огляду на проблему формування комунікативної компетентності курсантів у правових закладах вищої освіти. До частинних наукових методів дослідження належать культурологічний (оскільки загальна культура визначає ступінь досконалості людини в окремих видах її діяльності та спілкування), історичний (компетентність – це складне утворення, яке містить у собі певний історичний рівень суспільства), соціологічний (визначення суто соціологічних характеристик комунікативної компетентності), статистичний (що передбачає вивчення комунікативної компетентності, яка передбачає кількісний (числовий) вираз), кібернетичний (управлінський) підхід (дозволяє розробити модель процесу формування комунікативної компетентності правоохоронців у процесі навчання загальноосвітніх і професійно-спеціальних правових дисциплін на основі виокремлення етапів та підсистем, зокрема вхідної (ресурсний потенціал), процесору (переробка) і виходу (результат)), аксіологічний (розуміння комунікативної компетентності правоохоронців як соціального досвіду людства, тобто із динамічною сукупністю програм діяльності, поведінки і спілкування, які визначаються широким спектром значень, норм, навичок, зразків, ідеалів, ідей, гіпотез, вірувань, цілей, ціннісних орієнтацій тощо), синергетичний (системно-структурний характер професійної культури офіцера, виокремимо мету, завдання, методологічні та теоретичні підходи, а також операційно-технологічні аспекти її формування). До спеціально-юридичних методів належать порівняльно-правовий (опрацювання та аналіз змісту нормативно-правових актів у динаміці), формально-юридичний (комунікативний складник професійної компетентності правоохоронців пов'язаний з виконанням завдань з профілактики правопорушень, розшуку злочинців, охорони матеріальних цінностей у державному та приватному секторах, що вимагають профе-

сійного спілкування), метод юридичної герменевтики (розкриттям злочинів), соціально-правовий метод (довіра, авторитет серед населення, потерпілих і їхніх родичів, працівників різних служб органів внутрішніх справ, зокрема, Національної поліції України, громадських установ тощо).

З огляду на висновки (Т. Брик, 2009, І. Голопич, 2020) професійне спілкування є базовим для формування комунікативної компетентності правоохоронців. Професійне спілкування правоохоронців визначимо як систему комунікативних норм, умінь і прийомів, котрі реалізується в процесі міжсуб'єктної взаємодії з правопорушниками, колегам, представниками засобів масової інформації та ін. Професійне спілкування є фактором, що супроводжує професійну діяльність фахівця та сприяє її ефективності через реалізацію таких функцій:

- інформаційної (передача-прийом інформації з метою обміну думками, поглядами, повідомлення задумами, рішеннями);
- едукаційної (набуття індивідуального професійного та соціального досвіду у процесі спілкування);
- організаційної (засвоєння норм соціально-типової поведінки, взаємне орієнтування й узгодження дій під час організації спільної діяльності);
- експресивної (виявлення змісту інтеракції, яка передбачає взаємодію, взаємного пізнання, взаєморозуміння комунікаторів) (Брик, 2009: 12).

Реалізація зазначених функцій зумовлює трансформацію зразків поведінки, намірів, установок, дій з метою оптимізації впливу на аудиторію, розвиток мовленнєвих якостей, формування здатності щодо створення комфортного психологічного фону взаємодії через породження емоційних переживань і станів. Мовні засоби професійного спілкування утворюють спеціальним чином організовану лінгвістичну систему, що використовується представниками певної галузі для взаємодії в ситуаціях, які пов'язані з професійними аспектами трудової діяльності. Мова правоохоронців повинна ґрунтуватися на законах мови (державної або іноземної), її лексичних, морфологічних і синтаксичних нормах. Мовні засоби, які використовуються в їхньому професійному мовленні, вимагають використання усталених термінів, формул, зворотів, що входять до офіційно-ділового стилю та характеризують професійні ситуації в галузі правоохоронної діяльності. Для засвоєння зазначених мовних засобів пропонуються вправи, спрямовані насамперед на забезпечення усвідомлення структури мови, формування

цілісного уявлення про логіко-понятійну систему наукових понять майбутнього фаху.

Передбачається також сформованість мовленнєво-комунікативних умінь правоохоронців:

– налагоджувати контакт з усіма учасниками подій, ситуацій;

– грамотно, доцільно та влучно використовувати вербальні засоби спілкування (переконання, навіювання, заохочення, діалог, бесіда);

– висловлюватися зрозуміло й ввічливо;

– наводити реальні, а не вигадані факти;

– доводити справедливість осудження та покарання правопорушників (Голопич, 2020: 10).

Вивчення результатів дослідження (Т. Брик, 2009: 12) посприяло уточненню вмінь професійного спілкування правоохоронців як представників сфери безпеки та оборони, зокрема висловлювати адекватне судження у процесі вербальної взаємодії з іншими суб'єктами у процесі професійної діяльності. Не менш важливими для пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблеми є вміння використовувати багатство мови у професійній комунікативній діяльності, гнучке використання невербального репертуару для адекватного передавання інформації.

Реалізація визначених умінь передбачає формування у представників силових структур особистісних якостей, які є необхідними для ефективного професійного спілкування:

– комунікабельності, яка забезпечує здатність швидко вступати в комунікативний контакт та розбудовувати конструктивне професійне спілкування;

– толерантності, тобто готовності сприймати та приймати співрозмовника;

– емпатійності як здатності співпереживати, співчувати, розуміти комунікатора;

– креативності як здатності за необхідністю швидко змінювати стратегію і тактику своєї поведінки, знаходити нешаблонні шляхи вирішення різних проблем в умовах професійного середовища;

– щирості, яка виражається в демонстрації справжніх думок і почуттів, відсутності упереджень стосовно співрозмовника;

– доброзичливості як здатності не лише відчувати, але й виявляти свою уважність і симпатію іншої людини тощо.

Тож, комунікативну компетентність правоохоронців охарактеризуємо як професійно-особистісне утворення, що інтегрує наявність певних життєвих установок, цінностей (аксіологічний компонент), знань щодо адекватного використання мовних засобів (когнітивний компонент),

мовленнєво-комунікативних умінь (діяльнісний компонент), професійно важливих якостей, необхідних для ефективного професійного спілкування (особистісний компонент).

Соціально-державне замовлення на випуск компетентних правоохоронців передбачає якомога повну реалізацію професійно-педагогічного потенціалу відомчого ЗВО як сукупності специфічних умов навчання, що впливають на просторове та функціональне просторове об'єднання суб'єктів правоохоронної діяльності, між якими встановлюються тісні, різнопланові, індивідуальні та групові, формальні та міжособистісні взаємозв'язки та реалізуються особистісні, освітні, службові, професійні потреби, інтереси, комунікативні здібності.

Науковці (В. Ільїна, 2011, С. Іщенко, 2016, А. Пожидаєв, 2013) вбачають професійно-педагогічний потенціал ЗВО в чіткій просторово-часовій організації освітньої та позаосвітньої діяльності, носінні форменого одягу, прийому їжі в їдальні. Виховний потенціал ЗВО правового профілю передбачає спрямованість на виховання здобувачів освіти в дусі відданого служіння українському народові, сумлінного ставлення до виконання службових обов'язків, навчання. Реалізація зазначеного потенціалу потребує постійного вдосконалювання викладачами та вихователями власного організаторського досвіду роботи з курсантами щодо використання методів, форм, прийомів, технічних засобів.

Особливості ЗВО правового профілю зумовлені його пріоритетними завданнями щодо раціональної організації правової освіти, формування правосвідомості, етичної поведінки, що проявляється у непримиримому ставленні до порушень дисципліни та законності, моральній та фізичній загартованості, спроможності долати труднощі служби, що становлять кістяк професійної компетентності правоохоронця.

У контексті статті у структурі правового ЗВО доцільно виокремити такі складники:

– змістово-інформаційний, який спрямований на створення інформаційного поля для задоволення освітніх потреб здобувачів;

– комунікативний, орієнтований на створення сприятливої психологічної атмосфери, установлення різних видів комунікації на основі реалізації принципів верховенства права, взаємоповаги, толерантності;

– організаційно-управлінський, що передбачає створення матеріально-технічного та навчально-технологічного підґрунтя освітнього процесу, координацію взаємодії його суб'єктів (здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників,

адміністрації, представників служб, створення сприятливих умов для набуття правової освіти (Ільїна, 2011: 8).

Розглянемо, в якій спосіб правовий ЗВО як цілісність, так і через дію окремих компонентів може посприяти формуванню комунікативної компетентності правоохоронців. Так, відпрацювання мовних засобів потребує створення комфортної емоційно-психологічної атмосфери, яка допомагає курсантам долати мовні та психологічні бар'єри спілкування та позбавитися невпевненості в собі. Наслідками створення зазначеної атмосфери є виникнення професійно-пізнавального інтересу, поінформованість курсантів відносно необхідності володіння всіма засобами та стилістичними ресурсами мови, вироблення індивідуального стилю спілкування.

Комунікативні вміння (вступати в бесіду, вести її, уловлювати хід думок, адекватно реагувати на репліки партнера та ін.) мають розвиватися у професійно орієнтованому інформаційному полі, яке формується внаслідок організації освітньої діяльності на засадах інтерактивності та суб'єкт-суб'єктності. Автоматизм володіння мовними зразками, стандартними фразами, які використовуються у типових ситуаціях професійної діяльності правоохоронця (поліцейського), розвивається у вербальних вправах. У процесі сумісного навчання легко відпрацювати такі якості мовлення, як чистота, правильність, точність, стислість, що дозволяє у зв'язній і послідовній формі передавати певну порцію інформації (початок, продовження, закінчення діалогу), уловлювати хід думки та зміст висловлювання співрозмовника, швидко та адекватно реагувати на них.

Для розвитку вербальної техніки курсантів-правоохоронців актуальними виявилися такі вправи як розповідь, коментар, пояснення норм, законів, правил, бесіди професійного спрямування, оцінні судження. Доцільно використовувати вправи з керованим використанням матеріалу розмовних і фахових текстів, вправи «питання-відповідь», рольові ігри, тренінги.

Матеріально-технічним та навчально-технологічним підґрунтям формування іншомовної кому-

нікативної компетентності ми вважаємо ПЕВМ, використання інтерактивних можливостей якого забезпечує:

- організацію діалогу з різними методичними завданнями (читання – формування орієнтовної основи дій, лексичних, граматичних навичок);
- залучення до спільних проектів інтегративного характеру, реалізація яких заснована на вивченні не тільки комунікативного, але й правового матеріалу;
- комп'ютерне управління навчальною діяльністю на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Перевага запровадження інформаційно-комунікаційних технологій полягає в адаптованості навчальної програми до вимог користувача, прозорості алгоритму дій, стандартизації діалогового інтерфейсу, наявності значних можливості щодо пошуку інформації.

**Висновки.** Тож, на основі вивчення наукових праць і проведення емпіричних досліджень з'ясовано доцільність систематичного формування комунікативної компетентності правоохоронців. Освітній процес, який організований у правових ЗВО із специфічними умовами навчання, забезпечує перетворення зовнішнього професійно-педагогічного впливу у внутрішню властивість особистості, зокрема, таке професійно-особистісне утворення, як комунікативна компетентність, що інтегрує аксіологічний (загальнолюдські, етичні й корпоративні цінності та настанови), когнітивний (знання) і діяльнісний (уміння та навички) компоненти, професійний і соціальний досвід, особистісний компонент (професійно важливі якості, які необхідні для ефективного професійного спілкування). Правовий ЗВО як цілісність і через вплив окремих компонентів (змістово-інформаційного, комунікативного, організаційно-управлінського) сприяє формуванню відповідних складників комунікативної компетентності правоохоронців. Перспективними є наукові розвідки, які стосуються уточнення критеріїв і показників якісного аналізу та кількісного вимірювання рівнів сформованості комунікативної компетентності правоохоронців.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барко В. І. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України: практ. посіб. Київ: Київський нац. ун-т внутр. справ, 2007. 100 с.
2. Богуцький В. М. Об'єктивні чинники ускладнення розуміння мови права: Матеріали X Міжвузівської наук.-практич. Інтернет-конф. (Київ, 30 квіт. 2020 р.). Київ: Нац. акад. внутр. справ, 2020. С. 7–9.
3. Брик Т. О. Формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 20 с.
4. Голопич І. М. Підготовка майбутніх поліцейських до професійного спілкування у вищих закладах зі специфічними умовами навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2020. 20 с.



5. Ільїна В. М. Формування правової культури майбутніх правоохоронців у освітньому середовищі ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.

6. Іщенко С. О. Підготовка майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом у вищому навчальному закладі системи МВС України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.

7. Пожидаєв А. О. Формування організаторських здібностей курсантів у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу системи МВС України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2010. 20 с.

#### REFERENCES

1. Barko V. I. (2007). Profesiografichniy opys osnovnykh vydiv diialnosti v orhanakh vnutrishnikh sprav Ukrainy [Professional description of the main types of the activities in the internal affairs bodies of Ukraine]. Kyiv: Kyiv National University of Internal Affairs [in Ukrainian].

2. Bohutskyi V. M. (2020). Obiektivni chynnyky uskladnennia rozuminnia movy prava [Objective factors complicating the understanding of the language of law]. Kyiv: Kyiv National Academy of Internal Affairs [in Ukrainian].

3. Bryk T. O. (2009). Formuvannia vmin inshomovnoho profesiinoho spilkuвання maibutnikh ofitseriv u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Formation of foreign language professional communication skills of future officers in higher military educational institutions]. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].

4. Holopych I. M. (2020). Pidhotovka maibutnikh politseiskykh do profesiinoho spilkuвання u vyshchyykh zakladakh zi spetsyficnymy umovamy navchannia [Preparation of future police officers for professional communication in higher institutions with specific study conditions]. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi National University [in Ukrainian].

5. Ilina V. M. (2011). Formuvannia pravovoi kultury maibutnikh pravoookhorontsiv u osvithomu seredovyshchi litseiu [Formation of the legal culture of future law enforcement officers in the educational environment of the lyceum]. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].

6. Ishchenko S. O. (2016). Pidhotovka maibutnikh ofitseriv do vykhovnoi roboty z osobovym skladom u vyshchomu navchalnomu zakladi systemy MVS Ukrainy [Preparation of future officers for educational work with personnel in a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].

7. Pozhydaiev A. O. (2010). Formuvannia orhanizatorskykh zdibnostei kursantiv u pozanavchalnii diialnosti vyshchoho navchalnoho zakladu systemy MVS Ukrainy [Formation of organizational abilities of cadets in extracurricular activities of a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].

УДК 378.147:63

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-44>**Володимир МАРЧУК,***orcid.org/0000-0002-8692-8656**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри іноземних мов**Білоцерківського національного аграрного університету**(Біла Церква, Київська область, Україна) volodymyr.marchuk@btsau.edu.ua***Олена ЦВИД-ГРОМ,***orcid.org/0000-0003-4348-9398**кандидат філологічних наук,**доцент кафедри іноземних мов**Білоцерківського національного аграрного університету**(Біла Церква, Київська область, Україна) tsvidgrom@gmail.com***Ольга РЕЙДА,***orcid.org/0000-0003-2227-7994**старший викладач кафедри іноземних мов**Білоцерківського національного аграрного університету**(Біла Церква, Київська область, Україна) milarejda@meta.ua*

## ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ АГРАРІЇВ

У статті актуалізується питання необхідності зміцнення акцентів у виховному процесі на розвиток у молодого покоління, насамперед у здобувачів вищої освіти, самостійності, мобільності, етичних орієнтирів і соціокультурних цінностей, соціальної відповідальності. Розкрито фундаментальні характеристики ціннісних орієнтацій, що полягають у їх зумовленості особливостями суспільних відносин, орієнтацією на соціальні цінності та соціально схвалювану поведінку, вміннями самостійно ухвалювати рішення та нести відповідальність за їх наслідки. Систематизовано відомості науковців стосовно складників, що впливають на формування ціннісних орієнтацій студентів, а саме – когнітивний компонент (система засвоєних особистістю знань про ціннісні орієнтації, сутність прав та обов'язків, про норми і правила поведінки людини в соціумі, способи регулювання відносин між індивідом та суспільством); мотиваційний (мотиви формування ціннісних орієнтацій, моральні орієнтації у реалізації відповідальних вчинків, прагнення свідомо регулювати свою діяльність у соціально-професійній спільноті); діяльнісний (готовність особистості здійснювати свідомий вибір певної лінії поведінки, ухвалювати рішення, оцінювати їх наслідки, визначати необхідні обмеження в поведінці на засадах сформованого світогляду та розвиненої самосвідомості). Описано типи сформованості ціннісних орієнтацій студентів, зокрема: соціально відповідальний тип, соціально орієнтований тип, соціально пасивний тип, асоціальний тип. З'ясовано, що кожний з типів ціннісних орієнтацій студентів тісно пов'язаний зі змістом виокремлених структурних компонентів, що дає змогу не лише конкретизувати їх діагностичне вимірювання, а й передбачити напрями, за якими має здійснюватися освітньо-виховний процес у вищій школі. Що, загалом, має формувати духовно-моральну культуру випускника, усвідомлення відповідальності перед суспільством як фахівця і як громадянина країни.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, виховний процес, вища освіта, студенти, етичні орієнтири, соціокультурні цінності.

**Volodymyr MARCHUK,**  
orcid.org/0000-0002-8692-8656  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages  
Bila Tserkva National Agrarian University  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) volodymyr.marchuk@btsau.edu.ua

**Olena TSVID-GROM,**  
orcid.org/0000-0003-4348-9398  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages  
Bila Tserkva National Agrarian University  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) tsvigrom@gmail.com

**Olga REIDA,**  
orcid.org/0000-0003-2227-7994  
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
Bila Tserkva National Agrarian University  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) milarejda@meta.ua

## FUNDAMENTAL CHARACTERISTICS OF VALUE ORIENTATIONS OF AGRICULTURAL STUDENTS

*The article highlights the need to shift the emphasis in the educational process to the development of the young generation, primarily those who have obtained higher education, independence, mobility, ethical guidelines and socio-cultural values, and social responsibility. The fundamental characteristics of value orientations are revealed, which are determined by the peculiarities of social relations, orientation to social values and socially approved behavior, abilities to make decisions independently and bear responsibility for their consequences. Scientists have systematized information about the components that influence the formation of students value orientations, namely, the cognitive component (the system of knowledge acquired by the individual about value orientations, the essence of rights and obligations, about the norms and rules of human behavior in society, ways of regulating relations between the individual and society); motivational (motives for the formation of value orientations, moral orientations in the implementation of responsible actions, the desire to consciously regulate one's activities in the socio-professional community); activity (readiness of an individual to make a conscious choice of a certain line of behavior, make decisions, evaluate their consequences, determine the necessary restrictions in behavior on the basis of a formed worldview and developed self-awareness). The types of formation of value orientations of students are described, in particular: socially responsible type, socially oriented type, socially passive type, antisocial type. It was found that each of the types of students value orientations is closely related to the content of the selected structural components, which makes it possible not only to specify their diagnostic measurement, but also to predict the directions in which the educational process in higher education should be carried out. This idea, in general, should form the spiritual and moral culture of the graduate, the awareness of responsibility to society as a specialist and as a citizen of the country.*

**Key words:** value orientations, educational process, higher education, students, ethical guidelines, socio-cultural values.

**Постановка проблеми.** Усі сфери суспільного буття (політична, економічна, культурна, соціальна) в умовах характерної для сьогодення нестабільності та багатоманітності виборів висувають перед людиною необхідність виявлення наявних проблем, адекватного реагування на них, ухвалення самостійних рішень у нестандартних ситуаціях і вміння нести за них відповідальність. Це зумовлює необхідність зміщення акцентів у виховному процесі на розвиток у молодого покоління, насамперед у студентів, самостійності, мобільності, етичних орієнтирів і соціокультурних цінностей, соціальної відповідальності.

**Аналіз досліджень.** Дослідники, які звертаються до вивчення виховного процесу у вищих закладах

освіти (М. Євтух, Г. Шевченко, О. Здравомислов), акцентують на наявності в цій сфері суттєвих проблем, які очікують свого розв'язання, зокрема тих, що стосуються соціального становлення студентів, оволодіння ними соціальних норм і цінностей.

Особливості формування ціннісних орієнтацій особистості проаналізовано С. Аваліані, А. Александровим, Д. Григор'євою, В. Паніним, В. Андрущенком. Різні аспекти ціннісних орієнтацій – визначення їх сутності, розкриття структури та характеристика їх змісту представлені в працях В. Іванова, В. Бакирова, М. Вебера, В. Гнатенка, В. Коновалова, М. Головатого.

Концептуалізація поняття «ціннісні орієнтації» доволі широка, що дає змогу, з одного боку,

всебічно розкрити його сутність, а з іншого – розглядати його як певну характеристику особистості, що потребує уточнення та конкретизації.

Формування фундаментальних ціннісних орієнтацій студентів аграріїв тісно пов'язане з процесами соціалізації особистості. У соціологічному контексті цей феномен розглядається з позиції його регулювання соціальними нормами й реалізації шляхом запровадження форм соціального контролю, усвідомлення відповідальними суб'єктами своєї соціальної ролі (Є. Пеньков). Як вольову якість особистості, що виявляється в її готовності до виконання обов'язків, які покладаються на неї суспільством, здатність відповідати за свої вчинки та вчинки інших людей, інтерпретують соціальну відповідальність психологи (К. Муздибаєв). У педагогіці поняття «ціннісні орієнтації» розуміється як моральна та етична категорія, що забезпечує здатність людини відповідати за свої вчинки, які вона здійснила на засадах вільного вибору (В. Головенько, О. Дробницький, С. Возняк).

Незважаючи на широке висвітлення проблеми ціннісних орієнтацій, вона й нині не втрачає своєї актуальності. Адже в умовах сьогодення посилюється увага до соціального становлення особистості, оволодіння нею соціальними нормами і цінностями, вміння ухвалювати самостійні рішення і нести за них відповідальність не лише перед самим собою, а й перед соціумом. Однак звернення до реалій практики засвідчує, що вищі навчальні заклади в ситуації орієнтації на ринкову економіку прагнуть готувати професіоналів, які володіють певним обсягом теоретичних знань і практичних умінь, здатних виживати в реаліях сьогодення. При цьому процес навчання у ВНЗ «недостатньо спрямований на внутрішній світ людини, на формування духовно-моральної культури випускника, який усвідомлює свою особисту відповідальність перед суспільством» (Кон, 2010: 126).

З огляду на це, актуалізується необхідність не лише розкриття фундаментальних ознак ціннісних орієнтацій, а й з'ясування особливостей їх формування у студентів.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури визначити основні характеристики ціннісних орієнтацій, уточнити їх структуру та змістове наповнення стосовно студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Важливість ціннісних орієнтацій як якості, утворення, властивості особистості зумовлена тим, що вони виявляються в усіх сферах життєдіяльності, постають критерієм оцінювання взаємодії з іншими чле-

нами соціуму, соціально зумовлені як характером суспільних відносин, так і місцем індивіда у системі цих відносин. Ціннісні орієнтації виникають тоді, коли поведінка людини має суспільне значення і регулюється прийнятими соціальними нормами. Однак регулювати поведінку людини можливо і необхідно лише тоді, коли вона володіє певною свободою дій, що передбачає здатність обирати власну лінію поведінки, самостійно визначати спрямованість своїх вчинків (Кавалеров, 1996: 18).

Фундаментальні ціннісні орієнтації студента – це стійка диспозиційна стратегія соціальної поведінки особистості, що базується на переконанні в об'єктивній необхідності відносин взаємної залежності членів суспільства і проявляється у свідомому настановленні на активне освоєння потенційних ролей, активне виконання актуальних соціальних ролей на основі співвідношення своїх дій і їх наслідків з термінальними цінностями суспільства і нормами, а також в готовності відповідати за отриманий результат (Карпенко, 2008: 3).

Доволі ґрунтовне визначення сутності ціннісних орієнтацій подає Е. Рудковський. На його погляд, у найбільш загальному розумінні ціннісні орієнтації слід розглядати як один із проявів зв'язку та взаємної залежності особистості та суспільства, як співвідношення, що виявляється у мірі відповідності суб'єктивної, людської активності характеру суспільних вимог, а також у певному оцінюванні цієї активності та застосуванні санкцій з боку суспільства. Суб'єктом формування ціннісних орієнтацій може бути окрема особистість, колектив, соціальна група – будь-яка соціальна спільнота, яка володіє єдністю діяльності та організації. При цьому стверджується, що ціннісні орієнтації є віддзеркаленням всієї багатоманітності соціальних відносин та узагальненим уособленням всіх видів людської діяльності. Ці відносини створюють якісно нову цілісність, яка не може розглядатися ані як одна з них, ані як проста сума цих відносин. Співвідношення між фундаментальними ціннісними орієнтаціями та іншими видами ціннісних орієнтацій можна уявити як діалектичний зв'язок загального та окремого. Загальне існує в окремому та через окреме, але не вичерпується окремим. Тобто фундаментальні ціннісні орієнтації – це підґрунтя всіх видів ціннісних орієнтацій; вони охоплюють ті спільні, найбільш значущі в соціальному плані аспекти і характеристики, які властиві окремим її видам. Специфіка конкретних видів ціннісних орієнтацій зумовлена природою тих суспільних

відносин, всередині яких вони виникають і існують у своїй якісній визначеності. Різні види ціннісних орієнтацій постають під час структурного аналізу цінностей як елемента системи (Рудковський, 2010: 5).

Ціннісні орієнтації поділяється на негативні (ретроспективні) – за вже здійснені в минулому протиправні дії та позитивні (активні) – ціннісні орієнтації за майбутні дії. Позитивні ціннісні орієнтації характеризуються корисною поведінкою суб'єктів суспільних відносин, що реалізуються шляхом виконання ними обов'язків, які приписуються соціальними нормами. Іншими словами, йдеться про соціально необхідний спосіб дій суб'єкта, тобто такий, за якого «не лише конкретні приписи (заборони, обов'язки або повноваження), а й більш загальні цілі, встановлені соціальними нормами, запроваджуються з максимальною адекватністю» (Тюрина, 1998: 106). Негативні ціннісні орієнтації породжуються асоціальною поведінкою, що виявляється через порушення приписів соціальних норм, відмовою від виконання обов'язків, встановлених цими нормами, деструктивність між особистісних відносин і руйнування механізму, що регулює їх функціонування. Негативні ціннісні орієнтації обов'язково породжують нові (вторинні) правові відносини, в межах яких на правопорушника покладається обов'язок мінімізувати негативні наслідки своєї поведінки. Її своєрідність полягає в тому, що вона залучається в механізм регулювання суспільних відносин у зв'язку з фактами порушення встановлених правил поведінки або, якщо мати на увазі її попереджувальну, профілактичну роль, з можливістю такого порушення (Тюрина, 1998: 107).

У своїй внутрішній сутності фундаментальні ціннісні орієнтації характеризують соціальну типовість особистості, тобто її здатність дотримуватися у своїй поведінці і діяльності загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм та вміння об'єктивувати власні дії. Вони впливають на свідомість і дії людини, на переконання, вимагають напруження волі, активізують емоційну сферу особистості, спонукають її до пізнавальної, трудової, суспільної активності (Безпрозванна, 2012).

Вивчаючи особливості формування ціннісних орієнтацій студентів, В. Андрущенко та Ю. Замошкін пропонують розрізняти в її структурі такі взаємопов'язані компоненти: когнітивний (система засвоєних особистістю знань про ціннісні орієнтації, сутність прав та обов'язків, про норми і правила поведінки людини в соціумі, способи регулювання відносин між індивідом

та суспільством); мотиваційний (мотиви формування ціннісних орієнтацій, моральні орієнтації у реалізації відповідальних вчинків, прагнення свідомо регулювати свою діяльність у соціально-професійній спільноті); діяльнісний (готовність особистості здійснювати свідомий вибір певної лінії поведінки, ухвалювати рішення, оцінювати їх наслідки, визначати необхідні обмеження в поведінці на засадах сформованого світогляду та розвиненої самосвідомості) (Кавалеров, 1996: 34). За кожним з названих компонентів закріплено відповідні функції, а саме: когнітивний компонент – сенсотворна функція (ціннісні настановлення та орієнтації); мотиваційний компонент – нормативно-регулююча функція (особистісне ставлення до відповідальності, прийняття її); діяльнісний компонент – перетворююча функція (перетворення наявних знань у переконання, систему поглядів на навколишній світ, саму себе та своє місце в цьому світі, відповідальний характер дій) (Кавалеров, 1996: 35).

Свою структуру ціннісних орієнтацій студентів запропонувала О. Балакірева, вирізняючи в ній мотиваційно-ціннісний, орієнтовно-прогностичний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти. Критерієм оцінки мотиваційно-ціннісного компонента ціннісних орієнтацій студентів визначено соціальну спрямованість, що проявляється в таких показниках, як альтруїстичні мотиви соціальної поведінки; просоціальні ціннісні орієнтації, широка сфера і соціальний вектор відповідальності, що визнається; орієнтовно-прогностичного – соціальна передбачливість, показниками якої є знання про зміст базових соціально схвалюваних стратегій ролевої поведінки і норм, що зумовлюють їх; знання про сутність і зміст базових соціальних цінностей і розуміння особистого та соціального значення норм, що охороняють їх; уміння передбачати особисті та соціально значущі наслідки своїх дій; емоційно-вольового – причетна самостійність, що проявляється в таких показниках, як здатність до емпатії; здатність до рефлексії своєї поведінки; характер атрибуції відповідальності; поведінкового – наднормативна соціальна активність, показниками якої виступають прагнення до виходу за рамки навчальної програми при засвоєнні змісту соціальних ролей; здатність до прояву ініціативи в організації і здійсненні соціально корисної діяльності; здатність до прийняття на себе додаткових обов'язків (Балакірева, 2013: 70).

Розглядаючи фундаментальні ціннісні орієнтації як готовність до певного способу дій, важливу складову диспозицій особистості, фіксованих у

її соціальному досвіді, схильність сприймати й оцінювати умови діяльності, діяти у цих умовах певним чином, а також здатність перетворювати одержані у процесі навчання знання у переконання, систему поглядів на навколишній світ, себе і своє місце у цьому світі, вдосконалювати себе як фахівця й особистості, О. Шевчук та С. Шевчук розрізняють у її структурі такі компоненти:

– когнітивний компонент (система знань, суджень оціночного характеру та думок про ціннісні орієнтації, усвідомлення прав й обов'язків, розуміння норм і правил поведінки у соціумі, засвоєння способів регулювання відносин між суспільством та індивідуумом). Основу цього компонента складає науковий світогляд особистості, що активно формується у студентському віці. У цей період розвивається здатність до рефлексії, самооцінки, завдяки чому формується «Я-концепція» особистості, відбувається усвідомлення нею своїх духовних, інтелектуальних та інших особливостей. Проте можна спостерігати суперечність між потребою у самопізнанні і недостатнім розвитком вольових якостей студентів для її реалізації;

– афективно-мотиваційний компонент ціннісних орієнтацій пов'язаний з почуттями щодо соціальних об'єктів: задоволення-невдоволення; симпатія-антипатія; любов-ненависть тощо, та містить мотивацію особистості, що виявляється у внутрішніх спонуках до соціально відповідальної поведінки особистості, які ґрунтуються на усвідомленні свого місця у суспільстві, почутті відповідальності за прийняті рішення та вчинки як майбутнього фахівця певної спеціалізації; у прагненні свідомо регулювати свою соціально-професійну діяльність, стати висококваліфікованим фахівцем; у наполегливому досягненні поставленої мети шляхом опанування необхідними компетенціями, узгодження особистих і суспільних інтересів. Мотивація, що пов'язана з формуванням ціннісних орієнтацій, супроводжується здатністю до емпатії, співпереживання, бажанням допомагати іншим, бути потрібним і корисним людям. Одночасно характерною для цього компонента ціннісних орієнтацій студентів є суперечність між потребами у самовизначенні, самоствердженні та самореалізації, з одного боку, та недостатньою самостійністю і готовністю до реалізації своїх життєвих планів, з іншого;

– поведінковий компонент забезпечує реалізацію готовності студента здійснювати усвідомлений вибір певної стратегії поведінки. Саме реальна діяльність та поведінка забезпечують формування таких якостей соціально відповідальної особистості, як самостійність, наполегливість,

послідовність, ініціативність, рішучість, здатність відстоювати власну позицію тощо. Крім того, активна практична діяльність студентів має бути спрямована на розвиток комунікативних, організаторських, креативних та інших здібностей, які також мають безпосередній зв'язок з фундаментальними ціннісними орієнтаціями майбутнього фахівця. Проте у навчальному процесі вищого навчального закладу має місце проблема, що виявляється у суперечності між потребою включення майбутніх фахівців у соціально-відповідальну діяльність і відсутністю реального поля цієї діяльності (Шевчук, 2014: 266).

Дослідниками також запропоновано типи сформованості ціннісних орієнтацій студентів, кожний з яких характеризується певним змістом. Соціально відповідальний тип – високий рівень моральності, володіння духовними цінностями, ідеалами, нормами, спрямованістю своєї діяльності на соціально значущі результати; узгоджені власні та соціальні інтереси; високорозвинена здатність до соціальної рефлексії; збалансовані модальності «відповідальний за» і «відповідальний перед».

Соціально орієнтований тип – визначає усвідомлену соціальну активність; спрямованість на результати, які є благом для самого студента та значущих для нього людей; орієнтацію переважно на норми, вибірково на духовні цінності; здатність до соціальної рефлексії; особистий вибір здійснює відповідно до особистих інтересів та інтересів значущих для нього людей, модальність «відповідальний перед» домінує над модальністю «відповідальний за».

Соціально пасивний тип визначається діяльністю лише за наявності особистого інтересу; керується виключно нормами, духовні цінності часто ігнорує; скоріше не схильний до соціальної рефлексії; особистий вибір характеризується індиферентністю; модальності «відповідальний перед» і «відповідальний за» не виражені.

Асоціальний тип проявляється у діяльності, в основі якої виключно матеріальні потреби і потреби у домінуванні; спрямований на результати, які принесуть користь йому, оточуючі люди розглядаються як засіб для досягнення мети; ігнорування громадських норм і духовних цінностей, порушення правил громадської поведінки; можлива схильність до соціальної рефлексії, але керується її результатами виключно у власних інтересах; особистий вибір орієнтований на власну вигоду, користь для себе і «проти людей»; модальності «відповідальний перед» і «відповідальний за» морально і соціально знецінені (Шевчук, 2014: 267).

Отже, кожний з типів ціннісних орієнтацій студентів тісно пов'язаний із змістом виокремлених структурних компонентів, що дає змогу не лише конкретизувати їх діагностичне вимірювання, а й передбачити напрями, за якими має здійснюватися освітньо-виховний процес у вищій школі.

**Висновки.** На основі аналізу наукових джерел визначено основні характеристики фундаментальних ціннісних орієнтацій: зумовленість особливостями суспільних відносин, орієнтація на соціальні цінності та соціально схвалювану поведінку, вміння самостійно ухвалю-

вати рішення та нести відповідальність за їх наслідки.

З'ясовано, що фундаментальні ціннісні орієнтації студента є структурним утворенням, що містить сукупність взаємопов'язаних компонентів. Зміст кожного компоненту співвідноситься з певної сферою цілісної особистості (когнітивною, емоційно-ціннісною, діяльнісною) й передбачає становлення студента не лише як соціально розвиненої особистості, а й відповідального майбутнього фахівця. Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням структури ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти аграрних ЗВО.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпрозванна А. Формування соціальної відповідальності у студентів вищих навчальних закладів. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/stud\\_konferenzia/2012\\_1/visnuk\\_7.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/stud_konferenzia/2012_1/visnuk_7.pdf) (дата звернення 10.12.2022).
2. Кавалеров А. А. Ціннісні орієнтації особистості у духовній культурі. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03. Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. 1996. 18 с.
3. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості. *Психолого-педагогічний журнал Гаудеамус*. 2008. № 13. С. 120–131.
4. Кон И. С. Социология личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 6 (25). С. 126–132.
5. Рудковский Э. И. Ответственность как философская категория. *Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*. Витебск, 2010. Т. 10. С. 127–133. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/5217> (дата звернення: 02.12.2022).
6. Балакірева О. С. Формування соціальної відповідальності у студентів-менеджерів у технічному університеті. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2013. № 2. С. 69–70.
7. Тюрина В. А. Ценностные ориентации: учеб. пособие. К. : ООО «Международное финансовое агентство», 1998. 30 с.
8. Шевчук О. С. Соціальна відповідальність як складова професійної підготовки майбутнього психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. Психологічні науки: зб. наук. пр.* 2014. Вип. 2.13. С. 264–268.

#### REFERENCES

1. Bezprozvanna A. Formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti u studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [The students of higher educational establishments have forming of social responsibility]. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/stud\\_konferenzia/2012\\_1/visnuk\\_7.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/stud_konferenzia/2012_1/visnuk_7.pdf) (data zvernennia 10.12.2022). [in Ukrainian].
2. Kavalierov A. A. Tsinnisni orientatsii osobystosti u dukhovnii kulturi [The valued orientations of personality are in a spiritual culture]. avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filoz. nauk : 09.00.03. Pivdenoukrainskyi derzh. ped. un-t im. K.D.Ushynskoho. 1996. 18 s. [in Ukrainian].
3. Karpenko Z. S. Aksiopsykholohiia osobystosti [Aksiopsykholohiia of personality]. *Psykhologo-pedahohycheskyi zhurnal Haudeamus*. 2008. № 13. S. 120–131. [in Ukrainian].
4. Kon I. S. Sotsiologiya lichnosti [Sociology of personality]. *Mir nauki, kulturyi, obrazovaniya*. 2010. # 6 (25). S. 126–132. [in Russian].
5. Rudkovskiy E. I. Otvetstvennost kak filosofskaya kategoriya [Responsibility as philosophical category]. *Uchenye zapiski UO «VGU im. P.M. Masherova»*. Vitebsk, 2010. T. 10. S. 127–133. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/5217> (data zvernennya: 02.12.2022) [in Russian].
6. Balakirieva O. S. Formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti u studentiv-menedzheriv u tekhnichnomu universyteti [Students-managers have forming of social responsibility in a technical university]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykhologhiia. Pedahohika*. 2013. № 2. S. 69–70. [in Ukrainian].
7. Tyurina V. A. Tsennostnyie orientatsii: ucheb. posobie [Valued orientations]. K. : ООО «Mezhdunarodnoe finansovoe agentstvo», 1998. 30 s. [in Russian].
8. Shevchuk O. S. Sotsialna vidpovidalnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho psykhologa [Social responsibility as constituent of professional preparation of future psychologist]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriiia : Psykhologichni nauky. Psykhologichni nauky: zb. nauk. pr.* 2014. Vyp. 2.13. S. 264–268. [in Ukrainian].

УДК 37.091.33:81'243

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-45>**Тетяна МАСЛОВА,***orcid.org/0000-0003-4058-9131**старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1  
Київського національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) [tetiana.maslova@lil.kpi.ua](mailto:tetiana.maslova@lil.kpi.ua)***Людмила ВЛАСЮК,***orcid.org/0000-0003-1020-0076**викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1  
Київського національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) [vlasjuk.liudmyla@lil.kpi.ua](mailto:vlasjuk.liudmyla@lil.kpi.ua)*

## НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розглядається дискусійне питання щодо використання рідної мови та перекладу на заняттях з іноземної мови. З точки зору комунікативного підходу та сучасних методик навчання проаналізовано недоліки та переваги традиційних перекладних методів і запропоновано три основні шляхи використання перекладу для розвитку інішомовної мовленнєвої компетентності. Навчальний переклад може використовуватися як один з прийомів вивчення іноземної мови задля розвитку навичок роботи зі зв'язним текстом. Вправи з навчального перекладу є зокрема доцільними при тренуванні та перевірці словникового запасу, граматики, синтаксису та стилістики мови, що вивчається. При цьому важливо знайти правильний час для перекладу на занятті, в ході якого переважали б комунікативні завдання. Навички перекладу як самостійного виду мовленнєвої діяльності можуть також формуватися на інтегрованих заняттях з іноземної мови, де учні вчать виконувати роль перекладача. Для цього використовуються системи вправ комунікативного характеру, спрямовані на розвиток умінь працювати з текстами різних жанрів, правильно будувати монологічне та діалогічне мовлення, а також застосовувати перекладацькі принципи і прийоми. На сучасному етапі особливо перспективним є дослідження медіації як посередництва, яке долає мовні та культурні бар'єри і забезпечує порозуміння та міжкультурне спілкування декількох сторін. Відповідно, вправи з медіації поєднують в собі лінгвокультурний та перекладацький компоненти. На практиці, медіація може бути як одним з різновидів усного або письмового перекладу (синхронний, послідовний, дослівний), так і модифікацією оригінального тексту цільовою мовою (анотування, парафраз, переказ), і містити лінгвокультурний коментар. Таким чином, моделюючи в навчальному процесі ситуації, наближені до умов реального спілкування іноземною мовою, де потрібна медіація між представниками різних культур, роль перекладу можна адаптувати до потреб сучасної комунікативної методики.

**Ключові слова:** іноземна мова, перекладні методи, навчальний переклад, професійний переклад, інтегроване навчання, медіація (посередництво), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.

**Tetiana MASLOVA,***orcid.org/0000-0003-4058-9131**Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 1  
Kyiv National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"  
(Kyiv, Ukraine) [tetiana.maslova@lil.kpi.ua](mailto:tetiana.maslova@lil.kpi.ua)***Liudmyla VLASIUK,***orcid.org/0000-0003-1020-0076**Lecturer at the Department of English for Engineering № 1  
Kyiv National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"  
(Kyiv, Ukraine) [vlasjuk.liudmyla@lil.kpi.ua](mailto:vlasjuk.liudmyla@lil.kpi.ua)*

## USE OF TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS PRESENT-DAY TEACHING PRACTICE

The article aims to tackle the controversial issue of the use of the native language and translation in foreign language classes. Both disadvantages and advantages of traditional translation methods are analyzed from the point of view of the



*communicative approach and modern teaching methods, and three main principles of using translation for the development of foreign language competence are proposed. Educational translation tasks can be used to develop foreign language reading skills and they are especially relevant when the focus is on the practice and assessment of accurate use of vocabulary, grammar, syntax and stylistics units. At the same time it is important to find the right time for translation practice during the lesson and make sure that there are enough communicative activities. Translation skills can also be practiced as one of the language skills in the integrated courses, where learners are trained to act as a translator. For that purpose, in the integrated learning courses of foreign language and translation studies, there is a system of communicative activities to develop the skills to work with texts of various genres, to adequately build one's monologue and dialogue as well as to apply a range of translation principles and techniques. At present, a promising area of foreign language methodology deals with teaching mediation as a foreign language skill that can help learners overcome language and cultural barriers and enables mutual understanding and intercultural communication between interlocutors who are unable to understand each other directly. Learning mediation combines two components that involve the development of cross-cultural and translation competences. In practice, the mediation activities in the foreign language classes may include doing different types of oral or written translation (e.g. synchronous, sequential, exact and literal translation), interpreting the original texts by a target language (note-taking, paraphrasing, summarising), and adding linguistic and cultural explanations. Hence, translation is adapted to the communicative learning context as part of cross-cultural mediation.*

**Key words:** *foreign language, translation methods, educational translation tasks, professional translation studies, integrated learning, mediation, Common European Framework of Reference for Languages.*

**Постановка проблеми.** Незважаючи на те, що вміння перекладати і знання іноземної мови тісно пов'язані між собою, використання у процесі іншомовної підготовки рідної мови як такої і перекладацьких практик зокрема є одним з фундаментальних питань методики навчання, яке досі викликає дискусії. Дійсно, місце, яке займає переклад на заняттях з іноземної мови, за останні десятиліття значно змінилося, пройшовши такі віхи, як надання перекладу особливого статусу, жваве обговорення доцільності вправ на переклад і категорична заборона вживання рідної мови під час вивчення іноземної мови.

Щоб зрозуміти аргументи сьогоднішніх прихильників та противників використання рідної мови і, відповідно, перекладу на заняттях з іноземної мови, потрібно розуміти витоки цієї проблеми. Згідно з історичними довідками, у XVIII ст., коли відбувалося введення іноземної мови до шкільних програм країн Європи, класична латина займала домінуючі позиції і саме перекладні методи розглядалися як такі, що якнайкраще зможуть допомогти досконало вивчити латинську мову з точки зору її структури. Лінгвістичну основу перекладних методів складала ідея порівняльного мовознавства, метою якого є вивчення історичного походження окремих мов і дослідження їх споріднених рис. Так, наприклад, відомий німецький науковець Вільгельм фон Гумбольдт вважав, що викладання мови має спиратися на пояснення її загальної будови. В цілому, на той час загальноосвітні цілі навчання були формальними, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, і головна увага приділялася стародавнім мовам, які вважалися вершиною мовного розвитку. В результаті, граматико-перекладний метод навчання був поширений у Західній Європі аж до початку XX ст., і ця більш ніж тисячолітня тра-

диція, звичайно, позначилася на практиці викладання сучасних західноєвропейських мов (Коновалова, 2012; Ніколаєва, 2002; Смужаниця, 2016). Таким чином, переклад лежав в основі традиційного підходу до навчання іноземним мовам, і хоча з розвитком методичної науки його роль змінювалася, нехтувати його значущістю для опанування іноземними мовами не варто.

**Аналіз досліджень.** Як відомо, прямі (безперекладні) і непрямі (перекладні) методи розрізняються за тим, яку роль відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання. При застосуванні перекладних методів практична мета навчання полягає у читанні та перекладі іншомовних текстів рідною мовою, а загальноосвітньою метою є розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики. Залежно від того, який мовний аспект – граMATика чи лексика – переважає при вивченні іноземної мови, умовно розрізняють граMATико-перекладний метод та лексико-перекладний метод. В основі граMATико-перекладного методу лежить запам'ятовування граMATичних правил, зіставлення граMATичних структур рідної мови і мови, що вивчається, а також вивчення граMATики шляхом дослівного перекладу окремих слів та речень. При цьому фонетика не вивчається, а лексика використовується для ілюстрації прикладів граMATичних правил. У лексико-перекладному методі вивчення мови ґрунтується на перекладі зв'язних оригінальних, переважно художніх, текстів і засвоювання мовного матеріалу відбувається завдяки механічному заучуванню і знаходженню аналогії між мовними явищами рідної мови та іноземної. Роль граMATики у цьому випадку є другорядною, її вивчають за необхідністю як коментар до тексту.

Головними недоліками перекладних методів, які застосовувалися у XVIII–XIX ст. були такі:

недостатня увага до специфічних рис живих мов, особливо їх фонетичних особливостей, виключна орієнтація на розвиток писемного мовлення і відсутність практики усного мовлення, відрив форми від змісту при перекладі та заучуванні лексики. Проте слід зазначити і певні переваги, а саме – ефективні прийоми роботи з текстом, які використовуються і зараз у вигляді лексичного аналізу (Кміть, 2017: 10-12; Ніколаєва, 2002: 287-289).

Проте наприкінці ХХ ст., із впровадженням інтерактивних методів навчання, побудованих на активній взаємодії викладача та учнів, перевагу у методиці навчання іноземним мовам почали надавати комунікативному підходу, згідно з яким мова розглядається як інструмент спілкування, а тому переклад, який лежить в основі традиційного граматичного підходу, став використовуватися з дуже великою обережністю.

У межах комунікативного підходу, відправною точкою у навчальному процесі є ситуації мовленнєвої взаємодії, типові для автентичного спілкування іноземною мовою, і основна увага приділяється не тому, як побудувати граматичну структуру, а як реалізувати комунікативну інтенцію (намір), наприклад, як зробити запит, щоб отримати потрібну інформацію, спонукати співрозмовника до дії, виразити свої почуття і т.д. Відмінностей від граматичного підходу можна зазначити чимало. Якщо перекладні методи орієнтувалися на розвиток вмінь читання та письма, то комунікативний підхід спрямований на розвиток усіх чотирьох мовленнєвих умінь. Граматика пояснюється через контекст, а не виключно у вигляді правил. Лексика вивчається не за списками слів для запам'ятовування, а під час практичного вживання у мовленні. В центрі навчання опиняється учень та розвиток його комунікативної компетентності, і окрім взаємодії з викладачем надзвичайно важливим стає спілкування з іншими учнями. Таким чином, мова стає засобом комунікації, причому мовне продукування домінує над мовною правильністю, коректністю, і помилки цілком допускаються (Natsir & Sanjaya, 2014).

В результаті, у другій половині ХХ ст. виникло негативне ставлення до рідної мови та перекладу у процесі іншомовної підготовки. Якщо раніше застосування перекладу на заняттях з іноземної мови пов'язували з дотриманням принципу усвідомленості навчання і використовували для пояснення нового матеріалу і перевірки почутого або прочитаного, то вже з 70-х рр. починає стверджуватися думка, що оволодіння іноземною мовою можливе без розвитку умінь перекладу і що пере-

клад перешкоджає формуванню природному «безперекладному мисленню».

Проте вже в кінці ХХ ст. виключення рідної мови з процесу навчання іноземним мовам почали віддавати сумніву в європейській методиці і замість критики було запропоновано зробити спробу переосмислити роль перекладу як окремого виду навчальної діяльності і адаптувати його до потреб комунікативної методики (Пасічник, 2019).

**Мета статті** – розглянути сучасні підходи до використання перекладу як засобу навчання іноземних мов, враховуючи переваги традиційних перекладних методів, переосмисленої ролі перекладу з точки зору цілей комунікативного навчання мови та набуття перекладу прагматичної спрямованості як медіації, тобто навчальної діяльності, запропонованої у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти 2010 р.

**Виклад основного матеріалу.** Серед основних недоліків перекладних методів, які використовувалися у минулому, була відірваність навчальних завдань від комунікативного контексту. Крім того, акцент був виключно на вивченні граматичних правил та лексики, і на заняттях не приділялася увага формуванню умінь і навичок у говорінні та слуханні. Проте перекладні вправи є доцільними, навіть якщо вони не мають миттєвої комунікативної цінності «тут і зараз», але слугують тренуванню та перевірці словникового запасу, граматики, стилістики тощо. Тому необхідно визначити правильний час для використання перекладу на заняттях з іноземної мови (Козелецька, 2019; Пантелєєва, 2022). Для цього поняття «навчальний переклад» слід виділяти із загального поняття «переклад».

Навчальний переклад, пов'язаний з декодуванням іншомовного тексту, може використовуватися в освітньому процесі як один з прийомів вивчення іноземної мови. Цей прийом дозволяє закріпити і систематизувати знання учнів з граматики, лексики, синтаксису та стилістики іноземної мови, розширити їх мовну компетенцію і сформувати основні навички і вміння перекладацької діяльності, оскільки одне із завдань навчального перекладу полягає у тому, щоб учні навчилися користуватися двомовними словниками.

Вміння користуватися довідковою літературою, передусім словниками, є важливим під час навчання читання і відкриває можливості для розширення словникового запасу, задовольняючи пізнавальні потреби учнів. Вивчення нових слів за допомогою словника надає можливість звернути увагу учнів на орфографію та правильну вимову

незнайомого слова, на вибір значення слова, яке найточніше відповідає змісту тексту, а також навчати творчо застосовувати інформацію, отриману зі словникової статті (Кирикилиця, 2010).

Іншомовні тексти для навчального перекладу спеціально підбираються й адаптуються під відповідний рівень знань учнів і завдання полягає в тому, щоб правильно передати зміст повідомлення, уникаючи дослівного перекладу. Для цього учні вдаються до різних прийомів роботи зі зв'язним текстом, і у пошуках необхідного перекладацького еквівалента вони встановлюють «паралелі» з рідною мовою, що сприяє кращому розумінню граматичної системи мови оригіналу та засвоєнню значень окремих лексичних одиниць у контексті (Смужаниця, 2016: 248). Запропоновані варіанти перекладу одного й того ж тексту, або речення, можуть бути різними, але викладач повинен переконатися, що учні оволоділи необхідною лексикою і розуміють синтаксис мови, що вивчається (Козелецька, 2019: 42).

Як бачимо, навчальний переклад може бути складовою процесу вивчення іноземної мови, проте це – лише перша сходинка до професійного перекладу, який є справді комунікативним процесом. Доцільність поєднання вивчення іноземної мови і саме професійного перекладу на інтегрованих заняттях пояснюється тим, що при викладанні обох дисциплін мета, зміст, засоби та прийоми навчання будуть спільними.

На інтегрованих заняттях з іноземної мови, змістом яких є навчання перекладу як самостійного виду мовленнєвої діяльності поряд з традиційними навичками говоріння, читання, письма та аудіювання, широко використовують системи рецептивних вправ (прослуховування аудіо-записів, перегляд відеофільмів), а завдання є комунікативно спрямованими і мають цільову установку, наприклад, розпитати або переконати співрозмовника, висловити свою згоду/незгоду, схвалення/несхвалення, побудувати діалог і обговорити протилежні точки зору, підготувати аргументоване монологічне мовлення, провести дискусію з проблемних питань, аналізуючи всі «за» і «проти», взяти участь у рольовій або діловій грі і т.д. (Ostapenko, 2014). При цьому додаються завдання з перекладу: виконати роль перекладача і подолати труднощі відтворення певних мовних і мовленнєвих явищ іноземної мови у тексті перекладу, обрати перекладацький еквівалент та обґрунтувати його доцільність. Такі завдання можуть мати як усний, так і письмовий характер.

Матеріалом для підготовки інтегрованих занять є автентичні іншомовні тексти різних жанрів:

художні твори, інтерв'ю, статті з газет та журналів, рекламні оголошення, буклети, вивіски, інструкції, графіки, ділові листи, блоги, веб-сторінки, каталоги, довідкова література. У процесі їх перекладу учні опановують лексичні, граматичні та фразеологічні явища, характерні для певного дискурсу (газетно-публіцистичний, науково-технічний, юридичний, військовий тощо). Таким чином, переклад використовується у навчанні не лише граматики та лексики, але й зв'язного монологічного та діалогічного мовлення, що звичайно сприяє вивченню іноземної мови, знання якої, у свою чергу, дають змогу правильно інтерпретувати іншомовні тексти і адекватно відтворювати мовні одиниці цільовою мовою (Баранова, 2005; Долинський, 2009).

В останні роки роль перекладу в процесі навчання іноземної мови розглядається у вигляді такого виду діяльності як медіація, тобто посередництва, яке забезпечує порозуміння та спілкування декількох сторін. Важливо зазначити, що медіація передбачає переклад, але не обмежується ним. На практиці це означає, що комуніканти, які не можуть з будь-яких причин спілкуватись один з одним безпосередньо і не можуть порозумітись між собою через незнання мови один одного, залучають особу, яка володіє двома мовами і може їм допомогти, але при цьому переклад буде спробою передати інформацію на рівні комунікативних смислів, а не пошуком перекладацьких еквівалентів (Пасічник, 2019).

В оновлених Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2010) вивчення іноземної мови охоплює такі види мовленнєвої діяльності: рецепція (аудіювання, читання, аудіо-візуальне сприйняття), продукція (усне та письмове продукування мовлення), інтеракція (усне діалогічне мовлення, письмове інтерактивне спілкування) та медіація (переклад/посередництво). Кожен з цих типів діяльності може бути пов'язаний із текстами в усній або письмовій формах. Медіація, таким чином, є одним з різновидів усного або письмового перекладу, спрямованого на опрацювання і передачу змісту вихідного висловлювання засобами цільової мови. Зокрема, усна медіація передбачає, наприклад, синхронний або послідовний переклад, як у формальному контексті (для клієнтів, іноземних гостей), так і неформальному (для друзів, членів сім'ї). Письмова медіація включає в себе точний переклад контрактів та угод, короткий виклад основного повідомлення газетних та журнальних статей, спрощений переказ спеціалізованих текстів для нефакхівців тощо (CEFR, 2020). Проте окрім перекладу, медіація має на меті подолання і культурних бар'єрів, коли носії однієї культури

опиняються у новому для них соціокультурному оточенні і задля порозуміння їм потрібні не лише знання іноземної мови, але й вміння пояснити об'єкти і явища іншої культури. Як бачимо, медіація як міжкультурне посередництво тісно пов'язана із виконанням певного комунікативного завдання. Інтерактивна медіація полягає у тому, щоб в якості перекладача допомогти порозумітися іншим співрозмовникам, а неінтерактивна медіація – щоб в якості посередника познайомити представника іншої лінгвостільноти з новою для нього культурою (Пасічник, 2019).

Таким чином, задля того, щоб навчальний процес відбувався на засадах комунікативного підходу, на заняттях з іноземної мови моделюються іншомовленнєві ситуації, які наближені до умов реальної комунікації між представниками різних культур і потребують медіації. Інтерактивна медіація передбачає виконання певного різновиду перекладу, комунікативним завданням якого є уможливити спілкування сторін попри їх незнання мови один одного. Неінтерактивна медіація, яка виникає при подоланні соціокультурних розбіжностей, окрім лінгвістичної компетентності вимагає знань як рідної так і іноземної культури, історії, фольклору, традицій і т.д.

**Висновки.** На сучасному етапі переклад має значний потенціал для того, щоб слугувати цілям комунікативного підходу до навчання іноземної мови. Враховуючи переваги традиційних перекладних методів, вправи на переклад можна застосовувати для систематизації знань з граматики, лексики, синтаксису та стилістики мови, що вивчається. Такий переклад є навчальним і має на меті розширити мовну компетентність учнів, допомогти сформувати їх навички перекладацької діяльності та вміння користуватися словниками і довідковою літературою. На інтегрованих заняттях з іноземної мови та перекладу, де учні виконують роль професійного перекладача, комунікативно спрямовані завдання націлені не лише на активізацію лексико-граматичних знань, але й на розвиток умінь працювати з текстами різних жанрів і правильно будувати власне мовлення та організовувати спілкування з іншими людьми. Нарешті, завдання з медіації, що потребують адекватного відтворення у мові перекладу лінгвістичних, екстралінгвістичних та прагматичних характеристик тексту оригіналу, сприяють розвитку основних перекладацьких стратегій та стратегій посередництва у комунікації різномовних колективів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранова С. В. Інтегроване навчання перекладу та іноземної мови. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2005. С. 7–9.
2. Долинський Є. В. Інтегроване навчання як засіб розвитку професійної компетенції майбутніх викладачів. Актуальні проблеми філології та перекладознавства, 2009. Вип. 4. С. 66–68.
3. Киричилиця В. В. Розвиток комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей у процесі роботи зі словниками. Наукові записки Національного університету Острозька академія, 2010. Серія: Психологія і педагогіка, (15). С. 306–311.
4. Кміть О. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Конспект лекцій для студентів спеціальності «013 Початкова освіта», спеціалізації «Іноземна мова (англійська)», освітній ступінь-магістр. Чернігів: ЧНПУ, 2017. 117 с.
5. Козелецька І. С. Переклад у вивченні іноземної мови у закладі вищої освіти // Актуальні проблеми іншомовної підготовки фахівців у сфері національної безпеки: Збірник матеріалів І-ї міжвузівської науково-методичної конференції 16 квітня 2019 р. / За заг. ред. О.С. Лагодинського. К.: ВДА, 2019. С. 42–44.
6. Коновалова В. Б. Психолого-педагогічні основи становлення перекладознавства та методик навчання перекладу. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [Текст] : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. Вип. 30–31 (34–35). Харків : НТУ «ХП», 2012. С. 402–409.
7. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К.: Ленвіт, 2002. 327 с.
8. Ostapenko S. Комплексне навчання іноземної мови та перекладу. Вісник Львівського Університету. Серія «Іноземні мови», 2014. Вип. 22. С. 181–185.
9. Пантелєєва О. Використання перекладу в процесі вивчення іноземної мови. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 52. Том 3. С. 171–179. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-3-25>
10. Пасічник О. Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. Проблеми сучасного підручника, 2019. Випуск 22. С. 213–223. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-213-223>
11. Смужаниця Д. І. Перекладні методи у навчанні іноземних мов. Науковий Вісник Ужгородського Університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна Робота», 2016. Випуск 2 (39). С. 247–249.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. 278 p.

13. Natsir M., Sanjaya D. Grammar translation method (GTM) versus communicative language teaching (CLT); A review of literature. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2014. 2(1), pp. 58–62.

#### REFERENCES

1. Baranova S. V. Intehrovane navchannia perekladu ta inozemnoi movy. [Integrated translation and foreign language teaching]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, 2005, pp. 7–9 [in Ukrainian].
2. Dolynskiy Ye. V. Intehrovane navchannia yak zasib rozvytku profesiinoi kompetentsii maibutnikh vykladachiv. [Integrated learning as the method of developing future lecturers' professional competence]. *Aktualni problemy filologii ta perekladoznavstva*, 2009, Vyp. 4, pp. 66–68 [in Ukrainian].
3. Kyrykulytsia V. V. Rozvytok komunikatyvnoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnosti u protsesi roboty zi slovnykamy. [The development of communicative competence of students of non-linguistic specialties in the process of work with dictionaries]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia*, 2010, Serii: Psykholohiia i pedahohika, (15), pp. 306–311 [in Ukrainian].
4. Kmit O. V. Metodyka navchannia anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli [Methods of teaching English in primary school]: Konspekt leksii dlia studentiv spetsialnosti "013 Pochatkova osvita", spetsializatsii "Inozemna mova (anhliiska)", osvitnii stupin-mahistr. Chernihiv: ChNPU, 2017, 117 p. [in Ukrainian].
5. Kozeletska I. S. Pereklad u vyvchenni inozemnoi movy u zakladi vyshchoi osvity. [Translation in learning foreign languages in the higher education institution] // *Aktualni problemy inshomovnoi pidhotovky fakhivtsiv u sferi natsionalnoi bezpeky: Zbirnyk materialiv I-yi mizhvuzivskoi nauково-metodychnoi konferentsii 16 kvitnia 2019 r. / Za zah. red. O.S. Lahodynskoho. K.: VDA*, 2019, pp. 42–44 [in Ukrainian].
6. Konovalova V. B. Psykholoho-pedahohichni osnovy stanovlennia perekladoznavstva ta metodyk navchannia perekladu. [Psychological and pedagogical basis of translation studies and teaching methods formation]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnicnoi elity [Tekst] : zb. nauk. prats / za red. L.L. Tovazhnianskoho, O.H. Romanovskoho. Vyp. 30–31 (34–35). Kharkiv : NTU "KhPI"*, 2012, pp. 402–409 [in Ukrainian].
7. Nikolaieva S. Yu. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh. [Methods of teaching foreign languages in secondary educational institutions]. K.: Lenvit, 2002. 327 p [in Ukrainian].
8. Ostapenko S. Kompleksne navchannia inozemnoi movy ta perekladu. [Integrated teaching of foreign language and translation]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu. Serii «Inozemni movy»*, 2014. Vyp. 22. pp. 181–185 [in Ukrainian].
9. Pantelieieva O. Vykorystannia perekladu v protsesi vyvchennia inozemnoi movy. [The use of translation in the process of learning a foreign language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych: Vydavnychi dim «Helvetyka»*, 2022. Vyp. 52. Tom 3. pp. 171–179. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-3-25> [in Ukrainian].
10. Pasichnyk O. Mizhkulturna mediatsiia – pereosmyslennia mistsia i roli ridnoi movy u navchanni inozemnykh mov. [Intercultural mediation: reassessment of the role of students' first language in the process of foreign language learning]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 2019. Vypusk 22. pp. 213–223. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-213-223> [in Ukrainian].
11. Smuzhanytsia D. I. Perekladni metody u navchanni inozemnykh mov. [Methods of translation in teaching foreign languages]. *Naukovyi Visnyk Uzhhorodskoho Universytetu. Serii: "Pedahohika. Sotsialna Robota"*, 2016. Vypusk 2 (39). pp. 247–249 [in Ukrainian].
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. 278 p
13. Natsir M., Sanjaya D. Grammar translation method (GTM) versus communicative language teaching (CLT); A review of literature. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2014. 2(1), pp. 58–62.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-46>**Оксана МАСЛОВА,***orcid.org/0000-0002-8931-1395*

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка,  
доцентка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну  
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Державного закладу вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України  
(Біла Церква, Київська область, Україна) [maslovaoksana899@gmail.com](mailto:maslovaoksana899@gmail.com)

**Олена ЮДЕНКОВА,***orcid.org/0000-0002-6914-5967*

кандидатка педагогічних наук,  
доцентка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін  
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Державного закладу вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України  
(Біла Церква, Київська область, Україна) [udenkova2017@gmail.com](mailto:udenkova2017@gmail.com)

**Ірина ГОНЧАРОВА,***orcid.org/0000-0003-2973-4481*

старша викладачка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну  
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Державного закладу вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України  
(Біла Церква, Київська область, Україна) [29irina74@gmail.com](mailto:29irina74@gmail.com)

## ГАДЖЕТИ ЯК ЗАСІБ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ

Стрімкий розвиток цифрового простору зумовлює створення гнучкої й адаптивної системи освіти на основі використання потенціалу цифрових технологій, у тому числі гаджетів. Активне використання гаджетів у навчальних цілях на думку науковців сприятиме інноваційному розвитку освітнього процесу в умовах становлення цифрової педагогіки.

Стаття представляє результати дослідження застосування гаджетів у навчальних цілях, а також на рівні побуту щодня як феномена цифрового суспільства. Авторами розглянуто значення таких понять, як «гаджет» (узагальнено плюси та мінуси їх використання), «інформаційна компетентність», «цифрова компетентність», «цифрова педагогіка», «номофобія» та визначено відмінність цифрової дидактики від класичної, що полягає у зміщенні фокусу на проєктування процесу навчання педагогічним працівником, зміні його ролі із транслятора знань на проєктувальника освітнього процесу, а відповідно і на володінні новими цифровими навичками, у тому числі застосуванні гаджетів для організації навчальної діяльності здобувачів освіти.

Авторами досліджено закономірності та причини підвищення використання гаджетів за останній час як в навчальній діяльності так і в особистих цілях, побуті. Реалізація дослідження відбувалася шляхом застосування методу прямого спостереження та опитування мешканців виокремлених громад. Проведено порівняльний аналіз залучення гаджетів на побутовому рівні підлітків та людей старшого віку у містах Запоріжжя (східний регіон України) та Кам'янець-Подільську (західний регіон), а також в освітньому процесі здобувачів освіти професійного (професійно-технічного) училища на прикладі розгорнутого опитування в Міжрегіональному вищому професійному училищі з поліграфії та інформаційних технологій. Сфера застосування і розмежування: дослідження була зосереджена на впливі гаджетів на навчання учнів віком 15–18 років під час опанування предметів професійно-теоретичного циклу в процесі підготовки майбутніх поліграфістів. З цією метою були розроблені онлайн анкети для здобувачів освіти, педагогічних працівників та адміністрації закладу освіти. Встановлено, що здобувачі освіти майже завжди використовують саме мобільні телефони, іноді користуються комп'ютерами, а взагалі рідко планшетами під час навчання.

У результаті опитування виявлено, що за загальним показником використання гаджетів на добу у населення на 2,625 годин (157,5 хвилин) менше ніж у підлітків.

Дослідження показало, що використання гаджетів та відповідних цифрових технологій в навчальній діяльності у якості не керованого педагогічними працівниками комп'ютерного навчання не дає жодних переваг, бо молодь 15–18 років не готова самостійно опановувати різні завдання викладені на онлайн платформі, самостійно опрацьовувати електронні навчальні модулі чи переглядати навчальні відео. І навпаки, застосування змішаної

форми, яка базується супроводом усіх операцій викладачем (тьютором) призводить до більшої залученості та здобутків у навчанні.

**Ключові слова:** цифрові технології, цифровізація, цифрова педагогіка, цифрова дидактика, диджиталізація, гаджети, вплив та використання гаджетів.

**Oksana MASLOVA,**

*orcid.org/0000-0002-8931-1395*

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Learning Technologies, Occupational Safety and Design  
Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education of State Higher Educational Institution  
“University of Educational Management” NAES of Ukraine  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) maslovaoksana899@gmail.com*

**Olena YUDENKOVA,**

*orcid.org/0000-0002-6914-5967*

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Vocational Education Methodology and Humanities  
Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education of State Higher Educational Institution  
“University of Educational Management” NAES of Ukraine  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) udenkova2017@gmail.com*

**Iryna HONCHAROVA,**

*orcid.org/0000-0003-2973-4481*

*Senior Lecturer at the Department of Learning Technologies, Occupational Safety and Design  
Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education of State Higher Educational Institution  
“University of Educational Management” NAES of Ukraine  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) 29irina74@gmail.com*

## **GADGETS AS A MEANS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF ESTABLISHING DIGITAL PEDAGOGY**

*The rapid development of the digital space requires the creation of a flexible and adaptive education system based on the use of the potential of digital technologies, including gadgets. According to scientists, the active usage of gadgets for educational purposes will contribute to the innovative development of the educational process in the conditions of the formation of digital pedagogy.*

*The article presents the results of a study of the use of gadgets for educational purposes, as well as at the level of everyday life as a phenomenon of the digital society. The authors considered the meaning of such concepts as “gadget” (summarized the pros and cons of their use), “information competence”, “digital competence”, “digital pedagogy”, “nomophobia” and determined the difference between digital didactics and classical didactics, which consists in a shift in focus on the design of the teaching process by the pedagogical worker, changing his role from a translator of knowledge to a designer of the educational process, and, accordingly, on the possession of new digital skills, including the use of gadgets to organize the educational activities of students.*

*The authors researched patterns and reasons for the recent increase in the use of gadgets both in educational activities and for personal, everyday purposes. The research was carried out by applying the method of direct observation and interviewing residents of isolated communities. A comparative analysis of the involvement of gadgets at the household level of teenagers and older people in the cities of Zaporizhzhia (eastern region of Ukraine) and Kamianets-Podilskyi (western region), as well as in the educational process of vocational (vocational-technical) school students, was carried out using the example of a detailed survey in the Interregional Higher Vocational College of Printing and Information Technologies. Scope and delimitation: the study focused on the impact of gadgets on the education of students aged 15–18 years during the mastery of subjects of the professional-theoretical cycle in the process of training future polygraphers. For this purpose, online questionnaires were developed for education seekers, teaching staff and the administration of the educational institution. It has been established that students almost always use mobile phones, sometimes use computers, and rarely use tablets while studying.*

*As a result of the survey, it was found that according to the general indicator of the use of gadgets per day, the population spends 2.625 hours (157.5 minutes) less than teenagers.*

*The study showing that the use of gadgets and relevant digital technologies in educational activities as computer training not managed by pedagogical workers does not give any advantages, because young people aged 15–18 are not ready to independently master various tasks presented on the online platform, to independently process electronic*

*educational modules or watch educational videos. And vice versa, the use of a mixed form, which is based on the support of all operations by a teacher (tutor), leads to greater involvement and learning gains.*

**Key words:** *digital technologies, digitalization, digital pedagogy, digital didactics, digitalization, gadgets, influence and use of gadgets, psychological health.*

**Постановка проблеми.** У всіх галузях науки і технологій сьогодні спостерігається прискорення розвитку та відповідно до цього зростання кількості відкриттів, що спонукає до використання в житті, побуті, бізнесі та навчанні безлічі факторів: технологічні можливості для аналізу великих масивів даних, зростання обчислювальних потужностей та швидкості обробки інформації, удосконалення штучного інтелекту та інтеграції реального та віртуального світів, коли люди та пристрої виступають як рівні сторони спілкування (Інтернет речі). Сучасні ІКТ-системи забезпечують глобальний обмін знаннями в реальному часі, швидко впровадження нових технологій у бізнес і виробництво, а також безпосередньо в освіту.

У майбутнє десятиліття технології кардинально та незворотно змінять не тільки наш світ, а й спонукатимуть до трансформації освітнього процесу, що передбачає створення гнучкої й адаптивної системи освіти, що має відповідати запитам цифрової економіки та забезпечувати максимально повне використання потенціалу цифрових технологій.

Сучасне покоління здобувачів освіти різних складників освіти (загальної середньої, професійної та вищої освіти) суттєво відрізняється від своїх попередників. І не в останню чергу, саме сформованими в них з дитинства цифровим навичкам та широкому використанню ними цифрових технологій. Останнім часом ми часто кажемо, що сучасне покоління – це «покоління смартфонів». Але й доросле покоління також воліє постійно залишатися на зв'язку, бо саме нові цифрові технології відкривають перед світом нові перспективи, нові можливості, але при цьому виникають нові виклики, бар'єри та ризики. Так, громадяни України все частіше обирають цифрові пристрої для здійснення покупок і платежів, спілкування і читання книжок, перегляду фільмів і прослуховування музики, пошуку інформації та дистанційного навчання, тощо. Користувачі смартфонів не обмежуються лише дзвінками та sms-повідомленнями, вони користуються камерою та мобільним інтернетом, зокрема й для спілкування в соціальних мережах. Батьки дозволяють дітям з раннього віку використовувати смартфони і планшети для задоволення та ігор.

Цифрові пристрої міцно увійшли не тільки в наше життя, побут, а й стали справжніми помічни-

ками в освітньому процесі. Сучасне суспільство, особливо сучасна молодь, не уявляє свого життя без смартфонів, бо саме інформатизація суспільства сприяла «появі цифрових дітей». Такі діти постійно поглинають гігабайти все нової і нової інформації, швидко освоюють нові гаджети, інтуїтивно їх розуміють, із задоволенням працюють з ними, мають кліпове мислення, розлад уваги; їх характеризує втрата бажання пізнання нового; неспроможність до аналізу та синтезу (Алексєєва, 2021). Кардинальний вплив на життя людей і, відповідно, перехід в онлайн-простір наклала пандемія COVID-19, а зараз ще і воєнна агресія з боку Російської федерації на території України. Власники смартфонів все частіше занурюються у диджитал середовище, розпочинаючи свій день з перегляду новин або соціальних мереж. Залежність від гаджетів змінює наше життя, і це не завжди має позитивні наслідки, збільшує залежність міжособистісної комунікації з використанням цифрових технологій в усіх сферах діяльності. Це в свою чергу визначає сучасну реальність й актуальність цифрової трансформації педагогіки. Запровадження цифрової педагогіки сприяє формуванню умов для оновлення форм, інструментів, технологій і методів навчання, у тому числі інтенсивне використання гаджетів на всіх етапах освітнього процесу його учасниками, покращуючи результати навченості.

**Аналіз досліджень.** Сучасні виклики та трансформації у цифровій педагогіці визначені в нормативно-правових документах: законах України з питань освіти, указах Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», в Концепції розвитку педагогічної освіти, Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки, Концепції розвитку електронного урядування в Україні, Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації тощо.

Так, у Концепції розвитку електронного урядування в Україні, схваленій розпорядженням Кабінету Міністрів України від 20.09.2017 р. № 649-р зазначено, що повсякденна діяльність людини стає все більш «цифровою» («Про схвалення



Концепції розвитку електронного урядування в Україні», 2017), а реформа будь-якої галузі в сучасних умовах спрямована на широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення необхідного рівня ефективності та результативності. Адже саме, запровадження електронного урядування є базовою передумовою для розбудови в Україні ефективних цифрової економіки і цифрового ринку та його подальшої інтеграції до єдиного цифрового ринку ЄС (EU Digital Single Market Strategy).

В Концепції «Нова українська школа» наголошується на необхідності наскрізного застосування інформаційно-комунікаційних технологій як складової цифрової освіти у викладанні навчальних дисциплін та управлінні закладами освіти.

Теоретичні й практичні аспекти розвитку цифрової педагогіки та використання інформаційно-цифрових технологій розглядалися у працях як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: М. Андрос, В. Ващенко, В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, І. Колеснікова, В. Олійника, Р. Сімонс, С. Семірякова, О. Спіріна, А. Хуторського, Н. Шестак та ін. Питання цифрової дидактики є надзвичайно актуальним і розглядається наразі такими науковцями, як: В. Блінов, Є. Єсеніна, І. Сергеева, які зазначають, що цифрова дидактика – це наука про організацію процесу навчання в умовах цифрового суспільства.

К. Краус зауважує, що цифрова освіта функціонує за рахунок цифрових технологій, що переважно реалізуються засобами Інтернет мережі (Краус, 2018: 49).

Н. Морзе, В. Вембер, М. Гладун дослідили та репрезентували проблематику 3D картування. У матеріалах наукової розвідки відобразили тенденції розуміння викладачами, студентами закладів вищої освіти, вчителями закладів середньої освіти сучасних освітніх трендів, використання ними інноваційних педагогічних технологій та цифрових інструментів в освітньому процесі (Морзе, Вембер, Гладун, 2019: 28, 42).

Останнім часом науковці все більше уваги приділяють місцю гаджетів в нашому житті та освіті. Свою увагу до проблем, пов'язаних з використанням цифрових пристроїв виявили такі вчені, як В. Аношков, В. Вигівська, З. Гуріна, О. Бондар, О. Бартків та інші. Дослідники акцентують увагу, як на перевагах так і на негативних наслідках використання гаджетів. Особливе занепокоєння у вчених викликає вплив гаджетів на здоров'я людей, гаджетозалежність дітей молодшого та середнього віку, яка в сучасному світі називається «номофобія». Номофобія (no-mobile-phone

phobia) – почуття сильного занепокоєння та страху в людини, яка боїться на тривалий час залишитися без мобільного телефону (Вигівська, Гуріна, 2016: 196). З іншого боку гаджети дають можливість людям спілкуватися один з одним, розвивати взаємодію, шукати різну інформацію тощо.

Досить детально дають характеристику гаджетам, описують їх роль і місце у нашому житті, шляхи та методи використання в освітній діяльності, в спілкуванні зарубіжні вчені Жан М. Твенге, Адріан Ф. Уорд, Крістен Дюк, Аелет Гнізі, Маартен В. Бос, Рамеш Дженде Теджашрі. Дослідники вважають, що хоча ці пристрої мають величезний потенціал для покращення добробуту, їх постійне використання може призвести до когнітивних порушень (Adrian F. Ward, Kristen Duke, Ayeet Gneezy, Maarten W. Bos, 2017: 157).

Таким чином, аналіз джерел підтверджує, що на наших очах відбуваються радикальні зміни на основі цифровізації економічних та побутових процесів в житті людей так і безпосередньо в освітній діяльності закладів освіти, що відповідно зумовлює вчених системно досліджувати питання виникнення нового виду дидактики – дидактики інформаційного суспільства (дидактики цифрової епохи, цифрової дидактики).

Дидактику цифрового навчання Дж. Д'Анджело пропонує називати e-Didactics, що можна потрактувати як цифрову дидактику (D'angeLo G). Поняття e-дидактики та цифрової педагогіки розглядається багатьма сучасними вченими і визначається також по-різному і може бути окремою темою дослідження.

Все це дозволяє зробити припущення, що саме широке впровадження інформаційно-цифрових технологій та відповідних гаджетів значно трансформує можливості здобувачів освіти у напрямі вибору персональних освітніх траєкторій та підвищує мотиваційну складову пізнавальної діяльності, а відповідно і якість освіти й безпосередньо впливає на результати навченості.

**Метою статті** є дослідження використання гаджетів як засобу інноваційного розвитку освітнього процесу в умовах становлення цифрової педагогіки, а також на рівні побуту щодня як феномена цифрового суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні цифровий світ інтенсивно входить у кожен аспект нашого життя, усі члени суспільства стають цифровими користувачами і темпи споживання цифрової інформації з веб-сайтів з кожним днем тільки нарощується. Один з провідних трендів сучасної освіти є диджиталізація освітнього процесу, трансформація освіти під впливом цифрових технологій.

З часом, нас очікує повна диджиталізація освіти, яка станом на зараз є цифровою тільки до 5% у світовому масштабі. Навчання відбуватиметься через додатки та платформи, а штучний інтелект і віртуальна реальність відкриють нові можливості для освіти. В Україні вже розвивають цей напрямок компанії Prometheus, EdEra, Preply, а також усесвітньо відома Grammarly і саме такі стартапи роблять прямий внесок у майбутнє, адже якісна освіта дає поштовх усім іншим галузям. Формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти під час освітнього процесу і поза його межами є ключовим завданням у системах освіти економічно розвинених країн та нашої держави в тому числі. Відповідно до цього, перед закладами освіти постає низка завдань, а саме: пошук моделі цифровізації, розвиток інформаційно-технологічної інфраструктури закладу; підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах цифрових технологій для підвищення якості й ефективності навчання; створення нових форм освітнього контенту; організація системи відкритої дистанційної освіти; налагодження ефективної комунікації усіх учасників освітнього процесу в мережевому середовищі (Колеснікова, 2020: 2).

Про потребу «підвищення цифрової компетентності» суб'єктів освітнього процесу, підготовки саме педагогічних працівників до подальшої роботи в сучасних умовах організації освітнього процесу в закладах освіти з урахуванням основних напрямів державної політики в галузі освіти, зокрема її цифровізації та європейського вектору розвитку» зазначається у Наказі Міністерства освіти і науки України від 10.12.2021 р. № 1340 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності» («Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності», 2021: 1). Цифровізація системи освіти полягає у технологічній та цифровій модернізації інфраструктури закладу освіти, створенні безпечного цифрового освітнього середовища, розвитку цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних та адміністративних кадрів, які здатні ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Інформаційно-цифрова компетентність входить до переліку ключових в основних стратегічних міжнародних документах, є наскрізною, багатофункціональною, може бути застосована у різноманітних життєвих сферах.

Інформаційна компетентність – це вміння за допомогою технічних засобів та інформаційних технологій самостійно шукати, аналізувати та добирати необхідну інформацію, обробляти її, зберігати та передавати. Компоненти: інформаційний (здатність до ефективної роботи з інформацією у всіх формах її подання); комп'ютерний (вміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерами та засобами ПЗ); застосування (здатність застосувати сучасні ІКТ для роботи з інформацією та розв'язуванню різноманітних задач).

Цифрова компетентність – це здатність вміти використовувати цифрові медіа й ІКТ, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа і медіа контенту, а також вміти ефективно комунікувати у різноманітних контекстах (Юденкова, 2022: 585).

Вважаємо, що трансформація освітнього процесу, формування в здобувачів освіти інформаційно-цифрових компетентностей передбачає створення гнучкої й адаптивної системи освіти, що відповідає запитам цифрової економіки та забезпечує максимально повне використання потенціалу цифрових технологій. Запровадження цифрової освіти сприятиме формуванню умов для оновлення форм, інструментів, технологій і методів навчання, поширення знань на всіх етапах освітнього процесу всіма його учасниками, покращуючи якість навчання.

Цифрова педагогіка – це наука про цілеспрямовану і систематичну діяльність, пов'язану з формуванням особистості, про зміст форми, методи виховання і навчання за допомогою інформаційних технологій та Інтернету. Слід зазначити, що цифрова педагогіка – це не впровадження цифрових технологій в освітній процес. Ключовим словом у цьому визначенні є «педагогіка», а «цифра» – тільки засіб, механізм інноваційного розвитку освітнього процесу (Tejashree, 2019: 157, 160). У цифровій педагогіці використовуються різноманітні освітні технології, цифрові платформи, цифрові навчальні матеріали, інноваційні форми та методи навчання. Вона базується на принципах індивідуалізації навчання; розширення досвіду і поглиблення знань; навчання у глобальному контексті.

Слід зазначити, що основна відмінність цифрової дидактики від класичної полягає у зміщенні фокусу на проєктування процесу навчання. Якщо у класичній дидактиці зміст задається ззовні, то у цифровій – проєктується педагогом. Змінюється і роль педагога із транслятора знань на проєктувальника освітнього процесу. Відповідно, з'являються нові компетенції, якими повинен володіти педагог:

– проєктування цілей навчання: формування високотехнологічного середовища, що сприяє цілепокладанню, відстеженню й оцінюванню учнем свого прогресу в навчанні;

– проєктування змісту: визначення інтерактивного змісту, досвіду навчання через відбір і складання навчальних завдань, проєктів, що включають цифрові інструменти й електронні ресурси;

– проєктування оцінювання: відбір і впровадження дієвих способів оцінювання відповідно до цілей і змісту навчання.

Досягнення намічених цілей забезпечують такі засоби цифрової дидактики:

– індивідуалізація навчання – трансформація єдиного і загального для всіх освітнього процесу в сукупність індивідуальних освітніх маршрутів, що враховують, з одного боку, персональні освітні потреби та запити учнів, а з іншого – їхні індивідуальні психолого-педагогічні особливості;

– цифрові педагогічні технології – педагогічні технології, які базуються на використанні цифрових засобів (мультимедійний урок, віртуальна екскурсія, онлайн-лабораторія тощо);

– метацифрові комплекси – симулятори, тренажери, засоби доповненої реальності тощо (Сачанюк-Кавецька, Маятина, Новак, 2021: 132).

Професор, Др. П. Роберт-Ян Сімонс директор NSO: Нідерландської школи управління освітою ще в 2000 році запропонував авторське визначення цифрової дидактики як «знання та навички щодо використання ІКТ для полегшення навчання». На його точку зору це поняття стосується не лише цифрових компетенцій, а й дидактичних та професійних знань. Дослідник акцентує увагу на тому, що саме цифрова педагогіка використовує цифрові інструменти для підвищення якості навчання. Цифровий простір та його постійний розвиток зумовлює зміни у самому суспільстві. Сучасний світ вимагає від особистості не тільки теоретичних знань, а насамперед навичок та умінь їх використовувати впродовж усього життя у постійно змінюваних та нестандартних чи навіть проблемних ситуаціях. Гаджети науковець відносить до технологічних інструментів цифрового освітнього простору і ми з ним погоджуємося (Robert-Jan Simons, 2000).

Дійсно, використання гаджетів стало трендом сучасного покоління. Комп'ютери, планшети, смартфони, айфони та інші «плоди цивілізації» – це ті інструменти без яких важко уявити сучасне життя. У березні 2021 року Кабінетом Міністрів України було схвалено Концепцію розвитку цифрових компетентностей та затверджено план заходів з її реалізації. У Концепції визначено прі-

оритетні напрямки і основні завдання з питань розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей, підвищення рівня цифрової грамотності населення в умовах розвитку цифрової економіки та цифрового суспільства. Відповідно до цього, цифрові технології стають «інструментом», або «засобом» розвитку сучасного інформаційного суспільства, з'явилося таке поняття як «гаджет».

Гаджет («gadget» – пристосування, пристрій) – пристрій, призначений для полегшення і покращення нашого життя. До гаджетів відносять цифрові фотоапарати, GPS-навігатори, MP3-плеєри, флеш-носії, смартфони, комп'ютери, ноутбуки, планшети, смарт-годинники та інші електронні пристрої. У нашому дослідженні зауважуємо увагу на самих розповсюджених пристроях, що найчастіше використовуються у повсякденному житті – ноутбуках, планшетах, смартфонах.

Перебуваючи в умовах пандемії, коли більша частка громадян держави вимушена була перейти на дистанційну форму роботи та навчання, всі змогли оцінити плюси й мінуси використання гаджетів у різних сферах діяльності.

З одного боку, гаджет – це невеликий розмір пристрою, що дає змогу завжди взяти його з собою, можливість працювати і навчатися як вдома, так і в сховищі чи іншому важливому для конкретної людини у конкретний час місці; з іншого боку – гаджет забезпечує швидкий пошук інформації, спілкування з друзями, сім'єю, для колективної онлайн-взаємодії, онлайн-шопінгу тому, що він є сьогодні в кожного повнолітнього громадянина, а також частково дієздатних громадян – підлітків (на підставі дозволу їх батьків).

На нашу думку, гаджети є ефективними засобами не тільки для встановлення та підтримання стосунків, а й потужні засоби й одночасно технологічні речі для навчання, що ефективно допомагають:

– створювати нові знання; навчальні технології (наприклад, цифрові інструменти Google), полегшують взаємодію та спілкування між здобувачами освіти та педагогічними працівниками, забезпечують більш активне залучення здобувачів саме до процесу навчання;

– обмінюватися знаннями в онлайн режимі, так як учні та студенти завжди більш мотивовані, якщо вони можуть поділитися своїми результатами навчання з іншими, особливо в кризових умовах здійснення освітнього процесу;

– забезпечити технологію навчання, яка підтримує в активному стані процеси мислення та співпраці, які потім можна проаналізувати (аналітика навчання);

– створювати умови для підвищеної прозорості, а також своєчасне виявлення різнопланових проблем в освітньому процесі, стимулюють метакогнітивний розвиток, бо учні та студенти в онлайн режимі вчать один від одного (зворотний зв'язок, самоконтроль і самооцінювання);

– підтримувати цифрове навчальне середовище, забезпечити структуру та підтримку повноцінної навчальної діяльності, здійснюється зосередження на формуванні цифрових компетенцій;

– підвищити гнучкість навчання, за допомогою гаджетів педагогічні працівники можуть забезпечити персоніфіковане навчання.

До мінусів застосування гаджетів можемо віднести відносно маленький екран, необхідність постійної зарядки, обмеження пам'яті пристрою. Але, найбільша проблема, яка все більше турбує суспільство – це шкідливий вплив гаджетів на психічне і фізичне здоров'я, що в цілому може негативно вплинути на безпеку нації. Вік використання гаджетів з кожним роком становиться все молодшим. Діти починають використовувати гаджети раніше, чим вчать говорити. Все частіше молоді батьки за допомогою гаджетів відвертають увагу дітей від себе, щоб самим зайнятися побутовими справами. Безперечно, це дуже зручний інструмент, але надмірне захоплення цифровими пристроями шкодить, в першу чергу, психічному здоров'ю людини, та призводить до номофобії, унаслідок віртуального спілкування з'являються проблеми «живого спілкування». Поряд з цим, вважаємо, що гаджети мають позитивний вплив на фізичний і розумовий розвиток дітей. Діти, які зазвичай користуються гаджетами, з педагогічної точки зору когнітивно більш швидко розвивають свої знання і навички мислення за допомогою ігор або функцій, які містяться в їхніх пристроях. За допомогою гаджетів можна вивчати більш досконало не тільки іноземні мови, але й розширювати власну лексику чи професійну термінологію. Тому важливо розуміти вплив гаджетів на різні стани людини, особливо, коли це стосується дітей і шукати шляхи разом батькам та педагогічній спільноті щодо розумного балансу у їх застосуванні як для навчальної діяльності, так і для розважальної сфери чи то побутових завдань.

Автори дослідження погоджуються з визначенням науковців про те, що гаджет – це одна з форм технологічного розвитку, яка сьогодні є найбільш поширеною, так як ціна вже доступна для будь-якого користувача. І тому, щоб перевірити припущення щодо значущості гаджетів у різних сферах діяльності й навчальній в тому числі, авторами проведено відповідне дослідження. У рам-

ках міні-експерименту здійснили вимірювання окремих показників застосування гаджетів у різних територіальних громадах України. Реалізація дослідження відбувалася шляхом застосування методу прямого спостереження та опитування мешканців різних соціальних груп виокремлених громад, проведення низки емпіричних досліджень.

Так, наприклад, виявлення рівня впливу гаджетів на навчання здобувачів освіти закладів професійної (професійно-технічної) освіти України на прикладі Міжрегіонального вищого професійного училища з поліграфії та інформаційних технологій (контингент – 300 осіб, онлайн опитування проводилося влітку 2022 року), а саме з метою з'ясування рівня використання гаджетів в освітньому процесі. Дизайн дослідження був застосований шляхом надання анкет респондентам (гугл-форми). Анкета була підготовлена дослідниками з врахування інтересів керівництва закладу освіти. Кількісний дослідницький онлайн опитувальник використовувався для збору даних та інформації саме про вплив гаджетів на навчання, освітній процес у цілому. У ході дослідження дані були зібрані і опрацьовані від 175 здобувачів освіти. Попередньо, здійснювалося робоче припущення, що не має істотної залежності між частотою використання гаджетів молоддю й їх впливом на якість освіти та результати навченості.

Сфера застосування і розмежування дослідження: зосереджено на впливі гаджетів на навчання учнів віком 15–18 років під час опанування предметів професійно-теоретичного циклу в процесі підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Вагомість дослідження полягала у наступному:

– для здобувачів освіти – виявлення розуміння переваг гаджетів для ефективної участі в навчальному процесі та формуванні у молоді сучасних навичок;

– для педагогічних працівників – надання обізнаності щодо можливостей організації освітнього процесу та вільного використання гаджетів, а також впевненого користування викладачами саме гаджетів, а не тільки комп'ютерної техніки під час проектування освітньої діяльності здобувачів освіти.

– керівництва закладу освіти – задля подальшого включення результатів дослідження в політику використання технологій в електронному класі та розроблення концепції цифровізації закладу освіти.

Для прозорості, полегшення операційної та лексичної частини дослідження були використані

терміни в наступному значення для всіх учасників опитування:

– гаджет (технології) – невеликий електронний пристрій чи інструмент з певним корисним призначенням і технологічними функціями: смартфон, мобільний телефон, планшет, iPods, ноутбук, mp3-плеєри, які використовуються респондентами не тільки у власних цілях, а й в навчанні;

– вплив – стосується безпосередньо впливу гаджетів на респондентів саме під час освітнього процесу в умовах дистанційного навчання;

– частота використання – мали на увазі кількість разів або те, як часто гаджети використовуються респондентами в навчанні (онлайн уроки, тестування, виконання практичних вправ, дошок, стікерів тощо).

Фактично всі учасники опитування були в рівних умовах, мали на момент дослідження такі класи гаджетів, які оснащені новітніми технологіями і могли на нашу думку, без бар'єрів їх використовуватися для покращення електронного навчання.

Під час дослідження було з'ясовано, що 10% учнів і саме віком 15–18 років відчують агресію під час активного застосування гаджетів для відеоігор, інших різних додатків, а також під час взаємодії в онлайн просторі з однолітками, але така агресія не відчувається під час освітнього процесу, бо її повністю проєктують і контролюють педагогічні працівники відповідно до вимог цифрової дидактики та педагогіки.

Аналіз застосування гаджетів та відповідних цифрових технологій в навчальній діяльності виявив, що проста заміна педагогічних працівників комп'ютерним навчанням, не дає жодних переваг у навчанні. Молодь такого віку не готова самостійно поетапно проходити різні завдання викладені на онлайн платформі, самостійно опрацьовувати електронні навчальні модулі чи переглядати навчальні відео. Навпаки, змішана форма, яка базується супроводом усіх операцій викладачем (тьютором) призводить до більшої залученості та здобутків у навчанні, формуванні у молоді стійких цифрових навичок та відповідних професійних компетентностей. Поряд з цим, 90% опитуваних респондентів віддають переваги під час навчальної діяльності (поясненні нового матеріалу) не викладачеві, який просто з екрану монітору транслює знання, а технологіям телебачення, різноманітному відеоконтенту.

95% респондентів стверджують, що використання гаджетів ефективно впливає на процес навчання, він стає більш веселим та сприятливим завдяки інтерактивності користувача та прива-

бливим візуальним ефектам, створює ефект присутності в спільному освітньому просторі. Крім того, молодь з великим задоволенням використовує навчальні ігри та додатки для цих гаджетів, єдиним бар'єром для усіх респондентів було виявлено не стійкий інтернет-зв'язок, а подекуди його взагалі відсутність під час військового стану в Україні. Поряд з цим, для ефективного виконання складних практичних завдань учні надають переваги ноутбукам, а вони не є такими доступними як наприклад смартфони. З використанням саме ноутбуків учні стають більш залученими до навчання та діяльності в частині формування професійних, ключових технологічних компетентностей, що безпосередньо пов'язані з майбутньою професією.

У ході опитування встановлено, що здобувачі освіти, які були поміщені в цифрове навчальне середовище, мотивовано вчилися використовувати свої знання та навички, критично мислити, застосовувати знання до нових ситуацій, аналізувати інформацію, розробляти нові ідеї, спілкуватися, співпрацювати, вирішувати проблеми, приймати спільні рішення. Частота використання гаджетів в навчальній діяльності співпадала у 80% респондентів. Отримані результати були ранжировані за частотою на п'ять груп при діапазоні 0,8, загальні результати поданні у таблиці 1.

Таблиця 1

**Частота використання гаджетів**

Рівень частоти	Середньозважене значення	Описова інтерпретація
5	4,21–5,00	Завжди
4	3,41–4,20	Дуже часто
3	2,61–3,40	Інколи
2	1,81–2,60	Рідко
1	1,00–1,80	Ніколи

Як ми можемо бачити, із отриманих експериментальних даних, два рівня мають найбільшу частоту використання гаджетів, що дорівнює разом 95% опитуваних. Такий рівень свідчить, що майже всі респонденти постійно користуються гаджетами про що свідчить лійкова діаграма на рис. 1.

Ступень впливу гаджетів на здобувачів освіти за опитуваннями наведені у таблиці 2. Для впливу гаджетів у навчанні здобувачів освіти було обрано шкалу, яка включає чотири рівня впливу, а саме: високий, помірний, незначний і низький.

На рис. 2 показана функціональна залежність використання гаджетів від віку респондентів, ми можемо прослідкувати прямо пропорційну залеж-



Рис. 1. Лійкова діаграма частот використання гаджетів учнів віком 15–18 років

Таблиця 2

Використання гаджетів у навчання

Рівень впливу	Середньозважене значення	Описова інтерпретація
4	3,26–4,00	Високий вплив
3	2,51–3,25	Помірний вплив
2	1,76–2,50	Незначний вплив
1	1,00–1,75	Низький вплив

ність від віку опитуваних. Відхилення між максимальними та мінімальними значеннями свідчать про дуже незначні граничні зміни, тобто значущої різниці між віковими групами ми не спостерігаємо.

Результати проведеного опитування показали, що мобільні телефони завжди використовувалися здобувачами освіти під час навчання із середнім середньозваженим значенням 5,0. Комп'ютери використовувалися із середньозваженим значенням 2,80, а планшети взагалі використовувалися поодинокі із середнім середньозваженим значенням 2,0.

Вплив гаджетів на навчання та в цілому освітній процес подано у показниках, які розташовані по порядку відповідно до їх середньозваженої:

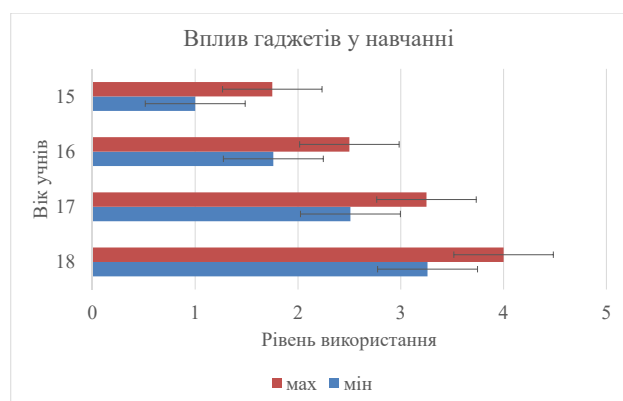


Рис. 2. Вплив гаджетів у навчанні

«Я можу шукати інформацію де завгодно» (4,27), «Я можу легше досліджувати теми» (3,21), «Мені веселіше вчитися» (3,40), «Я здатний зняти стрес і використовувати його в розважальних цілях» (3,50), «Я більш креативний» (2,98), «Мої цифрові навички покращилися» (4,25).

Поряд з цим, до 70% респондентів часто відволікаються на гаджети замість того, щоб робити такі речі, які є більш важливими та корисними для них та під час навчання. На основі опитування, проведеного дослідниками, результати показали, що використання гаджетів у навчанні має як позитивний вплив на навчання учнів із середньозваженим значенням 3,20 так дещо і негативний вплив із середнім середньозваженим значенням 2,10.

Наступне завдання перед авторами дослідження полягало у дослідженні (опитуванні), яке проводилося у містах Запоріжжя (східний регіон України) та Кам'янець-Подільську (західний регіон) з вересня по жовтень 2022 року. В опитуванні брали участь учні 5–7 класів муніципальної школи № 15 (м. Кам'янець-Подільський, Хмельницької області) та загальноосвітньої школи № 89 м. Запоріжжя. Серед населення було проведено опитування випадкових мешканців за адресами вул. Пушкінська будинків 35, 36, 37 м. Кам'янець-Подільський, Хмельницької області та мешканців вул. Академіка Весніна будинків 1а, 1б, 1 м. Запоріжжя.

Вибірка серед учнів складала 60 підлітків західного регіону і 43 учні східного, віком від 10 до 14 років. Серед населення 50 осіб м. Кам'янець-Подільський, Хмельницької області та 40 опитаних м. Запоріжжя. Вибірка населення за професіями мала пенсіонерів, бухгалтерів, підприємців, освітян і робітників віком від 50 до 75 років.

В анкетах були питання пов'язані з загальним часом який витрачався на використання гаджетів для розв'язання питань навчання або професійного застосування. Так, наприклад, бухгалтера використовують на своєму робочому місці програму 1С, Quincefin, BAS Онлайн або Excel, а освітяни та учні – онлайн платформами керування курсами, веб-додатки, програмами для створення презентацій та рефератів. Крім того, враховувалося час використання гаджетів для дозвілля, а саме перегляд фільмів, спілкування з однолітками або родинною.

Анкети учнів мали питання, що виявляли витрачений час на виконання домашнього завдання з використанням різноманітних програмних додатків.

Аналіз отриманих результатів витраченого часу використання учнями гаджетів для виконання

домашнього завдання та дозвілля, засвідчив: середній час загального використання для підлітків західного й східного регіонів, який дорівнює 8,125 години на добу. Цікавим фактом є те, що середній час виконання домашнього завдання для учнів Кам'янець-Подільська й Запоріжжя однаковий і дорівнює 5 годинам (рис. 3). Мінімальне й максимальне значення 2 та 8 години відповідно на виконання домашнього завдання в учнів міста Кам'янець-Подільська, а в м. Запоріжжя учні витрачають на виконання домашнього завдання мінімально три години, а максимально 7 годин. Загальний час використання учнями гаджетів складає 8 годин для м. Кам'янець-Подільська і 8,25 для учнів м. Запоріжжя, що майже однаково і можна розглядати як в діапазоні похибки.

На діаграмі «Використання веб-програм» ми спостерігаємо майже однаковий відсоток використання як у населення, так й учнів відеохостингів (YouTube, Tik Tok, інші) і месенджерів (Viber, Telegram, інші). Але суттєва різниця у використанні соціальних мереж (Instagram, Facebook, інші), стимулгових платформ (Netflix, Amazon Prime Video, Twitch, Vevo (VEVO), онлайн ігор де більший відсоток використовують учні. У видах веб-програм «ІНШЕ» входять такі додатки, як карта погоди України, Офіційна мапа повітряних тривог України, де відсоток використання значно вище у населення, а ніж у здобувачів освіти (рис. 4).

Передбачуваний результат можемо спостерігати у використанні онлайн ігор, де більший відсо-

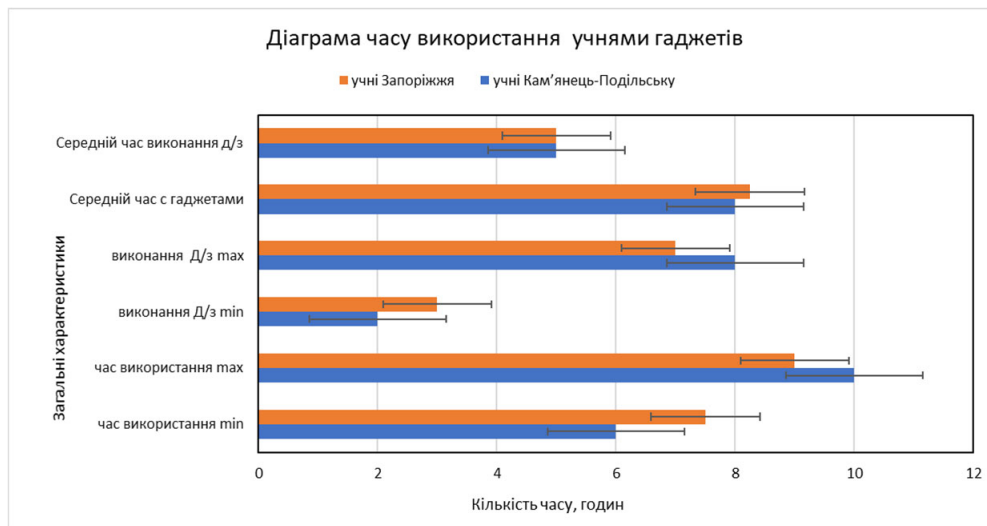


Рис. 3. Діаграма часу використання учнями гаджетів

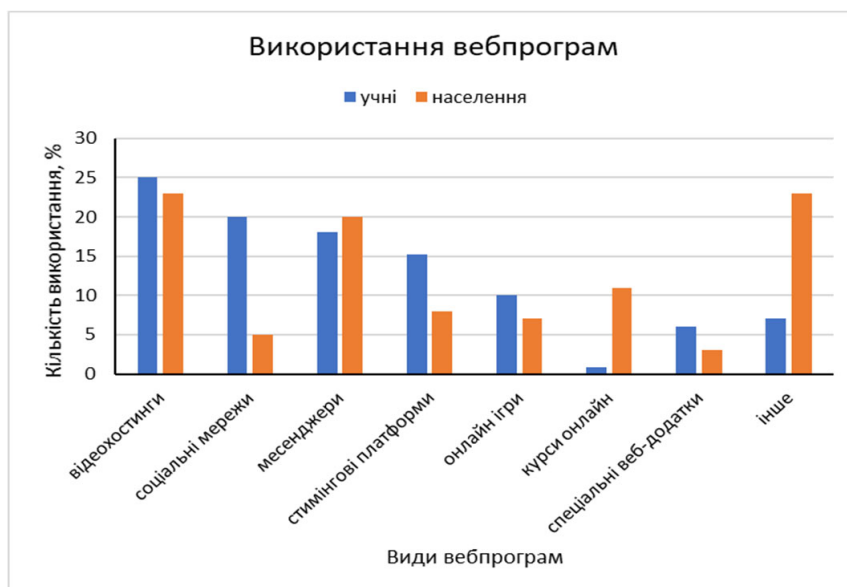


Рис. 4. Використання веб-програм

ток у здобувачів освіти, але не очікуваний результат у видів веб-програм за категорією «КУРСИ ОНЛАЙН», де відсоток використання більше у населення ніж в учнів.

За загальним показником використання гаджетів на добу у населення на 2,625 годин (157,5 хвилин) менше ніж у підлітків (рис. 5).



Рис. 5. Діаграма середнього часу використання гаджетів

**Висновки.** Використання гаджетів розширює можливості як здобувачів освіти так і просто громадян у пошуці інформації, дозволяє самим себе розвивати та розважати на основі новітнього функціоналу, такого як Інтернет, зручні для молоді спеціальні веб-сайти, онлайн платформи для навчання тощо.

На підставі аналізу даних дослідження зроблені наступні висновки:

1. Здобувачі освіти майже завжди використовують в навчальних цілях саме мобільні телефони, іноді користуються комп'ютерами і взагалі рідко застосовують планшети.

2. Використання гаджетів має з однієї сторони позитивний вплив у навчанні та на його результати через специфічні особливості, які розширюють здатність учнів робити більше речей та підвищують їх пізнавальну активність, мотивації до співдії, але це також має з іншої сторони незначний негативний вплив, оскільки учні закладів освіти не здатні самостійно контролювати свою увагу та самостійно проектувати навчальну діяльність на онлайн платформах, без нагляду педагогічних працівників, відволікаються на ігрові моменти й комунікації в мережі Інтернет.

3. Суттєвої кореляції між частотою використання та впливом гаджетів на навчальну діяльність не встановлено, що означає – частота використання гаджетів не впливає якість освіти та

освітньої діяльності, а базувалася на тому, як учні ними користуються.

4. Гаджети можуть впливати на різні аспекти когнітивного розвитку, соціально-емоційні, релігійні та моральні цінності, мову та фізично-моторні аспекти дітей. Вірне користування гаджетами може бути засобом стимуляції, який може розвивати всі аспекти розвитку дитини відповідно до вікової категорії. І навпаки, надмірне та безконтрольне використання гаджетів в свою чергу може негативно впливати на розвиток дітей у майбутньому.

5. Трансформація освітнього процесу в умовах розвитку цифрового суспільства має передбачати створення гнучкої й адаптивної системи освіти, забезпечувати максимально повне використання потенціалу цифрових технологій, а саме педагогічні працівники на різних рівнях освіти та в різних закладах освіти мають бути готовими до безперервного підвищення кваліфікації у сфері опанування цифрових інструментів для підвищення якості освіти, а також ефективного застосування гаджетів для проектування навчальної діяльності здобувачів освіти у зручному для них форматі.

6. Цифрова педагогіка використовує цифрові інструменти для підвищення якості освіти. Дидактичними інструментами цифрової педагогіки є персоналізований освітній процес, цифрові педагогічні технології, а тому педагогічні працівники закладів освіти повинні при застосуванні цифрових технологій підтримувати комунікацію, співпрацю, творчість та інноваційність, дотримуватися принципів, механізмів та логіки, що лежать в основі створення цифрових сервісів, що постійно розвиваються.

7. Цифрова трансформація освітнього процесу забезпечується такими формами як дистанційне навчання, змішане навчання, технологія організації проєктної діяльності учнів. Відповідно до цього, на рівні закладів освіти мають системно оновлюватися методики навчання та розроблятися відповідні конкретним умовам концепції цифровізації, запроваджуватися на загальнодержавному рівні стандарти цифрової компетентності для педагогічних працівників, а органами місцевого самоврядування відповідних територіальних громад має бути забезпечено високу доступність цифрових технологій для всіх учасників освітнього процесу.

8. Органи місцевого самоврядування та державної влади мають враховувати готовність мешканців громад до застосування гаджетів на рівні побуту та просування цифрової економіки щодня



як феномена цифрового суспільства, а тому мають всебічно сприяти у реалізації завдань електронного врядування. Просувати концепцію IoT (Інтернет речей або Internet of Things), як мережу фізичних об'єктів, в які вбудовано програмне забезпечення, електроніка, загальна мережа і власні датчики, що дозволяє цим об'єктам збирати дані і обмінюватися ними. Створювати «розумні» місця для проживання мешканців громад, враховувати тенденції покращення аспектів життя за допомогою збору даних і алгоритму штучного інтелекту.

Враховати, що у мешканців громад (громадян різного віку) збільшиться попит на застосування цифрових інструментів при створенні доступних

умов саме на отримання достовірної інформації, публічних запитів та звернень. Додатково в громадах потрібно створювати центри для навчання медіаграмотності людей старшого віку, так як вони не знають основи функціонування та використання різних цифрових пристроїв, комп'ютерних програм та мереж, функціональні особливості цифрових технологій та їх обмеження, наслідки та ризики використання.

Таким чином, на підставі отриманих результатів дослідження пропонуємо вважати використання гаджетів засобом інноваційного розвитку освітнього процесу в умовах становлення цифрової педагогіки, а також на рівні побуту щодня як феномена цифрового суспільства.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adrian F. Ward, Kristen Duke, Ayeet Gneezy, Maarten W. Bos: Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity [Electronic resource] / The University of Chicago Pres Journal. 2017. № 2. P. 140–154. URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/691462> (дата звернення 05.11.2022)
2. Алексеева С. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. Scientific Collection «InterConf», (42): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects» (February 19–20, 2021). Rome, Italy: Dana, 2021. Pp. 290–296. URL: <https://interconf.top/documents/2021.02.19-20.pdf> (дата звернення 05.11.2022).
3. Вигівська В., Гурина З. Проблема залежності від мобільного телефону у підлітків. Молодий вчений. № 12.1, с. 196–199, 2016. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=molv\\_2016\\_12.1\\_49](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=molv_2016_12.1_49) (дата звернення 12.12.2022).
4. D'angeLo G. From Didactics to E-Didactics. e-Learning Paradigms, Models and Techniques. URL: <http://www.liguori.it/schedanew.asp?isbn=4067> (дата звернення 02.12.2022)
5. Колеснікова І. Цифровізація освітнього процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Випуск 78. С. 117–120.
6. Краус К. Імперативи формування цифрової освіти в Україні. Управління соціально-економічними трансформаціями у сучасному місті : матеріали Всеукр. наук.-практ. конфер. (27 лютого 2018). 2018. Київ: КУБГ, с. 49–51.
7. Морзе Н., Вембер В., Гладун М. 3D картування цифрової компетентності в системі освіти України. Інформаційні технології і засоби навчання. т. 70, № 2, с. 28–42, 2019.
8. Наказ МОН України «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності», 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyatipovoyi-programi> (дата звернення 12.12.2022)
9. Про схвалення Концепції розвитку електронного врядування в Україні. Розпорядження Кабінету міністрів України № 649-р від 20 вересня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/649-2017-%D1%80> (дата звернення 10.11.2022).
10. Розпорядження КМУ від 3 березня 2021 р. № 167-р Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення 11.10.2022).
11. Robert-Jan Simons. Digital didactics in general Digital didactics. URL: <https://www.hanze.nl/eng/organisation/staff-office/education-and-research/education/educational-developments/online-education/remote-teaching/didactic-guidelines/digitale-didactiek-algemeen> (дата звернення 10.12.2022)
12. Сачанюк-Кавецька Н. В., Маятіна Н. В., Новак О. М. Цифрова педагогіка у контексті підвищення якості освітніх послуг. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 80 том 2, 2021 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. с. 131–135.
13. Tejashree, R. D. The impact of using gadgets on children's psychology [Electronic resource] / R. D. Tejashree // International Journal of Applied Research. 2019. № 5 (8). P. 157–160. URL: <https://www.allresearchjournal.com/archives/2019/vol5issue8/PartC/5-5-32-647.pdf> (дата звернення 15.12.2022)
14. Шестак Н. В. Сутність цифрової педагогіки: цифровізація навчального процесу в висшій школі. Педагогіка професійної медичної освіти. URL: <http://www.profmedobr.ru/articles/sushhnost-cifrovoj-pedagogiki-cifrovizacijauchebnogo-processa-v-vysshej-shkole/> (дата звернення 21.03.2021).
15. Юденкова О. Формування інформаційно-цифрової компетентності у здобувачів освіти в контексті діджиталізації професійної освіти. Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 10 листопада 2022 р.). Київ, 2022. 585–588 с.

## REFERENCES

1. Adrian F. Ward, Kristen Duke, Ayeet Gneezy, Maarten W. Bos: Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity [Electronic resource] / The University of Chicago Press Journal 2017. № 2. P. 140–154. URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/691462> (data zvernennia 05.11.2022) [in Ukrainian]
2. Aliksieieva S. Individualizatsiia navchannia u zakladakh zahalnoi osvity yak pedahohichna problema [Individualization of learning in general education institutions as a pedagogical problem]. Scientific Collection «InterConf», (42): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects» (February 19–20, 2021). Rome, Italy: Dana, 2021. Pp. 290–296. URL: <https://interconf.top/documents/2021.02.19-20.pdf> (data zvernennia 05.11.2022) [in Ukrainian]
3. Vyhivs'ka V., Hurina Z. Problema zalezhnosti vid mobil'noho telefonu u pidlitkiv [The problem of mobile phone addiction among adolescents.] Molodyy vcheny. № 12.1, pp.196-199, 2016. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=molv\\_2016\\_12.1\\_49](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=molv_2016_12.1_49) (data zvernennia 12.12.2022) [in Ukrainian]
4. D'angeLo G. From Didactics to E-Didactics. e- Learning Paradigms, Models and Techniques. URL: <http://www.liguori.it/schedanew.asp?isbn=4067> (data zvernennia 12.12.2022)
5. Kolesnikova I. Tsyfrovizatsiia osvityvnoho protsesu v zakladi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Digitization of the educational process in the institution of postgraduate pedagogical education] Naukovyi chasopys Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. 2020. Vypusk 78. P. 117–120. [in Ukrainian]
6. Kraus K. Imperatyvy formuvannia tsyfrovoyi osvity v Ukraini [Imperatives of digital education formation in Ukraine]. Upravlinnia sotsialno-ekonomichnymy transformatsiiami u suchasnomu misti : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konfer. (27 liutoho 2018). 2018. Kyiv : KUBH, p. 49–51. [in Ukrainian]
7. Morze N., Vember V., Hladun M. 3D kartuvannia tsyfrovoyi kompetentnosti v systemi osvity Ukrainy [3D mapping of digital competence in the education system of Ukraine]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. T. 70, № 2., p. 28–42, 2019. [in Ukrainian].
8. Nakaz MON Ukrainy «Pro zatverdzhennia Typovoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv z rozvytku tsyfrovoyi kompetentnosti» [Order of the Ministry of Education, Culture and Sports of Ukraine “On approval of the Standard program of professional development of teaching staff on the development of digital competence”], 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyatipovoyi-programi> (data zvernennia 12.12.2022) [in Ukrainian]
9. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku elektronnoho uriaduvannia v Ukraini. Rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy № 649-r vid 20 veresnia 2017 r. [On the approval of the Concept of the development of electronic government in Ukraine. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 649 dated September 20, 2017]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/649-2017-%D1%80> (data zvernennia 10.11.2022). [in Ukrainian].
10. Rozporiadzhennia KMU vid 3 bereznia 2021 r. № 167-r Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovoykh kompetentnosti ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii [Decree of the CMU of March 3, 2021 № 167 on the approval of the Concept for the development of digital competences and approval of the plan of measures for its implementation]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (data zvernennia 11.10.2022). [in Ukrainian].
11. Robert-Jan Simons. Digital didactics in general Digital didactics. URL: <https://www.hanze.nl/eng/organisation/staff-office/education-and-research/education/educational-developments/online-education/remote-teaching/didactic-guidelines/digitale-didactiek-algemeen> (data zvernennia 10.12.2022).
12. Sachaniuk-Kavetska N. V., Maiatina N. V., Novak O. M. Tsyfrova pedahohika u konteksti pidvyshchennia yakosti osvitnikh posluh [Digital pedagogy in the context of improving the quality of educational services]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Vypusk 80 tom 2, 2021 Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. s. 131–135 [in Ukrainian].
13. Tejashree, R. D. The impact of using gadgets on children's psychology [Electronic resource] / R. D. Tejashree // International Journal of Applied Research. 2019. № 5(8). P. 157–160. URL: <https://www.allresearchjournal.com/archives/2019/vol5issue8/PartC/5-5-32-647.pdf> (data zvernennia 15.12.2022)
14. Shestak N. V. Sutnist' tsyfrovoyi pedahohiky: tsyfrovizatsiia navchal'noho protsesu v vysshiiy shkoli [The essence of digital pedagogy: digitalization of the learning process in higher education.]. Pedahohika profesiynoyi medychnoyi osvity. URL: <http://www.profmedobr.ru/articles/sushhnost-cifrovoy-pedagogiki-cifrovizacijauchebnogo-processa-v-vysshej-shkole/> (data zvernennia 21.03.2021). [in Ukrainian].
15. Yudenkova O. Formuvannia informatsiyno-tyfrovoyi kompetentnosti u zdobuvachiv osvity v konteksti didzhytalizatsiynoyi profesiynoyi osvity. [Formation of informational and digital competence among students in the context of digitalization of professional education]. Informatsiyno-resursne zabezpechennia osvityvnoho protsesu v umovakh dydzhytalizatsiynoyi suspil'stva: tezy dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Kyiv, 10 lystopada 2022 r.). Kyiv, 2022. 585–588 p. [in Ukrainian].

**Вікторія МИГУЛЯ,**

*orcid.org/0000-0002-2547-1680*

аспірантка кафедри дошкільної освіти

Криворізького державного педагогічного університету

(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) [migulya.viktoria@gmail.com](mailto:migulya.viktoria@gmail.com)

## **ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДҐРУНТЯ ПОНЯТТЯ «МОВИ» ТА «КОМУНІКАЦІЇ» КРІЗЬ ПРИЗМУ ДОСЛІДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ**

У статті досліджуємо поняття комунікації та мови у комунікативній філософії для ефективного теоретичного вивчення й аналізу поняття «національно-мовленнєвої особистості». Своє бачення, поняття «комунікації», «мови», розробляють представники сучасної німецької комунікативної філософії. Їх ідеї безперечно є джерелами, смисловим підґрунтям для розуміння тих змін у сфері спілкування, світського та релігійного, які відбуваються під безперервним впливом масової культури. Одним із завдань дошкільної освіти є формування національно-мовленнєвої особистості, яка б володіла вміннями й навичками у соціально прийнятній мовленнєвій формі виражати свої потреби, інтереси, можливості, наміри, доводити, обґрунтовувати, відстоювати власну точку зору. На етапі наукового дослідження національно-мовленнєвої особистості дитини розроблення понятійного апарату, дослідження філософського базису дефініцій завжди є винятково важливим. Зазначена галузь уже має певний набір понять. Вона збагачується за рахунок інших наук, досліджень науковців та методистів. Проте, говорити про наявність самодостатньої системи понять тим паче зі сторони філософського вчення, ще рано: процес її становлення не завершився; ще не досить чітко розмежовані поняття; об'єктивний зміст і діалектичний взаємозв'язок понять змінюються й ускладнюються одночасно з розвитком наукової теорії дошкільної освіти, національно-мовленнєвого розвитку зокрема. Досліджуючи поняття національно-мовленнєвої особистості дитини ми досліджуємо та беремо до уваги ряд термінів та понять філософської науки, адже понятійно-категоріальний апарат дослідження, має вирішальне значення для формування національно-мовленнєвої особистості, дослідження її наукової парадигми. Нечітке, розмите трактування понять може вести до ускладнення вирішення не тільки наукових, але й практичних досліджень проблеми.

У нашому дослідженні ми розглянули характерні риси комунікативної філософії; прояснили зв'язок мови та комунікації в сучасному суспільстві; дослідили поняття комунікації та мови у філософії Юргена Габермаса; дослідили поняття комунікації та мови у теорії Карла-Отто Апеля; дослідили філософські знання представників німецької комунікативної філософії для дослідження проблеми національно-мовленнєвої особистості; зробили теоретичні висновки та узагальнення проаналізованого матеріалу.

**Ключові слова:** особистість, мова, мовлення, комунікація, національно-мовленнєва особистість, комунікативна філософія, дискурс.

**Viktoriia MYHULIA,**

*orcid.org/0000-0002-2547-1680*

PhD student at the Department of Preschool Education

Kyryvi Rih State Pedagogical University

(Kyryvi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) [migulya.viktoria@gmail.com](mailto:migulya.viktoria@gmail.com)

## **PHILOSOPHICAL BACKGROUND OF THE CONCEPTS OF “LANGUAGE” AND “COMMUNICATION” THROUGH THE PRISM OF STUDYING NATIONAL SPEECH PERSONALITY**

In the article, we examine the concepts of communication and language in communicative philosophy for effective theoretical study and analysis of the concept of «national-speech personality». Representatives of modern German communicative philosophy are developing their vision, concepts of «communication», «language». Their ideas are undoubtedly the sources, the semantic basis for understanding those changes in the sphere of communication, secular and religious, which take place under the continuous influence of mass culture.

One of the tasks of preschool education is the formation of a national-speech personality, which would have the skills and abilities to express one's needs, interests, opportunities, intentions, prove, substantiate, defend one's point of view in a socially acceptable speech form. At the stage of scientific research of the child's national-speech personality, the development of the conceptual apparatus, the study of the philosophical basis of definitions is always extremely important. This industry already has a certain set of concepts. It is enriched at the expense of other sciences, researches of scientists and methodologists. However, it is too early to talk about the existence of a self-sufficient system of concepts, especially

*from the side of philosophical teaching: the process of its formation has not ended; not yet clearly defined concepts; the objective content and dialectical interrelationship of concepts change and become complicated simultaneously with the development of the scientific theory of preschool education, national-speech development in particular. While researching the concept of a child's national-speech personality, we examine and take into account a number of terms and concepts of philosophical science, because the conceptual-categorical apparatus of research is of crucial importance for the formation of a national-speech personality, the study of its scientific paradigm. Unclear, vague interpretation of concepts can lead to the complication of solving not only scientific, but also practical researches of the problem.*

*In our study, we considered the characteristic features of communicative philosophy; clarified the connection between language and communication in modern society; researched the concepts of communication and language in the philosophy of Jürgen Habermas; researched the concepts of communication and language in the theory of Karl-Otto Apel; researched the philosophical knowledge of representatives of German communicative philosophy for the study of the problem of the national-speech personality; made theoretical conclusions and generalizations of the analyzed material.*

**Key words:** *personality, language, speech, communication, national-speech personality, communicative philosophy, discourse.*

**Постановка проблеми.** Аналіз ситуації, що склалася в сучасному світі спонукає до думки, що місце людини в ньому стає щоразу невизначеним та суперечливим. Особливо видно це в контексті різноманітних кризових явищ. Передусім необхідно назвати глобальні проблеми людства (екологічну, демографічну тощо) та різні конфлікти (на етнічному, релігійному чи національному ґрунті). Пропонуємо розглянути зазначену проблему з погляду одного з провідних напрямків філософських досліджень ХХ ст. – комунікативної філософії. Так, кризові процеси провідні представники комунікативної теорії (серед яких Карл-Отто Апел, Юрген Габермас) пов'язують із науково-технічним типом поведінки людини, в основі якого лежать суб'єкт-об'єктні світоглядні орієнтації та віра в фундаменталістські властивості людського розуму.

Дослідження феномена комунікації є актуальним і для України. Розбудова демократії та утвердження громадянського суспільства є необхідною умовою інтеграції України в Європейську спільноту. Здобувши незалежність, Україна прагне відновити втрачений соціальний капітал на засадах європейських вартостей. Консолідації українського соціуму слугуватиме дискурс, спрямований на утвердження ідеалів свободи, рівності та гідності людини. Найбільш сприятливим середовищем для здійснення такого дискурсу є соціально-комунікативні інтернет-мережі. Феномен комунікації активно досліджують європейські та українські автори. Їхні наукові розвідки належать до різних галузей гуманітарного знання. Філософські аспекти комунікації досліджують: Мануель Кастельс, Юрген Габермас, Девід Мілер, Ульріх Бек.

Отже, поняття комунікації є важливим поняттям в сучасному суспільстві. Дослідження національно-мовленнєвої особистості, неможливо без аналізу процесів комунікації, які пронизують усі сфери суспільного життя і стосунки між

людьми. Суспільні відносини між людьми будуються за моделлю суб'єкт-суб'єктних відносин на відміну від суб'єкт-об'єктних. З розвитком суспільства відбувається і розвиток комунікації. Комунікація її основні постулати та принципи, як відомо, є основою сучасного демократичного суспільства і вивчення процесів комунікації – дає можливість виховати та сформувати національно-мовленнєву особистість. Значний внесок в розвиток поняття комунікації внесла сучасна німецька комунікативна філософія. Як наслідок, виникає необхідність в теоретичному дослідженні проблеми: «Філософське підґрунтя поняття «мови» та «комунікації» крізь призму дослідження національно-мовленнєвої особистості».

**Аналіз досліджень.** Серед основних представників комунікативної філософії – Карл-Отто Апел, Дітріх Бюлер, Юрген Габермас, Мартин Хайдеггер. Комунікація у комунікативній філософії перетворюється на парадигму філософствування, яка заступає філософію буття та філософію свідомості, що позначається переходом від філософії свідомості до філософії комунікації. В Україні філософію комунікації розвивають Анатолій Єрмоленко, Володимир Куплін, Флорій Бацевич, Євгенія Більченко, Людмила Ситниченко, Михайло Бойченко, Анатолій Карась, Микола Тур та інші.

Тему мови з давніх-давен порушують у філософії. До неї зверталися Платон, Аристотель, Френсіс Бекон, Томас Гоббс, Джон Локк, Джордж Берклі, Ернст Касіерер, Мартин Хайдеггер, Ханс-Георг Гадамер та інші. Ще грецькі філософи визначали людину як живу істоту, що має розум, мову і мовлення (Апел, Єрмоленко 1999: 3).

Однак розвиток філософської думки другої половини ХХ – початку ХХІ ст. засвідчив, що категорії мови і мовлення є недостатніми для розуміння сутності мови як найважливішого засобу людського спілкування. Саме тоді було виокремлено таке важливе поняття як комуніка-

ція – незмінна основа свідомості людей, пізнання, суспільного буття загалом тощо.

Як автономна філософська проблема, тема комунікації постала лише у 80–90-х роках ХХ століття у німецькій комунікативній філософії. Дослідницькі пошуки у цьому питанні спираються на методологічні розробки видатних філософів Юргена Габермаса та Карла-Отто Апеля.

Дослідження комунікації у вітчизняній історико-філософській науці найповнішою мірою здійснено в працях Анатолія Єрмоленка (в контексті етичної проблематики) та Людмили Ситниченко (у контексті загального аналізу феномену комунікації). Великого значення у дослідженні проблеми комунікації набуває аналіз робіт, присвячених комунікативному буттю людини, а також осмисленню світової філософської думки з питань комунікації. Людина не може існувати поза комунікацією, бо її сутність значною мірою виявляється у спілкуванні з подібними собі.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х років зароджується, а в середині 90-х років ХХ ст. починає домінувати комунікативна (дискурсивна) парадигма, котра, на думку деяких філософів, репрезентує методологічний поворот від класичної парадигми філософії свідомості до посткласичної парадигми філософії комунікації. Ідеї філософії комунікації були закладені в практичній філософії, презентованій працями Карл-Отто Апеля, Юргена Габермаса, Дітріха Бюлера. Саме в комунікації як дискурсі, де виявляється практичний розум («здоровий глузд») людини, індивіди можуть спільно обговорювати, обґрунтовувати різноманітні норми та цінності співжиття, досягати взаєморозуміння. Отже, мовленнєво-комунікативна діяльність є конститутивною і щодо цілераціональної діяльності, і щодо пізнання об'єктивного світу (Апель, Єрмоленко 1999: 3).

Таким чином, мова є основним засобом комунікації між людьми. Комунікація, в свою чергу – необхідна умова життєдіяльності людини та одна з фундаментальних основ існування суспільства, яка безпосередньо творить його. Філософія бачить у комунікації одну з атрибутивних властивостей матерії, обумовлених матеріальною єдністю світу і, отже, взаємозв'язком, взаємозалежністю явищ і процесів дійсності. Сам процес філософствування вже є комунікацією між людиною та світом.

**Мета статті.** Дослідження дефініцій «мови» та «комунікації» у основних представників німецької комунікативної філософії, крізь призму дослідження національно-мовленнєвої особистості, філософський базис поняття національно-мовленнєвої особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з головних засобів комунікації є людська мова. Дослідження вчених показали, що спілкування між людьми складається з мовної взаємодії. Мова як засіб передачі інформації за допомогою певних звуків виникла досить давно. Вона поступово вироблялася кожним народом в процесі свого розвитку. Мова – це інструмент комунікації. Слово – це найчастіше складний і багатофункціональний знаковий символ, який може позначати різні предмети. Мова є одним з основних засобів передачі інформації у мовленні реалізується за допомогою висловлювань виконує свою комунікативну функцію. Мовне оформлення кожного конкретного повідомлення визначається у своїй основі цілями, які ставить перед собою автор. Кожне висловлювання виконує ту чи іншу функцію в процесі комунікації (Шабанова, Яременко, Тарасова, 2012: 9).

Відповідно до філософії Юргена Габермаса, комунікація – це система, яка об'єднана мовою як основним засобом спілкування. Також суспільство об'єднує закріплені в цій мові норми і цінності. Юрген Габермас розглядає мову як вид метainституту, від якого залежать всі інші суспільні інститути, оскільки соціальна дія здійснюється виключно в повсякденній мовній комунікації (Єрмоленко, 1999: 8).

Найяскравіше комунікативна дія проявляється в дискурсі. Сьогодні це найуживанішим терміном є «дискурс» (від лат. *discursus* – міркування, аргумент, фр. *Discors* – мовлення). Етимологічно він пов'язаний зі сферою лінгвістики. Під дискурсом в лінгвістиці розуміють зв'язний текст у контексті багатьох конституюючих та екстралінгвістичних чинників – соціокультурних, прагматичних, психологічних, тощо. Коротко кажучи, дискурс – це «занурений в життя текст» (Тур, 2006: 15). Під дискурсом мають на увазі аргументативну комунікацію, що виконується за конкретними правилами (Тур, 2006: 15).

Отже, етика дискурсу має загальноетичний характер у рамках суспільства, що передбачає «знецінення» моралі та встановлення її в множинні різні рівноправні та незалежні один від одного рамки, що повинно забезпечити залучення усіх громадян до комунікації (Габермас, 2006: 7).

На думку Юргена Габермаса, основне положення етики дискурсу звучить так: тільки ті норми мають право бути значимими, які мають схвалення у всіх особистостей, до яких вони мають стосунок як до учасників дискурсу. Він ідеалізував прагнення кожної людини до аргументованої комунікації і прагнення кожного до такої дискусії, оскільки має місце тенденція до інфантильності

серед громадян через різноманітні причини (Шабанова, Єременко, Тарасова, 2012: 9).

У рамках життя в сучасному демократичному суспільстві шляхом виборів відбувається встановлення порозуміння між органами влади та народом, який їх обирає, відповідно втрата порозуміння приводить до нових виборів. Однак, розв'язання актуальних проблем лише органами влади може призвести до конфліктів, оскільки кожен представник влади має за собою певний електорат, а компроміс завжди ґрунтується на певному відході від власних поглядів, відповідно представники влади прагнутимуть уникати діалогу і прагнути до утвердження власної позиції. За такої ситуації залучення суспільства до дискурсу – найрозумніша позиція, оскільки лише так можна провадити демократичну політику (Гарбадин елект. ресурс, 6).

Отже, на думку Юргена Габермаса, комунікація та теорія комунікативної дії дає можливість забезпечити розв'язання проблем загально-суспільного характеру, залучаючи громадян до дискурсу, у якому створюються умови для вільного, неупередженого діалогу, що спрямований на досягнення консенсусу. Така комунікація можлива лише в країнах, що мають високу політичну культуру та демократію, це в свою чергу свідчить про потребу демократичної традиції, яка є чинником забезпечення рівного доступу громадян до дискурсу на рівних умовах (Шабанова, Єременко, Тарасова, 2012: 9). Це дає нам змогу говорити про їх теоретичну спорідненість. Однак і для країн, що перебувають на шляху становлення демократії зрештою країн Заходу, зокрема і Україні, потрібно звернути увагу на цю концепцію, оскільки на її основі можна забезпечити розв'язання найактуальніших проблем на основі діалогу та компромісу. Лише в такому разі можна говорити про набуття певними рішеннями легітимного характеру.

Карл-Отто Апель звертає особливу увагу на концепцію «лінгвістичного повороту», яка покликана філософськи досліджувати аналіз мови та комунікації. Карл-Отто Апель стає фундатором комунікативної філософії для нього розвиток філософії є невід'ємним від розвитку сфери мови як вихідної реальності існування людини. Філософ розробив трансцендентально-герменевтичний підхід, за яким і теоретична, і практична філософії мають охоплювати філософський аналіз слововживання (Єрмоленко, 1999: 8). Карл Отто Апель називає мову первинною сферою, де філософія має реагувати на «значення» мовних виразів, аналізувати мову (Апель, 1997: 2).

Комунікація, згідно Карл-Отто Апеля, виражена у «мовній грі», яка виступає суб'єкт-суб'єктною комунікацією, що цілеспрямована на досягнення взаєморозуміння. При цьому всі учасники комунікації прагнуть віднайти «мовний консенсус». На його думку, комунікативна спільнота існує як реальна (де індивід соціалізується) та ідеальна (в якій він прагне зрозуміти зміст аргументів та перевірити їх істинність). Ідеальна комунікативна спільнота аргументів є певним чином трансцендентною реальністю, в якій регулюються виступає ідеальна згода та вимога несуперечливості аргументації. Між обома спільнотами існує напруга, але в ході комунікації відбувається їх зближення, спостерігається прогрес розуміння та самопорозуміння (Шабанова, Єременко, Тарасова, 2012: 9).

Аналізуючи специфіку природи мови в філософії, Карл-Отто Апель виділяє два підходи до мови: перший (що йде від античності) припускає, що сам процес мислення відбувається без участі мови, а результати мислення втілюються в мову для передачі іншим. Тут мові приділяється функція позначення й повідомлення. Інша «парадигма» розглядає комунікацію як «приватне кодування» (мовцем) і «приватне декодування» (слухачем) повідомлень про стан речей. В обох зазначених підходах мислення розглядається відокремлено від мови. Карл-Отто Апель піддає критичному аналізу обидва підходи й визначає мову як «інститут мислення» і «інститут інститутів» та наголошує, що від всіх інших інститутів мова відрізняється тим, що вона для людської природи первісна, та є обов'язковою для «визволеної об'єктивності». Мова виступає не тільки механізмом передачі інформації, а й засобом досягнення розуміння (Філософія науки: традиції та інновації. Наук. журнал. 2015: 16).

Карл-Отто Апель вважає, що немає розуму поза соціумом і немає соціуму без розуму, тобто що кожна розумна істота з необхідністю є соціальною. Соціальність і раціональність неможливі без мови і навпаки – мовне висловлювання не може бути таким поза комунікативного співтовариства (Апель, 2001: 4).

Досліджуючи поняття мови і комунікації на прикладі представників німецької комунікативної філософії крізь призму поняття «національно-мовленнєвої особистості» необхідно визначити, що комунікація, є важливим чинником розвитку особистості, мови, соціалізації, показником її інтелекту.

Будь-які зміни в суспільстві не можуть відбуватися без мови та комунікації, що є основою

соціалізації та розвитку, приналежності людини до певної нації. Взагалі неможливо уявити існування людини, народу, нації без мови, оскільки людина, й ціла нація не може ні формуватися, ні існувати без мови, тому що мова та комунікація забезпечують єдність, функціонування й розвиток народу. Мовлення та комунікація стимулюють індивідуальну й громадську свідомість людини, спонукає її до певних дій. За допомогою мови в пам'яті людини закріплюються набуті знання про навколишній світ. Мова й комунікація є для людини засобами спілкування, збереження й передачі інформації, історичного досвіду, засобом керування поведінкою особистості. Народження висловлювань є процесом матеріалізації думки. Лексика є певною моделлю світу, вона є тим компонентом, який констатує граматику, історичну й соціальну форму існуючої мови. Знання людини – це перевірений практикою результат процесу пізнання дій, яке є адекватним відображенням у свідомості людини, об'єктивної реальності у вигляді понять, уяви, ситуацій, теорій, знань.

Без комунікативного розвитку не може відбуватися повноцінний розвиток національно-мовленнєвої особистості та й взагалі людини, як соціальної істоти. Комунікація має значний вплив на розвиток психіки людини, інтелект, розвиток особистості, оскільки саме через спілкування особистість виходить на зв'язок з іншими людьми, саме мова допомагає формувати предметну уяву про навколишній світ, саме мова показує приналежність людини до відповідної нації. Через комунікативну взаємодію, гармонійне єднання, вище перерахованого, формується національно-мовленнєва особистість. Мовленнєве спілкування є умовою, без якої неможливе пізнання людьми дійсності, саме під час спілкування можна визначити мовний розвиток індивіда (кількісний запас слів, якісний склад активного та пасивного словника, запас фразеологізмів і різноманітність та складність граматичних конструкцій, володіння засобами виразності). Всі ці компоненти й створюють враження про особистість. Тому формування національно-мовленнєвої особистості відбувається під час комунікативної взаємодії двох чи більше суб'єктів комунікативної діяльності. Навіть готовність дитини до навчання у школі визначається багатьма категоріями, серед яких важливе місце посідає вміння ініціювати та підтримувати спілкування. Адже дитині необхідно постійно комунікувати з однолітками та дорослими: встановлювати контакти, домовлятися, висловлювати власну думку, звертатися по допомогу тощо (електронний ресурс, 13).

Отже ми дослідили поняття «мови» та «комунікації», що є необхідною складовою дослідження проблеми формування національно-мовленнєвої особистості. Адже комунікація є одним з перших видів діяльності, яким дитина оволодіває під час онтогенезу. Воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнобічного комунікації та мовленнєвого спілкування дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ у його цілісності й різноманітності, формує та розкриває власний внутрішній світ, свій образ Я, засвоює та створює культурні цінності, є при цьому активним суб'єктом взаємодії.

**Висновки.** Найважливішим завданням, яке ставить перед собою комунікативна філософія, є досягнення суспільством людського взаєморозуміння й гармонізація стосунків між людьми та між людиною й навколишнім світом. Основою комунікативної філософії її засновники вважають дослідження умов комунікативного спілкування, комунікації між людьми; виявленні загальних норм, що виникають у мовленнєвих взаємодіях людей. Ціль комунікативної філософії це – повернутися до життя, до практичної філософії, і завдяки тому, що комунікація передбачає суб'єкт-суб'єктний зв'язок, та визнання суверенності людини. Саме вона дає змогу стати тією основою, на якій можна вирішувати актуальні проблеми сучасного суспільства, будувати нову систему людського світовідношення, ідеалом якої є взаєморозуміння та гармонізація відносин людини з іншими людьми, суспільством та природою. Очевидно, такий погляд може допомагати у світі, де з кожною хвилиною множаться та загострюються різноманітні кризи та конфлікти, а місце й роль людини стають щоразу суперечливішими.

Ми проаналізували двох основних представників німецької комунікативної філософії: Юргена Габермаса, автора теорії комунікативної дії, та Карл-Отто Апеля, автора теорії комунікативного співтовариства. Загальний базис, на який спираються обидві теорії – це поняття комунікативної раціональності. Якщо Юрген Габермас пішов шляхом обґрунтування теорії суспільства на універсальних принципах мовної практики, притаманних будь-якому історичному суспільству, то Апель намагався відшукати трансцендентальне обґрунтування соціальних норм.

Для філософії Карл-Отто Апеля характерно поєднання традицій прагматичної англо-американської філософії та континентальної. Людина приречена на інтерсуб'єктивне (певну сукупність установок) порозуміння, згоду, спілкування,

оскільки пізнає світ на ґрунті попереднього порозуміння. Теорія мовної комунікації Карл-Отто Апеля базується на сутнісно новому тлумаченні мовних практик в значенні мовних ігор, внаслідок підведення комунікації до відповідності дискурсивному лексично-граматичному правилу, що обмежує і разом з тим збільшує семантичну варіативність мовного розгортання.

Юрген Габермас впевнений, що саме реальні процеси суспільного життя актуалізують нове проблемне поле дослідження. Він підкреслює значущість проблем демократії, прав та свободи людини, співвідношення свободи та справедливості, відповідальності. Мова є видом метаінституту, від якого залежать всі інші. Висуває теорію «соціальної дії», опосередкований традиціями взаємозв'язок у повсякденній комунікації, комунікативна дія неоднозначна, вона потребує взаєморозуміння хоча б двох учасників, оскільки мовне порозуміння – постійний механізм будь-якої діяльності координації, то саме комунікативна дія – головна в усіх видах взаємодія. Виступає проти перетворення міжособистісного спілкування на об'єкт управління чи товар,

а також проти маніпулювання думкою через засоби масової комунікації, оскільки це приводить до формування фрагментарної та некритичної повсякденної свідомості, домінування спотвореної комунікації, що стає сферою відчуження. Засоби масової комунікації сприяють поступовому перетворенню культурно-критичної публічності на культурно-споживчу, людина перестає мислити, ставити запитання, стверджувати свою точку зору.

Отже, проаналізувавши погляди двох основних представників німецької комунікативної філософії, йдемо до висновку, що засадничим для людини є феномен комунікації або мовленнєвої взаємодії між людьми. В контексті дослідження процесу й умов формування національно-мовленнєвої особистості, філософське трактування комунікації та мови, як основних понятійно-категоріальних дефініцій дослідження, які виступають головними інструментами, за допомогою яких відбувається контакт дитини із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація та розвиток дитини, і як результат формується національно-мовленнєва особистість.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апель К.-О. Трансформація філософії. Москва, Логос, 2001. 338 с.
2. Апель К.-О. Трансцендентально-герменевтичне поняття мови Питання філософії, 1997. № 1. С. 76–92.
3. Апель К.-О. Дискурсивна етика як політична етика відповідальності у ситуації сучасного світу. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Київ: Лібра, 1999. С. 395–412.
4. Апель К.-О. Трансформація філософії пер. с нем. В. Куренного, Б. Скуратова. Москва, Логос, 2001. 339 с.
5. Бачевич Ф. С. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень. Київ: Академія, 2011. С. 13.
6. Гарбадин А. Теорія комунікативної дії Ю. Габермаса: теоретична спорідненість з ідеями демократії URL : <http://postua.info/garbadyn.html>
7. Габермас Ю. Залучення Іншого. Студії з політичної теорії. Львів: Астролябія, 2006. С. 90–94
8. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія: Підручник. Київ: Лібра, 1999. 488 с.
9. Історія філософії: сучасні комунікативні вчення: навч. посібник / Ю.О. Шабанова, І.А. Яременко, Н.Ю. Тарасова. Дніпро: Національний гірничий університет, 2012. 120 с.
10. Короткий курс лекцій з дисципліни «Теорія комунікації». URL: [https://studme.com.ua/10980618/menedzhment/teoriya\\_kommunikatsii.htm](https://studme.com.ua/10980618/menedzhment/teoriya_kommunikatsii.htm)
11. Марков Б. Мораль и Разум. Послесловие / Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Санкт-Петербург: Наука, 2001. 382 с.
12. Медвідь Ф. Державний статус української мови: політико-правові підстави. Мова і культура нації: зб. наук. пр. Львів : ЛІВС, 2001. С. 35.
13. Національно-мовна особистість як об'єкт наукового дослідження. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/1118.pdf>
14. Ситніченко Л. Першоджерела комунікативної філософії Київ: Либідь, 1996. 176 с
15. Тур М. Некласичні моделі легітимації соціальних інститутів. Київ: Парапан, 2006. 396 с.
16. Філософія науки: традиції та інновації. Наук. журнал. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. № 2(12). 164 с.

#### REFERENCES

1. Apel K.-O. Transformatsiia filosofii. [Transformation of philosophy] Moscow Logos, 2001. p. 338 [in Russian].
2. Apel K.-O. Transsentsidentalno-hermenevtychne poniattia movy [Transcendental-hermeneutic concept of language]. Questions of philosophy, 1997(1), pp. 76–92 [in Russian].
3. Apel K.-O. Dyskursywna etyka yak politychna etyka vidpovidalnosti u sytuatsii suchasnoho svitu [Discursive ethics as political ethics of responsibility in the situation of the modern world ] A.M. Yermolenko Komunikatywna praktychna filosofii. Kyiv: Libra 1999. pp. 395–412 [in Ukrainian].
4. Apel K.-O. Transformatsiia fylosofyy. [Transformation of philosophy], Moskva: Lohos 2001. p. 339. [in Ukrainian].



5. Batsevych F. S. *Filosofia movy. Istoriia linhvofilosofskykh uchen.* [Philosophy of language. History of linguistic and philosophical teachings] Kyiv: Akademiia, 2011. p. 13 [in Ukrainian].
6. Harbadyн A. *Teoriia komunikatyvnoi dii Yu. Habermasa: teoretychna sporidnenist z ideiamy demokratii* [The theory of communicative action by Y. Habermas: theoretical affinity with the ideas of democracy]. URL: <http://postua.info/garbadyн.html> [in Ukrainian].
7. Habermas Yu. *Zaluchennia Inshoho. Studii z politychnoi teorii* [Involvement of the Other. Studies in political theory.] Lviv: Astroliabiiа, 2006. pp. 90–94 [in Ukrainian].
8. Iermolenko A.M. *Komunikatyvna praktychna filosofiiа: Pidruchnyk.* [Communicative practical philosophy: Textbook] Kyiv: Libra, 1999. p. 488. [in Ukrainian].
9. *Istoriia filosofii: suchasni komunikatyvni vchennia: navch. Posibnyk* [History of philosophy: modern communicative teachings] / Yu.O. Shabanova, I.A. Yaremenko, N.Iu. Tarasova. Dnipro: National Mining University, 2012. p. 120 [in Ukrainian].
10. *Korotkyi kurs lektsii z dystsypliny «Teoriia komunikatsii»* [A short course of lectures on the discipline «Communication theory»]. URL: [https://studme.com.ua/10980618/menedzhment/teoriya\\_kommunikatsii.html](https://studme.com.ua/10980618/menedzhment/teoriya_kommunikatsii.html) [in Ukrainian].
11. Markov B. *Moral y Razum. Posleslovye* [Morality and Reason. Postword] / Khabermas Yu. *Moralnoe soznanye y kommunykatyvnoe deistvye.* [Moral consciousness and communicative action.] Sankt-Peterburh: Nauka, 2001. p. 382 [in Russian].
12. Medvid F. *Derzhavnyi status ukrainskoi movy: polityko-pravovi pidstavy* [The state status of the Ukrainian language: political and legal grounds] *Language and culture of the nation: collection. science* Lviv: Livs, 2001. p. 35. [in Ukrainian].
13. *Natsionalno-movna osobystist yak obyekt naukovoho doslidzhennya.* [National-linguistic personality as an object of scientific research. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/1118.pdf> [in Ukrainian].
14. Sytnichenko L. *Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii* [Primary sources of communicative philosophy ] Kyiv, Lybid, 1996. p. 176 [in Ukrainian].
15. Tur M. *Neklasychni modeli lehitymatsii sotsialnykh instytutiv.* [Non-classical models of legitimacy of social institutions] Kyiv: Parapan, 2006. p. 396 [in Ukrainian].
16. *Filosofiiа nauky: tradytsii ta innovatsii.* [Philosophy of science: traditions and innovations] *Scientific journal.* Sumy: Sumy DPU named after A.S. Makarenko, 2015. Nr. 2 (12), p. 164 [in Ukrainian].

УДК 378.147.091:78.071.4-051

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-48>**Марина МИХАСЬКОВА,***orcid.org/0000-0003-1248-3903*

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та методики музичної освіти

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

(Хмельницький, Україна) *chudo43@gmail.com*

## АНАЛІЗ РОЗШИРЕННЯ ДІАПАЗОНУ МЕТОДІВ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проводиться аналіз і систематизація традиційних та інноваційних методів музичного навчання, які залучаються в професійній підготовці вчителів музичного мистецтва. Автором класифікуються методи музичного навчання за трьома групами (методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, репродуктивні, індуктивні і дедуктивні, робота під керівництвом викладача, самостійна робота); методи стимулювання навчальної діяльності (формування пізнавальних інтересів, стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні, заохочення і засудження); методи контролю і самоконтролю (усного та письмового контролю, тестового, графічного, програмного контролю, практичної перевірки, самоконтролю та самоперевірки) та здійснюється аналіз спеціальних традиційних методів, які були включені до цих груп українськими дослідниками музичної педагогіки за останні роки.

Інноваційні методи музичного навчання автором поділяються відповідно до трьох основних груп, оскільки вони допомагають майбутнім педагогам-музикантам розкрити свою індивідуальність і самобутність у проведенні уроків музичного мистецтва та у вивченні музичних творів (вокальних, інструментальних, хорових тощо). Взаємодоповнення пропонує методів допомагає налагодити процес взаємодії учасників навчального процесу, сприяє урізноманітненню шляхів обміну інформацією, дозволяє спільно вирішувати проблеми засвоєння теорії, моделювати ситуації практики, оцінювати дії колег і свою поведінку.

Автор статті пропонує звернути увагу на порівняння можливостей використання традиційних та інноваційних методів навчання музичного мистецтва за місцем і роллю основних учасників навчального процесу, характером і змістом освітньої діяльності, взаємодією та орієнтирами навчання.

**Ключові слова:** методи музичного навчання, традиційні та інноваційні методи музичного навчання, професійна підготовка вчителів музичного мистецтва.

**Maryna MYKHASKOVA,***orcid.org/000-0003-1248-3903*

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor;

Professor at the Department of Musicology, Instrumental Training and Methods of Music Education

Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

(Khmelnytsky, Ukraine) *chudo43@gmail.com*

## ANALYSIS OF EXPANDING THE RANGE OF MUSIC TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The article analyzes and systematizes traditional and innovative methods of music education, which are involved in the professional training of teachers of music art. The author classifies the methods of music education into three groups (methods of organization and implementation of educational-cognitive activities (verbal, visual, practical, problem-searching, reproductive, inductive and deductive, work under the guidance of a teacher, independent work); methods of stimulating educational activities (formation of cognitive interests, stimulation of duty and responsibility in education, encouragement and condemnation); methods of control and self-control (oral and written control, test, graphic, programmed control, practical check, self-control and self-check)) and the analysis of special traditional methods, which were included in these groups by Ukrainian researchers of music pedagogy in recent years, has been carried out. Innovative methods of music education by the author are divided according to three main groups, because they help future music teachers to reveal their individuality and originality in conducting lessons of music art and in studying musical works (vocal, instrumental, choral, etc.). The complementarity of the proposed methods helps to establish the process of interaction of the participants of the educational process, contributes to the diversification of the ways of information exchange, allows to jointly solve problems of theory, simulate practical situations, evaluate the actions of colleagues and own behavior.

*In the article, it is proposed to pay attention to the comparison of the possibilities of using traditional and innovative methods of teaching music art according to the place and role of the main participants of the educational process, the nature and content of educational activities, interaction and orientations of learning.*

*The article states that the purpose of using methods (traditional and innovative) is to expand, deepen and detail the scientific knowledge acquired by future teachers-musicians, inculcate skills and abilities, develop scientific thinking and communication skills of students of higher education institutions.*

**Key words:** *method, methods of music education, traditional and innovative methods of music education, professional training, future teacher of music art.*

**Постановка проблеми.** Сучасні виклики модернізації освіти України ставлять нові вимоги до підготовки учителів музичного мистецтва. Оскільки від майбутнього фахівця вимагається усвідомлення педагогічної реальності в зв'язку з переходом до Нової української школи, то в його завдання входить критичне переосмислення музично-педагогічної діяльності на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво». Одним із основних орієнтирів такого переходу є перегляд і модернізація методів викладання предмета і тих методів, за допомогою яких ведеться підготовка цього вчителя до професійної діяльності.

**Аналіз досліджень.** У науковій літературі до визначення і класифікації методів навчання і виховання звертались Ю. Бабанський, А. Макаренко, І. Подласий, М. Сметанський, М. Скаткін, М. Фіцула, В. Ягупов та ін. У музичній педагогіці цей феномен вивчали Б. Асаф'єв, Л. Дмитрієва, О. Михайличенко, Я. Кушка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, В. Черкасов, Н. Черновіаненко та ін. Однак наукові пошуки означених авторів здійснювались у різні періоди та були присвячені різним аспектам діяльності вчителя. Саме тому ми обрали своїм завданням систематизацію та упорядкування методів музичного навчання (інноваційних та традиційних) у контексті системи організації фахової підготовки вчителів музичного мистецтва в умовах переходу до Нової української школи.

**Мета статті** – проаналізувати та систематизувати традиційні та інноваційні методи музичного навчання в підготовці вчителів музичного мистецтва та здійснити їх класифікацію.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі музичної освіти одночасно залучаються методи виховання та навчання, оскільки музикою та музичною діяльністю можна не тільки виховувати, але й навчати. Сучасний викладач закладу вищої освіти під час занять звертається до традиційних та інноваційних методів та прийомів, які активізують діяльність майбутніх фахівців, стимулюють їх до різноманітних дій та операцій (Михаськова М.А., 2020: 282). Такий стиль викладання (за власним прикладом) досить часто отри-

мує продовження у моделях поведінки випускників та їх практичній діяльності в майбутньому.

Окреслюючи практичні аспекти підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), ми відзначаємо, що сьогодні музично-педагогічна спільнота намагається знайти шляхи осучаснення методів викладання дисциплін фахового спрямування, щоб досягти кращих результатів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва (Михаськова М.А., 2018: с. 54). Одним із таких шляхів ми вбачаємо можливість відновлення традиційних та впровадження інноваційних (інтерактивних) методів навчання, які допоможуть майбутнім фахівцям не тільки бути суб'єктами навчання, а й дадуть можливість навчатися у співпраці з наставниками.

Ми поставили завдання упорядкувати ці методи і привести їх до відповідної класифікації в музичній діяльності. Взявши за основу класифікацію Ю. Бабанського, узагальнили та доповнили її методами, які в своїх працях відповідно до видів музичної діяльності розглядали Я. Кушка, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Черкасов, М. Фіцула, та додали методи інтерактивного навчання.

До першої групи методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, репродуктивні, індуктивні та дедуктивні, робота під керівництвом викладача, самостійна робота) належать ті, які узагальнили та доповнили Я. Кушка, О. Михайличенко, Г. Падалка, В. Черкасов, О. Ростовський, М. Фіцула.

У відповідності до змісту фахової навчальної діяльності педагогів-музикантів до словесної групи методів були додані метод музичного узагальнення (Черкасов В., 2014: 204-209), «забігання наперед і повернення до попереднього», наведення, художньо-педагогічного спілкування (Ростовський О., 2011: 297-300), вербалізації художнього змісту образів (Падалка Г., 2011: 43). До групи наочних ми віднесли наочно-інформаційні методи (Михайличенко О., 2004: 172-177) (демонстративне виконання викладачем музич-

ного твору; усний музично-теоретичний аналіз твору; вияв складностей технічного характеру, особливостей фактури, аплікатури, теситури, семіотики диригентського жесту).

Практичні методи доповнилися методом абсолютної та відносної сольмізації; співу з голосу (Черкасов В., 2014: 204-209); фонетичним та «концентричним» методом (Ростовський О., Глінка М., 2011: 393-398); практично-пошуковим методом (Михайличенко О., 2004: 172-177) (читання з аркуша нового твору; багаторазове програвання; проспівування окремих місць; метро-ритмічне відпрацювання; домашня самостійна робота над музичним твором); практично-аналітичним методом (Михайличенко О., 2004: 172-177) (аналіз та порівняння музичних інтервалів і акордів; розбір та побудова акордів; підбирання на слух музичних фрагментів; імпровізація на музичному інструменті; письмові та усні музично-слухові вікторини, диктанти тощо); методом навчання довільного музичного відтворення (Михайличенко О., 2004: 172-177) (розігрування; вивчення напам'ять вправ із сольфеджіо та сольфеджування з аркуша; поспівки; підігрування; колективне музикування на слух; вистукування ритму); художньо-творчим методом (Падалка Г., 2011: 43) (художній тренінг; виконання етюдів; ескізне опрацювання музичних творів; варіантна розробка музичного матеріалу; імпровізація; створення музики).

Група проблемно-пошукових методів збагатилась практично-евристичними методами (Михайличенко О., 2004: 172-177) (індивідуальна інтерпретація музичного твору, виконання його окремих фрагментів; нетрадиційні технічні прийоми виконання тощо). Групи репродуктивних, індуктивно-дедуктивних методів, робота під керівництвом викладача та самостійна робота лишилися в нашій класифікації без змін.

Переглядаючи зміст інноваційних методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, ми включили до першої підгрупи (словесних) такі: «акваріум», обговорення проблем, «мікрофон», незакінчені речення, «карусель», пізнавальні лекторії, «асоціативний куц», аналіз дилеми (проблеми)).

Інноваційний блок групи наочних методів поповнився методом наслідування або копіювання (Черкасов В., 2014: 204-209); переглядом і обговоренням тематичних відеофільмів.

Підгрупа практичних методів включила роботу в парах, роботу в трійках, ротаційні трійки, «2+4=усі разом», роботу в малих групах, метод співпереживання (Черкасов В., 2014: 204-209), імітаційні ігри, рольову гру, діловий театр, пси-

ходраму, соціодраму, мозаїку, кейс-метод, тренінг.

Проблемно-пошукові методи збагатилися методом спостереження за розвитком музичної дії (Черкасов В., 2014: 204-209) та «займи позицію», розглядом та аналізом конкретних життєвих ситуацій, методом інтерпретації творів музичного мистецтва (Черкасов В., 2014: 204-209).

Друга група – це методи стимулювання навчальної діяльності, до якої традиційно відносять методи формування пізнавальних інтересів, зокрема метод навчальної дискусії, забезпечення успіху в навчанні, пізнавальних ігор, створення ситуацій інтересу в процесі викладання тощо. Ця група була доповнена методом створення ситуацій новизни, опори на життєвий досвід та емоційної драматургії (Л. Дмитрієвої, Я. Кушки, В. Черкасова, Н. Черноіваненко). Без змін залишилися групи методів стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні, заохочення та засудження.

Оновлений блок сучасних методів стимулювання навчальної діяльності, зокрема методів формування пізнавальних інтересів, збагатився «неперервною шкалою думок», методом «ПРЕС», «мозковим штурмом», «ажурною пилкою», методом аналізу ситуацій та вирішення проблем, «деревом рішень», дискусією, дебатами, «деревом вражень», «каруселлю».

Третя група методів контролю та самоконтролю складається з методів усного та письмового контролю, методів тестового, графічного, програмного контролю, практичної перевірки, самоконтролю та самоперевірки.

Група традиційних методів за останній час поповнилась колоквиумами, творами (есе), рефератами, курсовими і дипломними роботами, тестами визначення обдарованості та діагностування навчальної успішності.

Серед методів, які з'явилися у групі контролю і самоконтролю, слід назвати «велике коло», ігрові заліки, КВК та брейн-ринги між учасниками навчального процесу, семінарські заняття, написання наукових робіт, проєкти, творчі практикуми, портфоліо тощо (Михаськова М., 2020: 292).

Порівнюючи можливості використання традиційних та інноваційних методів навчання, зазначимо, що традиційний підхід орієнтує викладача на передбачення всіх аспектів процесу освіти, а інноваційних – спрямовує його дію на динамічну зміну елементів заняття та на перетворення майбутніх педагогів-музикантів у активних суб'єктів процесу навчання. У традиційному освітньому процесі визначене місце і роль фахівців як суб'єктів, які сприймають, засвоюють і відтворюють інформацію, надану

викладачем, а інноваційний освітній процес вимагає від здобувачів вищої освіти активного засвоєння і генерування різноманітних знань (Михаськова М., 2020: 289).

Усталена система навчання дає можливість викладачу керувати інформацією, натомість сучасний стан освіти диктує можливість генерування інформації між учасниками навчального процесу, а також забезпечує інформаційну взаємодію між ними як багатоканальної системи.

Отже, в сучасному навчальному процесі тоталітарне або авторитарне управління процесом навчання поступається місцем демократичному й дає можливість проявити різноманітну творчість викладача й здобувача вищої освіти. Змінюються й орієнтири навчання, яке відбувається у умовах проблемних ситуацій та на прикладах.

Результатами традиційного навчання була сукупність знань, які жорстко контролювалися формальними видами контролю, натомість сучасні підходи до освіти вимагають сукупності знань, практичних умінь і навичок та здатності до їх творчого використання в професійній діяльності, які контролюються індивідуалізованими формами контролю, самоконтролю і рефлексії (Михаськова М., 2020: 289-290).

Інноваційні методи навчання відрізняються від традиційних, насамперед, місцем і роллю, характером і змістом освітньої діяльності основних учасників процесу. У традиційному навчанні яскраво виражена підсистема «суб'єкт – об'єкт», у якій викладач визначає зміст, методи навчання, стиль взаємовідносин. В інноваційному навчальному процесі нівелюється розподіл ролей між викладачем та фахівцями. Майбутні педагоги-музиканти у цьому варіанті перетворюються у важливого освітнього суб'єкта, який активно залучається до практичного спілкування з викладачем і використовує знання, отримані у процесі самостійної роботи. Спрямованість на суб'єкт – суб'єктну діалогічну взаємодію закономірно призводить до необхідності реалізовувати навчально-виховний процес як через традиційні, так і через інноваційні форми у їхньому гармонійному поєднанні.

Вони є центральними в навчальному процесі і не замінюють одні одних, а навпаки, доповнюють, урізноманітнюють навчальну музичну діяльність. Їх можна використовувати у різноманітних поєднаннях та в комплексі (Михаськова М., 2020: 290).

**Висновки.** Отже, метою застосування методів (традиційних та інноваційних) є розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих майбутніми педагогами-музикантами, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та комунікативних навичок здобувачів вищої освіти. Оскільки сучасний здобувач вищої освіти вільно орієнтується у актуальних технічних засобах («гаджетах»), має так зване «кліпове» сприймання і прагне до отримання інформації у вигляді коротких схем і картинок, подачі матеріалу у тезовому вигляді, ми пропонуємо звертатись як до традиційних (методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання навчальної діяльності; методи контролю і самоконтролю), так і до інноваційних методів навчання.

Узагальнимо, що до інноваційних методів належать такі: «акваріум», обговорення проблем, «мікрофон», незакінчені речення, «карусель», пізнавальні лекторії, «асоціативний куш», аналіз дилеми (проблеми), метод наслідування, або копіювання, перегляд і обговорення тематичних відеофільмів, робота в парах, робота в трійках, ротаційні трійки, «2–4–усі разом», робота в малих групах, метод співпереживання, імітаційні ігри, рольова гра, діловий театр, психодрама, соціодрама, «мозаїка», «Case-метод», тренінг, «займи позицію», метод спостереження за розвитком музичної дії, розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій, метод інтерпретації творів музичного мистецтва, «неперервна шкала думок», метод «ПРЕС», «мозковий штурм», «ажурна пилка», аналіз ситуацій, вирішення проблем, «дерево рішень», дискусія, дебати, «дерево вражень», «карусель», «велике коло», ігрові заліки, КВК та брейн-ринги між учасниками навчального процесу, семінарські заняття, написання наукових робіт, проекти, творчі практики, портфоліо тощо.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: навч. посіб. для студентів музичних спеціальностей. Суми: Вид-во «Наука», 2004. 210 с.
2. Михаськова М.А. Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницький, 2020. 556 с.
3. Михаськова М. А. Застосування інтерактивних методів ситуативного моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць. Хмельницький: ФОП Стрихар А. М., 2018. Вип. 7. С. 54–57.

- 
4. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, доповн. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с.
  5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
  6. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти. Навч. посібник. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 520 с.

#### REFERENCES

1. Mykhailychenko O. V. Osnovy zahalnoi ta muzychnoi pedahohiky: teoriia ta istoriia: [Basics of general and musical pedagogy: theory and history] navch. posib. dlia studentiv muzychnykh spetsialnosti. Sumy: Vyd-vo «Nauka», 2004. 210 s. [in Ukrainian].
2. Mykhaskova M.A. Systema formuvannia profesiinoho dosvidu muzychno-pedahohichnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [System of Professional Experience Formation of Music-Pedagogical Activity of the Future Teachers of Music Art ]: dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk: 13.00.04 / Khmelnytska humanitarno-pedahohichna akademiia, Khmelnytskyi, 2020. 556 s. [in Ukrainian].
3. Mykhasjkova M.A. Zastosuvannja interaktyvnykh metodiv sytuatyvnogho modeljuvannja v profesijnij pidghotovci majbutnikh uchyteliv muzychnogho mystectva [The development of interactive methods of situational modeling in the professional training of future teachers of music art] I.M. Shorobura (Red.). Aktualjni pytannja mystecjkoi pedaghohiky: zb. nauk. Pracj. Vol. 7. 2018. Khmeljnycjkyj: FOP Strykhar A.M. pp. 54–57. [in Ukrainian].
4. Padalka H. M. Muzychna osvita v Ukraini: kontseptualni aspekty [Music education in Ukraine: conceptual aspects]. Teoriia ta metodyka mystetskoj osvity. Naukova shkola H. M. Padalky. Kolektyvna monohrafiia / pid nauk. red. A. V. Kozyr. Vyd. druhe, dopovn. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2011. 402 s. [in Ukrainian].
5. Rostovskyi, O. Ya. Teoriia i metodyka muzychnoi osvity: Navch.-metod.posibnyk [Theory and Methodology of Music Education]. Ternopil: Navchalna knyha-Bohdan. 2011. 640 s. [in Ukrainian].
6. Cherkasov V.F. Teoriya i metodyka muzychnoyi osvity [Theory and methodology of music education]. Navch. posibnyk. Kirovohrad: RVVKKDPU im. Vynnychenka. 2014. 520 s.

UDC 811.111:378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-49>

**Tetiana MOROZ,**

*orcid.org/0000-0001-6153-8136*

*PhD in Philology, Associate Professor,*

*Associate Professor at the Department of Foreign Languages*

*Yaroslav Mudryi National Law University*

*(Kharkiv, Ukraine) t.moroz0904@gmail.com*

**Svitlana MYKYTIUK,**

*orcid.org/0000-0002-7264-0264*

*PhD in Philology, Associate Professor,*

*Associate Professor at the Department of Foreign Languages*

*Yaroslav Mudryi National Law University*

*(Kharkiv, Ukraine) svetackura@gmail.com*

## ENHANCED TESTING FOR EDUCATION IN EMERGENCIES

*The COVID-19 pandemic completely changed the context in which traditional education had taken place. There was an urgent need to find efficient techniques to solve the problem of engagement, performance and academic motivation. For this reason, the researchers designed a learning model based on enhanced web-quizzing. The paper depicts the experience of exploiting the web-quizzing with the aim of investigating its potential in the emergency educational setting.*

*The purpose of the article is to describe the testing procedure and the impact of the suggested sets of specially designed course-related web quizzes on students' learning. The paper provides a detailed analysis of a set of cloud-based tests generated in various online applications, divided into 4 main groups according to their purposes and places in the educational process.*

*In summary, the authors conclude that thoroughly designed continuous enhanced testing proves to be not only a technique for assessing learning progress and skill acquisition but primarily an effective teaching and learning tool facilitating students' engagement in the altered learning environment, reinforcing understanding and active learning the target material, stimulating various cognitive mechanisms and boosting retrieval and long-term retention. The results of the experiment demonstrate a strong positive effect of enhanced testing on academic performance and students' achievement, proved by the fact that the scores obtained by the students on formative tests correlate with the final summative examinations. The use of web-quizzing and access to digital learning resources in an online classroom setting characterized by the combination of teacher-guided, collaborative and personalized learning helps students to develop self-confidence, reduce anxiety and fear, and overcome the difficulties of the altered reality, arise the interest of students in learning and increase academic motivation in conditions of emergencies. This methodology can be interesting for teachers struggling to cope with the difficulties concerning education in emergencies caused by the Russian aggression.*

**Key words:** testing effect, academic performance, engagement, motivation, education in emergencies.

**Тетяна МОРОЗ,**

*orcid.org/0000-0001-6153-8136*

*кандидат філологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри іноземних мов*

*Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*

*(Харків, Україна) t.moroz0904@gmail.com*

**Світлана МИКИТЮК,**

*orcid.org/0000-0002-7264-0264*

*кандидат філологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри іноземних мов*

*Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*

*(Харків, Україна) svetackura@gmail.com*

## РОЗШИРЕНЕ ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

*Пандемія COVID-19 повністю змінила контекст, у якому проходила традиційна освіта. Виникла нагальна потреба знайти ефективні методи розв'язання проблеми залучення, результативності та академічної мотивації. З цієї причини дослідники розробили модель навчання, засновану на розширеному використанні вебтестування.*

Стаття описує досвід використання вебтестування з метою дослідження його потенціалу в надзвичайних навчальних умовах.

Мета статті — описати процедуру тестування та вплив запропонованого набору спеціально розроблених вебтестів для навчального курсу студентів. У статті наведено детальний аналіз набору хмарних тестів, створених у різних онлайн-додатках, розділених на 4 основні групи відповідно до їх призначення та місця в навчальному процесі.

Підбиваючи підсумки, автори дійшли висновку, що ретельно розроблене постійне тестування виявляється не лише технікою для оцінювання прогресу навчання та набуття навичок, але насамперед ефективним інструментом викладання та навчання, який полегшує залучення студентів до зміненого навчального середовища, зміцнюючи розуміння та активне засвоєння програмного матеріалу, стимулюючи різні когнітивні механізми та посилюючи пошук і довготривале збереження матеріалу у пам'яті. Результати експерименту демонструють суттєвий позитивний вплив розширеного тестування на навчальну успішність і досягнення студентів, що підтверджується тим, що бали, отримані студентами на формувальних тестах, корелюються з результатами підсумкових іспитів. Використання вебтестування та доступу до цифрових навчальних ресурсів у онлайн класі, що характеризується поєднанням навчання під керівництвом вчителя, спільного та персоналізованого навчання, допомагає студентам розвинути впевненість у собі, зменшити тривогу та страх і подолати труднощі зміненої реальності, викликає інтерес студентів до навчання та підвищує навчальну мотивацію в умовах надзвичайних ситуацій. Ця методика може бути цікава викладачам, які намагаються долати труднощі навчання в надзвичайних ситуаціях, спричинених російською агресією.

**Ключові слова:** ефект тестування, успішність, залучення, мотивація, освіта в надзвичайних ситуаціях.

**Problem statement.** The COVID-19 pandemic completely changed the context in which traditional education had taken place. The new one was initially chaotic and challenging for both teachers and students that came across various problems – unfamiliar software, disengagement issue, psychological difficulties, etc. Educationalists even predicted considerable learning loss (Kuhfeld et al., 2020). The new circumstances also strongly influenced students' assessment as testing in a remote format was less controlled and could not provide the integrity of obtained scores. There was an urgent need to find efficient techniques to solve the problem of engagement, performance and academic motivation. For this reason, the researchers designed a learning model based on enhanced web-quizzing. It was suggested that regularly administered online-generated tests utilized as a learning tool could support learning in various ways. The recognized potential of the testing effect could benefit students' achievements in the final test through better understanding and repeated exposure to the learning material during the course, the immediate feedback could change their attitude towards the activity, and the applied flipped class approach could improve engagement.

**Recent research and publications.** The testing effect phenomenon is understood as the finding that test performance is better after repeated retrieval than after repeated studying (Karpicke, 2009). It is attributed to the fact that, in testing, information processing and retrieval are essential, they stimulate various cognitive mechanisms, which in turn influences learning and long-term retention (McDaniel et al., 2007; Karpicke, Roediger, 2007). Grimaldi and Karpicke state that even inaccurate retrieval can improve later retrieval, thus improving test scores (Grimaldi, Karpicke, 2012).

The potential of testing effect in the educational context is studied in a substantial amount of research which admits that regular testing improves understanding and active learning (Halamish, Bjork, 2011; Ong et al., 2021) as well as influences academic performance (Galizzi, 2010; Brown, Tallon, 2015). Some scholars study the correlation between the results obtained on formative tests and the final summative tests (Galizzi, 2010; Butler, Roediger, 2007). Various research observes two types of the testing effect. The backward testing effect shows that testing consolidates retention of studied information (Yang, et al., 2018; Roediger, Karpicke, 2006; McDaniel, et al., 2012; Roediger, et al., 2011). The forward testing effect improves learning of new information (Pastötter, et al., 2013; Yang, et al., 2018).

The theoretical framework explaining the testing effect phenomenon includes several theories. Additional Exposure Theory suggests that enhanced learning and retention are the results of regular exposure to the target material and available feedback feature promotes engagement and students' autonomy (Butler, Roediger, 2008; Szupnar, et al., 2007). Retrieval Effort Theory states that failure in previous tests stimulates students to retrieve information in subsequent tests and more demanding retrieval practice improves long-term memory (Karpicke, Roediger, 2007). Motivation theory proposes that frequent testing makes students apply more effort to learning which leads to improved attendance and better preparation for new classes (Yang, et al., 2018). Transfer-Appropriate Processing Theory claims that acquisition tests and final assessment tests demand similar mental processes that is why testing is more beneficial when the test formats of the two stages are similar (Chan, 2018). Frequent testing can help reduce the anxiety



that students may experience during a test (McDaniel, 2007).

Consideration of the potential of the testing effect in the design of new instructional approaches can promote successful teaching in emergencies-altered education.

**The purpose** of the article is to describe the testing procedure and the impact of the suggested sets of specially designed course-related web quizzes on students' learning. This methodology can be interesting for teachers struggling to cope with the difficulties concerning education in emergencies caused by the Russian aggression.

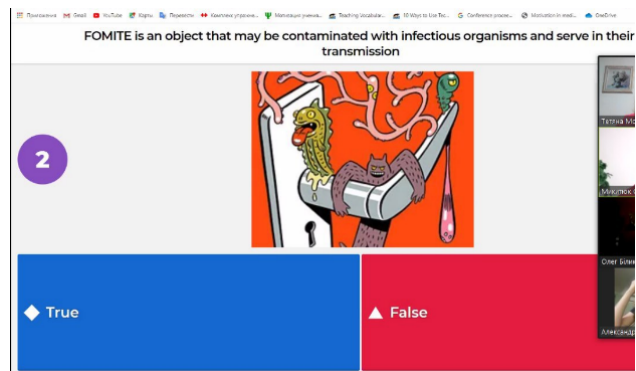
**Research course.** The researchers conducted an experiment with the aim of investigating the potential of educational web quizzing tools. For this purpose, a set of cloud-based tests generated in various online applications was designed. The tests were divided into 4 main groups according to their purposes and places at the educational process. The main test types exploited during the research to motivate students, to evaluate and assess learning progress and skill acquisition and reinforce learning were the following.

*Diagnostic tests* were aimed at placing before lessons and contained new information of upcoming lessons to test students' prior knowledge on the topic, their understanding of the basic concepts, their assumptions and to boost their interest in the target material. The value of diagnostic tests lies not in the quantitative assessment of students' knowledge, but in predicting further tutor's actions in the class. The diagnostic tests were ungraded, being a measurement tool for educators, the interpretation of their results and immediate feedback to students' answers served the educational aims, enabled researchers to shape the teaching process, to arrange the course content efficiently and to save time – during the further classes they could concentrate on the points which were more difficult or controversial.

An initial baseline test, an example of diagnostic tests, with 2 to 3 open-ended, 5 to 6 short answer, or 6 to 10 multiple-choice or true-false questions was exploited by the researchers to assess the students' knowledge level in all the groups. The screenshot of the true-false diagnostic test prepared on the Kahoot platform and taken in Zoom is shown in Figure 1.

At the end of the course researchers referred back to the baseline test results to analyze student progress in the benchmark assessments.

2. *Formative tests* were given during classes in an ongoing format or after them with the purpose to monitor students' learning progress, their understanding of the material under study, to identify weak points and to address them immediately by provid-

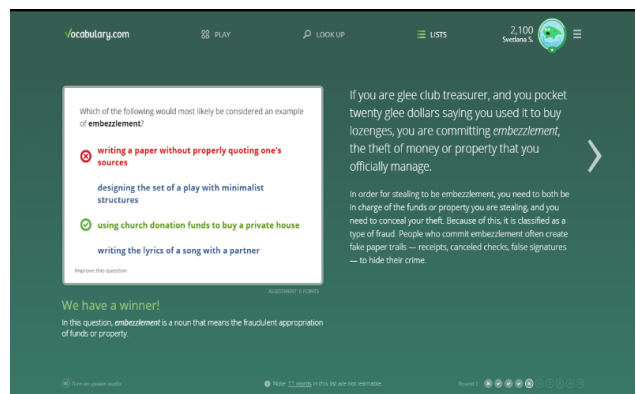


**Fig. 1. A true-false diagnostic test created using Kahoot**

ing immediate feedback indicating which aspect they have to focus on. We consider that carefully arranged questions of the tests with obligatory repetitions promote deeper understanding of the topic and refining of course knowledge and skills. Formative tests were designed to improve teaching and learning simultaneously.

The researchers applied formative assessment strategies, in particular, “admit slips”, “exit slips (or “exit tickets”)", clicker questions, weekly quizzes, 1-minute reflection writing assignments, tests for assigned readings to define their educational effects in the experimental groups in comparison with the control groups where such strategies were not used. The authors of the research exploited the abovementioned assessment strategies before, during and after a lecture or a class period depending on the purpose they wanted to achieve. They tried not only to arise interest in the experimental groups but to create relevance for students' academic needs. The screenshot of the multiple-choice formative test prepared on the Vocabulary.com platform is shown in Figure 2.

Among the formative assessment strategies used by the researchers in their corresponding experimental groups were the following.



**Fig. 2. A multiple-choice formative test created using Vocabulary.com**

a. “Admit slips” was a strategy used at the beginning of a class or a lecture where students responded to a question to determine what students had retained from previous learning experiences.

b. “Exit slips (or “exit tickets”) was a similar strategy where students responded to a question, solved a problem, or summarized their understanding after a particular learning experience at the end of a lecture or class period. Feedback indicated how to modify the next lecture or class material and to address notions that students had failed to comprehend or skills they should develop. The screenshot of the short-answer test prepared on the Quizziz.com platform is shown in Figure 3.

c. Clicker questions. Posing a question, giving students time to think about it and record their answers via clickers of the Student Response System, and then displaying the results happened to be an effective way not only to assess students’ knowledge but to foster meaningful engagement among students in lectures and seminars. Results showed that inserting clicker questions activities during a lecture maintained students’ attention, stimulated active student involvement and lecture attendance, while during seminars this strategy promoted a class-wide discussion and collaboration, created a friendly atmosphere for shy and unsure students. Compared with the method of asking questions traditionally in the control groups and answering by one student, this approach gave all students time to think about and answer, setting the stage for greater discussion participation. The researchers concluded that the strategy assisted in assessing student comprehension and developing classroom activities.

d. 1-minute reflection written assignment, a short writing activity within the classroom in which students generated answers in response to questions asked by the tutors regarding the material under study.

At the beginning of a lecture, the questions covered the material taught in the previous class and

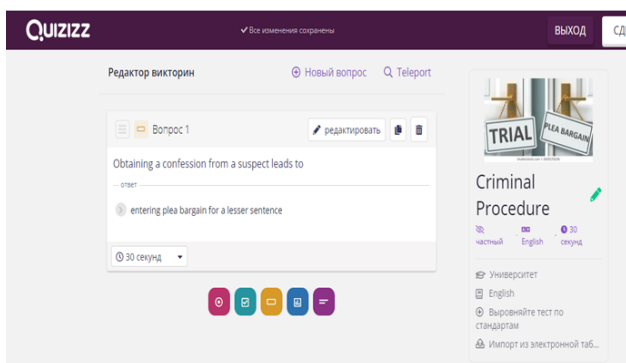
checked for understanding and retention of the material or served as an opening question and stimulated the students’ to anticipate for and prepare them for the upcoming class. A feedback assisted the lecturers to decide whether to proceed with the class or to correct any misunderstandings of the topic.

During the lecture or at the end of it the strategy helped to preserve the key points of the lecture and enabled students to reflect on them before proceeding to the next point, served to overcome the monotony of the class proceedings and to regain the attention of all the students. The researchers reported that application of minute papers in the classroom stimulated students to reflect on the lesson taught and learned and provided feedback which helped to plan for the next class, increased class attendance and attentiveness.

e. Weekly quizzes, a kind of assessment performed once per week, were chosen by the researchers to examine the learning potential, to ascertain if students taking weekly quizzes performed better in the final achievement tests. The researchers conducted various studies regarding the effect of frequent testing on the students’ learning and achievement: they studied the influence of frequency of testing on the students’ results, effects of frequent testing upon long-term retention of content, the efficiency of the quiz length.

In one pair of groups the experimental group received weekly quizzes and the control group received one mid-term, the students of the other groups were divided into two groups in which the experimental group was tested weekly, while the control group was given tests once a month. In another study, the experimental group was given six tests; each consisting of 30 questions, while the students in the comparison group received two tests each consisting of 90 questions. One more comparison was made between the group of learners who took quizzes online with the one who was not given any quizzes. In all the pairs of groups the content of the course, teaching methodology, assignments and final exams were identical.

The results of the multivariate analyses suggested that: frequent quizzing had a beneficial and significant influence on student performance, led to efficient learning, resulted in better performance on final achievement tests. The researchers concluded that frequent quizzes helped students to retain the material for longer periods and testing through short tests given more frequently to the students resulted in better performance than the longer ones. The results obtained here provided evidence that the group with weekly quizzes performed better than the group without quizzes. The experimentalists underlined the importance of taking tests regularly, as students



**Fig. 3. A short-answer formative test created using Quizziz.com**

became accustomed to tests, so their sense of test anxiety was reduced.

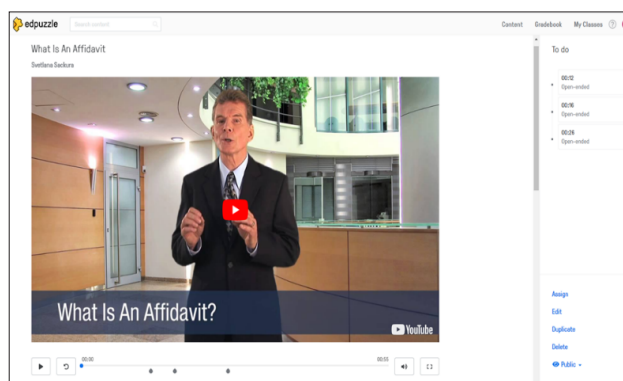
f. Tests for assigned readings (assigned textbook and outside readings, home reading assignments outside the class on the topic), an effective teaching strategy for encouraging reading compliance and student learning.

The researchers suggested the students of the experimental group read the material ahead of time and then take the online test (a quiz at the beginning of a class or a take-home quiz). Tests for assigned reading were available to students several days in advance. Moreover, students were allowed to take each test more than once to gain greater mastery of the reading materials (the duration of each attempt was 60 minutes), but the number of attempts was limited to three to prevent students from simply guessing the answers. Time limits on the online testing (60 minutes) encouraged students to read the material ahead of time and then to take the online test. The tests were closed to students one week before the exams, but a week before they were available for students preparing for exams.

The results of a research revealed that online outside of class tests for assigned readings ensured a number of positive learning outcomes: while encouraging students to read they saved in-class time for active learning activities (discussions, role plays, debates) in comparison to the typical lecture or class format. The researchers found that more students in experimental group participated in discussions and offered more specific comments and informed opinions on the assigned reading material comparing with control groups.

3. *Benchmark tests.* They were placed at the end of a unit/module to gauge test-takers' knowledge on the studied material, provide tutors with periodic information about student progress. Results of the benchmark tests assisted to identify students' strengths and weaknesses and modify instruction to enhance student learning. The screenshot of the benchmark test with constructed-response assessment prepared on the Edpuzzle.com platform that is based on a video unit from YouTube is shown in Figure 4.

The findings of the research were ambiguous: one experimental pair of groups found no significant differences between experimental group using benchmark assessments and control group not using such tests. The other pair of groups proved that benchmark testing fostered students' learning progress, increased student engagement and motivation. However, even with the lower effects, we supposed that positive test results helped to develop students' confidence, reduce anxiety and increase their satisfaction with the study-



**Fig. 4. A benchmark test with constructed-response assessment based on a video unit created using Edpuzzle.com**

ing process and that benchmark tests could still provide for improved student learning.

4. *Summative tests.* These ones were taken by students at the end of the course as a final test in which they had to demonstrate their overall knowledge on the subject and acquired skills at a level prescribed at the programs.

The tests formats and types, the volume of the tested materials varied across different units, topics, modules etc. depending on the difficulty and length of the academic material, students' needs and educational aims.

The findings of the research suggested that summative assessment happened to be the result of the previously conducted formative tests. The researchers witnessed that students of the experimental groups who took formative tests regularly succeeded in performing summative tests. Through engaging with formative tasks, they gained experience with their assessments, mastered their skills and obtained better grades in the summative assessments.

As some formative tests (e.g. weekly tests, frequent quizzes) exposed students to the material learned regularly during the semester, they were closed to students one week before the summative test. But during the week before students were allowed to review all the questions and answers, thus they became more test-wise and prepared for the kinds of questions to be included in the summative test. In addition, when taking the summative test, the students who took tests regularly experienced lower level of test anxiety compared with the students of control groups who did not take tests.

We concluded that formative assessments boosted the learners' summative test performance, while summative online assessment fosters students' digital and subject literacy and prepares them for life after education.

**Conclusions.** All the studies reviewed lead to the following conclusions. Thoroughly designed continu-

ous enhanced testing proves to be not only a technique for assessing learning progress and skill acquisition but primarily an effective teaching and learning tool facilitating the students' engagement into the altered learning environment, reinforcing understanding and active learning the target material, stimulating various cognitive mechanisms and boosting retrieval and long-term retention. The results of the experiment demonstrate a strong positive effect of enhanced testing on the academic performance and students' achievement, proved by the fact that the scores obtained by the students on formative tests correlate with the final summative examinations. The finding of the present exper-

iment, also consistent with the study carried out by the researchers during the pandemic period (Kuhfeld, et al., 2020; Ong M., et al., 2021; Mykytiuk, et al., 2022), is that the use of web-quizzing and access to digital learning resources in a simulated classroom setting characterized by combination of teacher-guided, collaborative and personalized learning helps students to develop self-confidence, reduce anxiety and fear, and overcome the difficulties of the altered time, arise the interest of students in learning and increase academic motivation in conditions of emergencies such as coronavirus pandemic and the war caused by the Russian aggression.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Brown M.J., & Tallon J.A. The effects of pre-lecture quizzes on test anxiety and performance in a statistics course. *Education*. 2015. P. 3–13, 135, P. 346–350.
2. Butler A.C., & Roediger H.L. III. Feedback enhances the positive effects and reduces the negative effects of multiple-choice testing. *Memory & Cognition*. 2008. Vol. 3. No. 36. P. 604–616. DOI: <https://doi.org/10.3758/MC.36.3.604>
3. Butler A.C., & Roediger H.L. III. Testing improves long-term retention in a simulated classroom setting. *European Journal of Cognitive Psychology*. 2007. Vol. 4–5, No. 19. P. 514–527. DOI: <https://doi.org/10.1080/09541440701326097>
4. Chan J. C., Manley K.D., Davis S.D., & \* Szpunar K.K. Testing potentiates new learning across a retention interval and a lag: A strategy change perspective. *Journal of Memory and Language*. 2018. Vol. 102. P. 83–96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.05.007>
5. Galizzi M. An assessment of the impact of online quizzes and textbook resources on students' learning. *International Review of Economic Education, Economics Network*. 2010. Vol. 1. No. 9. P. 31–43. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30062-1](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30062-1)
6. Grimaldi P.J. & Karpicke J.D. When and why do retrieval attempts enhance subsequent encoding? *Memory & Cognition*. 2012. No. 40. P. 505–513. DOI: [doi:10.3758/s13421-011-0174-0](https://doi.org/10.3758/s13421-011-0174-0)
7. Halamish V., Bjork & R.A. When does testing enhance retention? A distribution-based interpretation of retrieval as a memory modifier. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2011. Vol. 4. No. 37. P. 801–812. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023219>
8. Karpicke J. D. Metacognitive control and strategy selection: Deciding to practice retrieval during learning. *Journal of Experimental Psychology*. 2009. General, 138. P. 469–486. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0017341>
9. Karpicke J.D. & Roediger H.L. III. Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory and Language*. 2007. Vol. 2. No. 57. P. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.09.004>
10. Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., & Liu J. Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*. 2020. Vol. 49. No. 8. P. 549–565. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
11. McDaniel M.A., Agarwal P.K., Huelser B.J., McDermott K.M., & Roediger H.L. III. Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. *Journal of Educational Psychology*. 2011. Vol. 2. No. 103. P. 399–414. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0021782>
12. McDaniel M.A., Anderson J.L., Derbish M.H., & Morrisette N. Testing the testing effect in the classroom. *European Journal of Cognitive Psychology*. 2007. Vol. 4–5. No. 19. P. 494–513. DOI: <https://doi.org/10.1080/09541440701326154>
13. McDaniel M.A., Wildman K.M. & Anderson J.L. Using quizzes to enhance summative-assessment performance in a web-based class: An experimental study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 2012. Vol. 1. No. 1. P. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2011.10.001>
14. Mykytiuk S., Moroz T., Mykytiuk S., Moroz M., & Dolgusheva O. Seamless Learning Model with Enhanced Web-Quizzing in the Higher Education Setting. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*. 2022. Vol. 16. No 13. P. 4–19. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i03.2725>
15. Ong M., Yasin N., Ibrahim N. Immersive experience during Covid-19: The mediator role of alternative assessment in online learning environment. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2021. Vol. 15. No. 18. P. 16–32. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i18.24541>
16. Pastötter B., Weber J., & Bäuml K. H. Using testing to improve learning after severe traumatic brain injury. *Neuropsychology*. 2013. Vol. 27. No. 2. P. 280–285. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0031797>
17. Roediger H.L. & Karpicke J.D. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*. 2006. Vol. 3. No. 17. P. 249–255. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
18. Roediger H.L., Agarwal P.K., McDaniel M.A., & McDermott K.B. Test-enhanced learning in the classroom: Long-term improvements from quizzing. *Journal of experimental psychology: applied*. 2011. Vol. 4. No. 17. P. 382–395. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026252>

19. Szupnar K.K., McDermott K.B., & Roediger H.L. III. Expectation of a final cumulative test enhances long-term retention. *Memory & Cognition*. 2007. Vol. 5. No. 35. P. 1007–1013. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03193473>
20. Yang C., Potts R., & Shanks D.R. Enhancing learning and retrieval of new information: A review of the forward testing effect. *Science of Learning*. 2018. Vol. 3. No. 8. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0024-y>

#### REFERENCES

1. Brown M.J., & Tallon J.A. The effects of pre-lecture quizzes on test anxiety and performance in a statistics course. *Education*. 2015. P. 3–13, 135, P. 346–350.
2. Butler A.C., & Roediger H.L. III. Feedback enhances the positive effects and reduces the negative effects of multiple-choice testing. *Memory & Cognition*. 2008. Vol. 3. No. 36. P. 604–616. DOI: <https://doi.org/10.3758/MC.36.3.604>
3. Butler A.C., & Roediger H.L. III. Testing improves long-term retention in a simulated classroom setting. *European Journal of Cognitive Psychology*. 2007. Vol. 4–5, No. 19. P. 514–527. DOI: <https://doi.org/10.1080/09541440701326097>
4. Chan J. C., Manley K.D., Davis S.D., & \* Szpunar K.K. Testing potentiates new learning across a retention interval and a lag: A strategy change perspective. *Journal of Memory and Language*. 2018. Vol. 102. P. 83–96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.05.007>
5. Galizzi M. An assessment of the impact of online quizzes and textbook resources on students' learning. *International Review of Economic Education, Economics Network*. 2010. Vol. 1. No. 9. P. 31–43. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30062-1](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30062-1)
6. Grimaldi P.J. & Karpicke J.D. When and why do retrieval attempts enhance subsequent encoding? *Memory & Cognition*. 2012. No. 40. P. 505–513. DOI: [doi:10.3758/s13421-011-0174-0](https://doi.org/10.3758/s13421-011-0174-0)
7. Halamish V., Bjork & R.A. When does testing enhance retention? A distribution-based interpretation of retrieval as a memory modifier. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2011. Vol. 4. No. 37. P. 801–812. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023219>
8. Karpicke J. D. Metacognitive control and strategy selection: Deciding to practice retrieval during learning. *Journal of Experimental Psychology*. 2009. General, 138. P. 469–486. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0017341>
9. Karpicke J.D. & Roediger H.L. III. Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory and Language*. 2007. Vol. 2. No. 57. P. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.09.004>
10. Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., & Liu J. Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*. 2020. Vol. 49. No. 8. P. 549–565. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
11. McDaniel M.A., Agarwal P.K., Huelser B.J., McDermott K.M., & Roediger H.L. III. Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. *Journal of Educational Psychology*. 2011. Vol. 2. No. 103. P. 399–414. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0021782>
12. McDaniel M.A., Anderson J.L., Derbish M.H., & Morrisette N. Testing the testing effect in the classroom. *European Journal of Cognitive Psychology*. 2007. Vol. 4–5, No. 19. P. 494–513. DOI: <https://doi.org/10.1080/09541440701326154>
13. McDaniel M.A., Wildman K.M. & Anderson J.L. Using quizzes to enhance summative-assessment performance in a web-based class: An experimental study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 2012. Vol. 1. No. 1. P. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2011.10.001>
14. Mykytiuk S., Moroz T., Mykytiuk S., Moroz M., & Dolgusheva O. Seamless Learning Model with Enhanced Web-Quizzing in the Higher Education Setting. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*. 2022. Vol. 16. No 13. P. 4–19. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i03.2725>
15. Ong M., Yasin N., Ibrahim N. Immersive experience during Covid-19: The mediator role of alternative assessment in online learning environment. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2021. Vol. 15. No. 18. P. 16–32. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i18.24541>
16. Pastötter B., Weber J., & Bäuml K. H. Using testing to improve learning after severe traumatic brain injury. *Neuropsychology*. 2013. Vol. 27. No. 2. P. 280–285. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0031797>
17. Roediger H.L. & Karpicke J.D. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*. 2006. Vol. 3. No. 17. P. 249–255. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
18. Roediger H.L., Agarwal P.K., McDaniel M.A., & McDermott K.B. Test-enhanced learning in the classroom: Long-term improvements from quizzing. *Journal of experimental psychology: applied*. 2011. Vol. 4. No. 17. P. 382–395. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026252>
19. Szupnar K.K., McDermott K.B., & Roediger H.L. III. Expectation of a final cumulative test enhances long-term retention. *Memory & Cognition*. 2007. Vol. 5. No. 35. P. 1007–1013. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03193473>
20. Yang C., Potts R., & Shanks D.R. Enhancing learning and retrieval of new information: A review of the forward testing effect. *Science of Learning*. 2018. Vol. 3. No. 8. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0024-y>

УДК 37.015.3:159.928.235

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-50>**Світлана МУДРА,***orcid.org/0000-0002-7524-2026*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри мовної підготовки

Київського інституту Національної гвардії України

(Київ, Україна) *szasidatel@i.ua***Людмила ЗУБКОВА,***orcid.org/0000-0002-8020-9167*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(Харків, Україна) *l.m.zubkova@karazin.ua***Еліна БЄЛЯЄВА,***orcid.org/0000-0002-0058-3790*

старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(Харків, Україна) *e.f.belyayeva@karazin.ua*

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ DESIGN THINKING ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Вивчення іноземних мов є необхідним компонентом сучасної освіти, тому педагоги постійно працюють над вдосконаленням освітнього процесу та впровадженням нових або удосконалених методів викладання. Метою публікації є висвітлення використання методу *Design Thinking* для розвитку мовлення студентів немовних факультетів. З'ясовано, що вперше цей метод було використано у 1969 році у США для опису роботи дизайнерів. З часом його почали застосовувати і в викладанні іноземної мови. На основі узагальнення наукової літератури переставлено визначення методу *Design Thinking* (підхід до проектування інноваційних рішень, які орієнтовано на особистість. Він заснований на інструментах, які використовуються дизайнерами з метою інтегрування потреб людей, бізнесу та технологічних можливостей). Визначено основні етапи цього методу викладання (емпатія; розуміння проблеми в ситуативному контексті; визначення можливих шляхів вирішення проблеми; створення прототипів; перевірка). На етапі емпатії студенти мають зрозуміти, що відчували би у реальній ситуації ті чи інші учасники процесу, як і що вони б робили, їх фізичні та емоційні потреби тощо. На етапі розуміння навчальної проблеми відбувається формулювання постановки проблеми, кінцевої мети, яку необхідно досягнути, формулювання власної точки зору учасників, розуміння критеріїв оцінювання дій та визначення можливих дій. Останнє є переходом до наступного етапу: етапу визначення можливих шляхів вирішення проблеми, який присвячено активному обговоренню можливих рішень тієї чи іншої ситуації. На цьому етапі студенти генерують ідеї для того, щоб перейти від виявлення проблем до створення рішень. На етапі прототипування відбувається створення моделей з метою тестування отриманих ідей, тоді як останній етап присвячено їх тестуванню та обговоренню. Проілюстровано використання цього методу зі студентами немовних факультетів.

**Ключові слова:** метод *Design Thinking*, студенти немовних спеціальностей, заняття з англійської мови.

**Svitlana MUDRA,**

*orcid.org/0000-0002-7524-2026*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;  
Associate Professor at the Department of Language Training  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) szasidatel@i.ua*

**Liudmyla ZUBKOVA,**

*orcid.org/0000-0002-8020-9167*

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) l.m.zubkova@karazin.ua*

**Elina BIELIAIEVA,**

*orcid.org/0000-0002-0058-3790*

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes  
V.N. Karazin National University  
(Kharkiv, Ukraine) e.f.belyayeva@karazin.ua*

## USE OF THE DESIGN THINKING METHOD FOR ORAL SKILLS DEVELOPMENT OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE DEPARTMENTS

*Learning foreign languages is a necessary component of modern education, therefore teachers constantly work on improving the educational process and introducing new or improved teaching methods. The purpose of the publication is to highlight how to use the Design Thinking method for the oral skills development of students of non-language departments. It turned out that this method was first used in 1969 in the USA to describe the work of designers. Over time, it began to be used in foreign language teaching. Based on the generalization of the scientific literature, the definition of the Design Thinking method is given (an approach to the design of innovative solutions that is person-oriented; it is based on the tools used by designers and is used to integrate the needs of people, business and technology). The main stages of this teaching method are defined (empathy; understanding the problem in a situational context; determining possible ways to solve the problem; creating prototypes; testing). At the stage of empathy, students should understand how certain participants in the process would feel in a real situation, how and what they would do, their physical and emotional needs, etc. At the stage of understanding the educational problem they should formulate the problem, final goal, understanding the criteria for evaluating actions and the determination of possible actions. The latter is a transition to the next stage: the stage of determining possible ways to solve the problem, which is devoted to the active discussion of possible solutions to a particular situation. At this stage, students generate ideas to move from identifying problems to creating solutions. At the prototyping stage, models are created in order to test the received ideas, while the last stage is devoted to their testing and discussion. The use of this method with students of non-language departments is illustrated.*

**Key words:** *Design Thinking method, students of non-language departments, English classes.*

**Постановка проблеми.** Сучасний світ неможливо уявити без спілкування іноземними мовами. Це пов'язано із глобалізацією процесів, що відбуваються у сучасному суспільстві, розвитку міжнародних зв'язків та спільних проєктів. Саме тому, на будь-якому ступені освіти вивченню іноземної мови приділяється велика увага. Але якщо у закладах середньої освіти основний акцент робиться на вивчення іноземної мови загального вжитку, то викладання на рівні бакалаврату та магістратури студентів немовних факультетів спрямовано на вивчення іноземної мови професійного спрямування. Відомо, що молодий фахівець, який має ґрунтовні знання не тільки за фахом, але й з іноземної мови, є набагато цікавішим для ринку праці. Володіння іноземною мовою професійного спрямування дозволяє також ознайомлюватися із

новітніми доробками, які представлені у міжнародних журналах, та приймати участь у наукових конференціях та інших заходах, що проводяться іноземною мовою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури засвідчив, що науковці досліджували шляхи розвитку креативного мислення у студентів (М. Батей), розвиток творчості через діалогічне мовлення (П. Чапел), вплив соціально-економічних факторів на розвиток творчості (Р. Готліб, І. Дженер, С. Кауфнам), навички, якими мають володіти студенти у ХХІ столітті (К. Кауфман), шляхи вдосконалення викладання іноземної мови (М. Кобаяші, Н. Кові, Т. Клемінсон).

Мета. Разом із тим, вважаємо, що у науковій літературі недостатньо висвітлено використання методу Design Thinking для розвитку мовлення

студентів немовних факультетів, що і є метою публікації.

Для досягнення мети вважаємо за необхідне вирішити наступні завдання:

- узагальнити визначення методу Design Thinking;
- висвітлити основні етапи цього методу;
- представити власний досвід використання методу Design Thinking зі студентами немовних факультетів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як зазначають деякі науковці, креативність у мові спостерігається не тільки у літературних творах, але й у повсякденному уживанні. Вивчення мови сприяє розвитку творчості, адже вона водночас керована правилами та неоднозначна, соціально ситуативна та діалогічна (Batey, 2012: 57). Завданням викладача є довести студентів до творчого використання мови як під час усного, так і письмового спілкування. З досвіду роботи можемо стверджувати, що цьому значною мірою сприяє використання методу Design Thinking, який сприяє розвитку креативності у студентів та формує у студентів навички роботи у команді.

Зазначимо, що вперше термін Design Thinking було використано американським науковцем Г. Саймоном у 1969 році у праці «Наука про штучне». З того часу це поняття активно розвивалося і сьогодні його можна визначити як підхід до проектування інноваційних рішень, які орієнтовано на особистість. Метод засновано на інструментах, які використовуються дизайнерами і використовуються з метою інтегрування потреб людей, бізнесу та технологічних можливостей (IDEO URL).

У ході педагогічної діяльності ми переконалися, що цей метод є ефективним під час викладання англійської мови, адже під час його використання з'являються оригінальні та ефективні освітні формати. Центральне місце в творчому процесі і діалозі має на увазі, що Design Thinking може бути формою творчої діяльності, що полегшує спілкування англійською мовою та розвиває навички, які є необхідними у XXI столітті. Уявленню та розумінню проблеми сприяє соціально-емоційна уява та когнітивні здібності студентів, що у свою чергу дозволяє побачити різні точки зору. Ідеї потребують застосування конвергентного мислення, під час якого студенти мають застосовувати різні комунікативні техніки, які відкривають шлях до обміну нетрадиційними та експериментальними ідеями (Gotlieb, 2016: 25; Kobayashi, 2003: 340).

В основі цього методу є створення інноваційних рішень реальних проблем, які можуть виник-

нути під час професійної діяльності. Цей метод складається з декількох етапів:

- емпатія;
- розуміння проблеми в ситуативному контексті;
- визначення можливих шляхів вирішення проблеми;
- створення прототипів;
- перевірка.

Емпатія є центральною частиною методу Design Thinking. На цьому етапі студенти мають зрозуміти, що відчували би у реальній ситуації ти чи інші учасники процесу, як і що вони б робили, їх фізичні та емоційні потреби тощо. На етапі емпатії студентів просять англійською мовою пригадати що люди зазвичай роблять в той чи іншій ситуації, як вони взаємодіють з навколишнім середовищем (Kaufman, 2016: 81).

На другому етапі відбувається формулювання постановки проблеми, кінцевої мети, яку необхідно досягнути, формулювання власної точки зору учасників, розуміння критеріїв оцінювання дій, визначення можливих дій. Останнє є переходом до наступного етапу: етапу визначення можливих шляхів вирішення проблеми. На цьому етапі відбувається активне обговорення можливих рішень тієї чи іншої ситуації.

На цьому етапі студенти генерують ідеї для того, щоб перейти від виявлення проблем до створення рішень. У цьому випадку ідеї розглядаються як можливість створення проблемного простору за допомогою використання власного уявлення, що сприяє знаходженню цікавих рішень. Цікавим є пропонування та обговорення багатьох ідей, які потім узагальнюються, синтезуються та таким чином з'являється неординарне нове рішення. Науковці зазначають, що під час мозкового штурму студенти використовують синергію групи для досягнення нових цілей. До інших методів відносять також складання карток пам'яті та створення ескізів.

Прототипування – це створення моделей (прототипів) для тестування рішень, що були знайдені. Прототипами можуть бути як малюнки та ескізи, так і рольова гра або сценарій. Головною ідеєю цього етапу є формування нових ідей або доопрацювання тих ідей, які вже були запропоновані. На етапі тестування відбувається отримання зворотного зв'язку та перевірка того, чи працює ідея так, як було задумано спочатку (Cleminson, 2021: 15).

Під час дизайн мислення команда працює за наступним алгоритмом: «Дивимося – міркуємо – робимо», що є основою будь-якої сесії дизайн-мислення, дозволяє вийти за межі стереотипів та почати міркувати поза зоною комфорту



(thinking outside the box). Важливо пам'ятати, що вищевказані етапи мають здійснюватися саме у тій послідовності, що наведено. Неможна переходити до наступного етапу, якщо не завершено попередній. Так, поки всі учасники не зрозуміли завдання, що необхідно виконати, недоцільно переходити до другого етапу генерації ідей (Charpell, 2016: 138).

Під час навчання в університеті студенти мають опановувати різні теми за фахом. Так, студенти фізичних спеціальностей вивчають терміни та працюють над темами «Тверде тіло», «Фізика плазми», «Основні закони фізики», «Чорнобиль та його наслідки» тощо. Студенти медичних факультетів вивчають такі теми як «Система охорони здоров'я в Україні», «Система охорони здоров'я в США», «Система охорони здоров'я в Англії», «Інфекційні хвороби», «Дитячі хвороби». Студенти юридичних спеціальностей працюють над вивченням таких тем як «Професії в галузі права», «Злочини та правопорушення», «Злочинці та правопорушники», «Судова робота», «Вердикти та вироки» тощо. Принципи методу дизайн-мислення можна використовувати з самого початку курсу, але більш ефективним цей метод є коли студенти опанують принаймні декілька тем.

Проілюструємо впровадження в освітній процес методу Design Thinking на прикладі студентів юридичного факультету. У таблиці нижче наведено етапи моделювання судового засідання. Завданням студентів у цьому випадку була моделювання судового процесу, де ролі розподілялися між підозрюваним, адвокатом, прокурором, суддею та свідками та визначення вироку на основі матеріалів «справи».

Оскільки метою підходу Design Thinking є перехід від усвідомлення проблеми до її вирішення за допомогою певної послідовності кроків, робота може суттєво відрізнятися на окремих етапах. В залежності від рівня групи основний акцент може робитися на правила прикладної комунікації, але не менш важливо складати короткі, конкретні тексти, використовуючи як набуті мовні знання, так і творчо мислячи, оскільки вони самі повинні сформулювати відповідь.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що використання методу Design Thinking для вдосконалення процесу викладання іноземної мови зі студентами немовних спеціальностей сприяє формуванню позитивної мотивації здобувачів освіти. Разом із тим, необхідно звернути увагу на той факт, що незважаючи на високу потенціальну ефективність застосування цього

Таблиця 1

**Метод Design Thinking під час роботи зі студентами юридичного факультету**

Моделювання ситуації	<i>Студенти повинні змодельовати процедуру судового розгляду. Їм належить зімітувати ролі підозрюваного, адвоката, прокурора, судді та свідків.</i>	
Етапи	Практична діяльність	Результат
Ознайомлення із ситуацією, емпатія	Викладач і студенти разом аналізують ситуацію.	У кожного є розуміння навчальної проблеми і свого завдання.
Розуміння проблеми в ситуативному контексті	Студенти індивідуально готуються до моделювання своїх ролей, добираючи відповідну юридичну термінологію.	Кожен студент усвідомив свою роль – причину вчинення злочину, яка його роль під час судового засідання, ознайомився із відповідною термінологією.
Визначення можливих шляхів вирішення проблеми;	Змодельована роль кожного учасника обговорювалася в групах.	Студенти закріплюють засвоєну юридичну термінологію, додають нові термінологічні одиниці, за необхідністю звертаючись за допомогою та порадою до викладача.
	У групі вирішено, над якими питаннями кожен із них працюватиме надалі. Основні 2 проблемні питання студенти записують на окремих аркушах та допомагають один одному.	Студенти презентують свої основні аргументи.
Групування ідей	Голосування за найкращі ідеї відбувається в групі (кожен учасник голосує за 2 ідеї, які вважає найкращими).	Студенти добирають термінологію для моделювання своїх ролей.
Створення прототипів та перевірка	Студенти готують презентацію, узагальнюючи лексичний матеріал і граматичні структури для формулювання відповідей.	Студенти підготували текст відповіді у презентації.

методу в освіті до початку його використання необхідно підготувати учасників освітнього процесу, донести до них необхідність відкритого сприйняття інформації та позитивного відношення до можливих помилок та невдач.

У цьому випадку є стійкий продукт, що в контексті освіти виявляється у нових ефективних методах викладання, які дозволяють зробити процес навчання більш цікавим, корисним та результативним.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Batey, M. The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*. 2012. 24(1), P. 55–65. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649181>
2. Chappell, P. Creativity through inquiry dialogue. *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. 2016. P. 130–145. <https://doi.org/10.4324/9781315730936-9>
3. Cleminson, T., Cowie N. Using design thinking as an approach to creative and communicative engagement in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2021. 18(4). P. 1–22. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.7>
4. Gotlieb, R., Jahner, E., Immordino-Yang, M., Kaufman, S. How social-emotional imagination facilitates deep learning and creativity in the classroom. In R. Beghetto & J. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (2nd ed.) (pp. 308–336). 2016. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316212899.018>
5. IDEO. Офіційний сайт. URL: <http://designthinking.ideo.com/>
6. Kaufman, K. 21 ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*. 2016. 49(2). P. 78–83. <https://doi.org/10.1080/00228958.2013.786594>
7. Kobayashi, M. The role of peer support in ESL students' accomplishment of oral academic tasks. *The Canadian Modern Language Review*. 2003. 59(3). P. 337–368. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.3.337>

#### REFERENCES

1. Batey, M. The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*. 2012. 24(1), P. 55–65.
2. Chappell, P. Creativity through inquiry dialogue. *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. 2016. P. 130–145.
3. Cleminson, T., Cowie N. Using design thinking as an approach to creative and communicative engagement in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2021. 18(4). P. 1–22.
4. Gotlieb, R., Jahner, E., Immordino-Yang, M., Kaufman, S. How social-emotional imagination facilitates deep learning and creativity in the classroom. In R. Beghetto & J. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (2nd ed.) (pp. 308–336). 2016. Cambridge University Press.
5. IDEO. Офіційний сайт. URL: <http://designthinking.ideo.com/>
6. Kaufman, K. 21 ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*. 2016. 49(2). P. 78–83.
7. Kobayashi, M. The role of peer support in ESL students' accomplishment of oral academic tasks. *The Canadian Modern Language Review*. 2003. 59(3). P. 337–368.

УДК 378.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-51>

**Олена НЕГРІВОДА,**

*orcid.org/0000-0003-2527-9725*

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов  
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

(Одеса, Україна) *negrivoda@ukr.net*

**Ольга ОДИНЦОВА,**

*orcid.org/0000-0001-5644-3394*

старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування  
Донецького національного університету імені Василя Стуса  
(Вінниця, Україна) *o.odintsova@donnu.edu.ua*

**Наталія ОСІПЧУК,**

*orcid.org/0000-0002-3186-6806*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Національного університету водного господарства та природокористування  
(Рівне, Україна) *n.v.osipchuk@nuwt.edu.ua*

## СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО ПІД ЧАС АСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ

У статті пропонується огляд асинхронного формату он-лайн навчання для роботи всіх учасників освітнього процесу з урахуванням нових реалій, в яких перебуває Україна, і, як наслідок, нових освітніх стандартів в українських закладах вищої освіти. Авторами розглянуто у порівняльному аспекті синхронний та асинхронний формати дистанційного навчання. Асинхронний формат трактується у статті як форма самостійної роботи здобувачів вищої освіти із відтермінованим контролем з боку викладача.

Автори описали позитивні та негативні сторони асинхронного формату навчання, запропонували способи усунення проблем, які можуть виникати при цьому форматі викладання іноземної мови, зокрема англійської. У дослідженні зроблено спробу окреслити різноманітні можливості використання як систем дистанційного навчання у закладах вищої освіти, так і самостійного підходу у вивченні англійської мови здобувачами вищої освіти в асинхронному форматі.

У статті описано види самостійної роботи для здобувачів вищої освіти, які володіють англійською мовою на різних рівнях, від початкового до просунутого. Особливу увагу приділено залученості студентів до навчання в асинхронному форматі, яке залежить від взаємозв'язку між здобувачами, їх відчуттям себе як частини студентської спільноти та комунікаційної дистанції між учасниками освітнього процесу. Авторами статті вказують на важливе значення ролі куратора під час асинхронного навчання, що підтримує мотивацію студентів, не дасть їм зійти з дистанції, допоможе організувати зв'язок між студентами та викладачами, а також між студентами один з одним.

Авторами докладно описано платформу навчального середовища Moodle, що дозволяє забезпечити повний цикл дистанційної освіти в асинхронному форматі як найбільш популярну та ефективну в українському освітньому середовищі.

**Ключові слова:** асинхронний формат, дистанційне навчання, електронний освітній ресурс, навчання іноземної мови, Moodle.

**Olena NEGRIVODA,***orcid.org/0000-0003-2527-9725**Candidate of Pedagogical Sciences,**Lecturer at the Department of Germanic Languages and Methods of Foreign Languages Teaching**South-Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky**(Odesa, Ukraine) negrivoda@ukr.net***Olga ODINTSOVA,***orcid.org/0000-0001-5644-3394**Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes**Vasyl' Stus Donetsk National University**(Vinnitsa, Ukraine) o.odintsova@donnu.edu.ua***Nataliia OSIPCHUK,***orcid.org/0000-0002-3186-6806**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages**National University of Water and Environmental Engineering**(Rivne, Ukraine) osipchuknatali@gmail.com*

## THE SPECIFICS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION DURING ASYNCHRONOUS LEARNING

*The article is devoted to the review of the asynchronous format for the work of all participants in the educational process, taking into account the new realities in which Ukraine is located, and as a result, new educational standards in higher education institutions. The synchronous and asynchronous formats of online learning are considered in a comparative aspect. The asynchronous format is interpreted by the authors of the article as a form of independent work of students with delayed control.*

*The authors described the positive and negative aspects of the asynchronous learning format, suggested ways to eliminate the problems that may arise with this format of teaching a foreign language. The article attempts to present various possibilities of using both distance learning systems in a higher educational institution, and an independent approach to teaching English in an asynchronous format.*

*The article describes the types of independent work for students who speak English at different levels, from elementary to advanced. Particular attention is paid to the involvement of students in learning in an asynchronous format, which depends on the relationship between students, their sense of being part of a community and the communication distance between the teacher and students. The authors of the article point out the importance of the role of the curator in asynchronous learning, which will support the motivation of students, will not let them go the distance, will help organize communication between students and teachers, as well as between students with each other.*

*The authors describe in detail the free access platform Moodle, which allows to provide a full cycle of distance education in an asynchronous format, as the most popular in the Ukrainian educational environment.*

**Key words:** *asynchronous format, distance learning, electronic educational resource, foreign language teaching, Moodle.*

**Постановка проблеми.** Труднощі, з якими зіткнулися викладачі та студенти під час пандемії, а потім і з повномасштабним російським вторгненням в Україну, допомогли просувати інновації в освіті швидше, ніж будь-коли, і в небачених раніше масштабах. За нових умов життя на допомогу прийшло он-лайн навчання, яке включає як синхронні заняття (лекції, одночасну групову роботу в спеціальних цифрових сервісах, іспити та захист проєктів у прямому ефірі), так і асинхронні (перегляд записаних лекцій, листування з викладачами з приводу оцінки, завдань, тестів тощо).

У широкому сенсі синхронне навчання – це взаємодія викладача і здобувачів освіти, а також здобувачів освіти між собою у прямому ефірі, а

асинхронне навчання передбачає таку взаємодію з поділом у часі. Наприклад, лекція з відповідями на запитання студентів у прямому ефірі можлива за синхронного навчання, а перегляд запису тієї ж лекції з можливістю надіслати викладачеві питання та отримати відповідь через якийсь час реалізується в асинхронному форматі. Німецькі (Stangl, 2023) та італійські (Jurado, 2012) науковці наголошують, що інтерактивні програми, за допомогою яких здобувачі освіти можуть самостійно опрацювати навчальний матеріал, зазвичай пропонують кращу альтернативу, ніж чиста відеолекція. Зворотній зв'язок, наприклад запити та коментарі, надсилається лектору електронною поштою або на спеціально створеному форумі.

Німецький он-лайн лексикон психологічних та педагогічних термінів (Online Lexikon für) дає таке визначення асинхронного навчання: «Асинхронне навчання розуміється в педагогічній психології стосовно нових медіа як такий дидактичний процес, коли передача знань викладачами та засвоєння знань учнями відбуваються в різний час, наприклад, навчання за допомогою навчальних листів, спілкування через групи новин тощо. Навчальний матеріал або записується на відео, або відео відсутнє взагалі».

Сьогодні асинхронному формату навчання надається велике значення через реалії, в яких перебуває Україна: війна, відсутність Інтернету, перебування студентів за кордоном тощо. Тому активно почала розвиватися цифрова дидактика, що потребує пошуку та розробки найбільш ефективних методів та форматів навчання для тих чи інших завдань. У цьому контексті, необхідно з'ясувати, в якому форматі нова інформація розуміється та засвоюється студентами краще. Слід зважати й на те, що як у синхронного, так і у асинхронного форматів, є свої плюси та мінуси.

**Аналіз останніх досліджень.** Інновації в освіті, пов'язані з різними формами навчання, пошук яких зумовлений глобальними та локальними змінами, знаходяться в центрі уваги актуальних наукових досліджень.

Державне регулювання сучасними технологіями освіти в Україні, а також проблеми розвитку дистанційної освіти розглянуто у дослідженнях Прушківської (2009), Садкового (2013) та Сиченко (2011). Затребуваність дистанційних методів освіти, розвитку і впровадження дистанційних способів навчання були досліджені Степановим (2017). Фахову підготовку майбутніх фахівців-філологів засобами інформаційного середовища розглядали Малихін та Ярмольчук (2017). Інноваційний підхід до формування фахової компетентності у майбутніх перекладачів досліджувала Сімкова (2015). Арістова (2017) вивчала формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, зокрема під час дистанційного навчання. Навчальні стратегії дистанційного навчання представлені у роботах Пусейкіної та Ребікова (Pusejkina & Rebikow, 2016).

Попри велику кількість робіт, присвячених дистанційному навчанню, відсутні дослідження, які вивчають специфіку викладання англійської мови в асинхронному форматі, що визначило актуальність нашої розвідки.

**Мета статті** полягає у дослідженні специфіки асинхронного формату навчання у викладанні англійської мови в закладах вищої освіти, що

передбачає виявлення позитивного та негативного аспектів цього формату.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що будь-яке навчання – це комунікація. Теорія комунікацій Вілбура Шрамма описує її як нескінченний обмін повідомленнями та їхню інтерпретацію. Якщо екстраполювати цю модель на процес навчання, то вона буде виглядати наступним чином. Джерело повідомлення, тобто викладач, передає повідомлення, тобто освітній контент (лекцію, список літератури для опрацювання, завдання). Своєю чергою, одержувач повідомлення, тобто студент, отримує інформацію та сприймає її, тобто інтерпретує. Якщо з матеріалу лекції чи додаткової літератури студентам щось незрозуміло, тоді вони звертаються по допомогу до викладача. У такому разі вже викладач стає одержувачем повідомлення й інтерпретує його. Розібравшись, він пояснює здобувачам освіти незрозумілі моменти у повідомленні. Такий обмін повідомленнями відбувається протягом усього періоду навчання.

Подібне відбувається під час виконання завдань: викладач дає зворотний зв'язок здобувачам освіти безпосередньо в процесі його виконання (одразу виправляє помилки) або після його перевірки, і цей зворотний зв'язок теж буде повідомленням. Групові завдання, наприклад, у вигляді спільних проектів – це обмін повідомленнями між кількома учасниками освітнього процесу одночасно.

Під час аудиторних занять обмін повідомленнями здійснюється у режимі реального часу. Студенти можуть ставити запитання викладачеві протягом лекції та одразу отримати відповідь. У цифровому просторі комунікація буває синхронною або асинхронною. При цьому під час синхронної комунікації одержувач одразу відповідає на повідомлення. Своєю чергою, асинхронна комунікація не передбачає моментальної відповіді на повідомлення. Викладача зі студентами у синхронному онлайн-форматі поділяє лише дистанція, а в асинхронному – і дистанція, і час. У викладача в асинхроні немає звичних інструментів контролю: він не знає, як здобувачі освіти сприймають те, що він пояснює, чи все і всім зрозуміло, які теми викликають найбільше труднощів, а які даються легко.

Він також не може поставити несподівані питання в аудиторії та спровокувати тим самим дискусію, щоб переконатися, що здобувачі освіти пам'ятають попередню тему та розуміють її зв'язок із новою. Викладачі також не можуть бачити, як студенти виконують практичні вправи. Вони не знають, чи всі здобувачі освіти

ознайомилися з описом нової теми і хто потребує додаткової допомоги. Коли через засоби зв'язку надходить питання від студента, коли це питання аналізується, коли надходить виконане завдання з помилками, коли система повідомляє результати оцінки заняття чи тесту, все це з'ясується із запізненням.

У студентів під час асинхронного заняття немає можливості уточнити щось під час пояснення у викладача, а отже, доведеться шукати цю інформацію самостійно або чекати, коли викладач надішле відповідь. Якщо не можна порадитися та отримати допомогу одразу під час виконання практичного завдання, в якому щось не виходить, то це демотивує здобувачів освіти. Для методистів та педагогів це означає, що потрібно шукати інструменти та підходи, які б допомогли усунути недоліки асинхронного формату навчання. Потрібні спеціальні інструменти контролю (докладний збір та аналіз цифрових даних, так званих цифрових слідів), спеціальні способи перевірки знань, організація кураторської підтримки студентів.

На думку фахівців, головним недоліком асинхронного формату вважається низька залученість студентів до навчального процесу. Згідно з результатами досліджень, асинхронно добре навчаються самоорганізовані та цілеспрямовані студенти, більшості здобувачів освіти складно змусити себе виконувати завдання, якщо ніхто не підганяє та не стимулює. Залучення студентів до навчання залежить від взаємозв'язку між студентами, їх відчуттям себе частиною освітньої спільноти та комунікаційна дистанція між викладачем та студентами. Відчуття себе частиною студентської групи є важливим чинником мотивації навчання, а під час асинхронного навчання кожен студент навчається окремо. Тому, крім особливих інструментів контролю, в асинхронному форматі потрібні спеціальні інструменти залучення студентів до навчання. Важливе значення в асинхроні набуває роль куратора, який підтримує мотивацію студентів, не дасть їм зійти з дистанції, допоможе організувати зв'язок між здобувачами освіти та викладачами.

Однак, асинхронний формат навчання має свої переваги: гнучкість у часі та можливість вчитися у своєму темпі. Будь-якої миті можна повернутися до найскладніших місць заняття і ще раз прослухати та передивитися запис, поставити на паузу і знайти, що про це написано в підручнику або додаткових матеріалах.

Частково вирішити проблеми, які виникають під час асинхронного навчання допомагають різноманітні освітні платформи, серед яких в українському освітньому секторі користується

популярністю система MOODLE, яка дозволяє забезпечити повний цикл дистанційної освіти, включаючи асинхронний формат. Основна перевага Moodle полягає в тому, що ця платформа дозволяє повною мірою реалізувати можливості викладання, зокрема англійської мови як іноземної, використовувати всі необхідні матеріали, інтегруючи їх в електронне середовище, а також забезпечити контроль частоти звернень здобувачів освіти до викладених завдань та якості їх виконання. Moodle пропонує широкий набір інструментів перевірки та забезпечення знань: тести, завдання, семінари, форуми тощо.

У викладача є доступ до шкал відвідування та оцінок, які можуть бути виставлені як у ручному, так і в автоматичному режимі. Викладач може контролювати регламент комунікації, тобто вказувати кількість робіт та терміни їх виконання, призначати консультації, визначити обсяги та особливості виконання завдань. Використання платформи Moodle вимагає навчання викладачів, розробників курсів та студентів, а також технічної підтримки для своєчасної реєстрації, оновлення та видалення користувачів. Однак на практиці викладачі виявляють, що маючи мінімальний досвід роботи в електронному середовищі, вони можуть швидко освоїти ресурси системи Moodle, призначати та відкликати дозволи для студентів, координувати спілкування між учасниками освітнього процесу та самостійно наповнювати курси навчальними матеріалами. Створення змісту курсу в Moodle – трудомісткій і кропіткій процес. Система може бути використана як просунута комунікаційна платформа, де можна розмішувати текстові матеріали, посилання на інтернет-ресурси (веб-сайти та відео) та списки для читання, використовуючи прості в освоєнні інструменти.

Принципове значення при асинхронному форматі навчання має самостійна робота студентів, успіх якої залежить від правильно організованої навчальної діяльності студента, від володіння ним програмою освоєння мови на вирішення нових навчальних завдань та гнучкого управління з боку викладача. Метою самостійної роботи студентів виступає набуття нових знань та розвиток практичних умінь.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти спрямована на вирішення таких завдань: поглиблення та розширення знань; набуття навичок використання спеціальної літератури; розвиток пізнавальних здібностей та активності, творчої ініціативи, відповідальності та організованості; формування самостійності мислення та здатності до саморозвитку, самовдосконалення; розвиток

дослідницьких умінь; формування потреби у безперервній освіті.

Асинхронний формат навчання є формою самостійної роботи з відтермінованим контролем. Спрямоване на отримання інформації, воно має потужний потенціал розвитку пізнавальної активності студентів, формування стійкої позитивної мотивації.

Самостійна робота на початковому рівні – А1–А2 – вивчення англійської мови включає прийоми такої навчальної роботи, як культура читання, пошук додаткової інформації, прийоми запам'ятовування матеріалу, володіння методикою роботи зі словником, довідковою літературою, технологія використання аудіо- та відеоматеріалу.

Що стосується прийомів та методів навчання англійської мови для рівня В1 у закладах вищої освіти під час асинхронного навчання, то тут може бути запропонований широкий спектр завдань:

- перегляд попередньо записаних відеолекцій або занять;
- перегляд відеодемонстрацій;
- дослідницькі проекти;
- тематичні презентації;
- онлайн-дискусії через дискусійні форуми курсу;
- індивідуальні або групові проекти;
- навчальні заходи, такі як вікторини, вирішення ситуативних проблем тощо.

Конкретними формами самостійної роботи студентів для володіння англійською мовою на рівні В2–С1 можуть бути реферування статей; вивчення тем та проблем, які не виносяться на практичні заняття; виконання контрольних робіт; написання рефератів, есе; участь студентів у складанні тестів; створення наочних посібників, презентацій тощо. Науково-дослідницька робота студентів, максимально наближена до професійної діяльності, також не виключає самостійної роботи з англійської мови. Незамінними у зв'язку з цим стають вміння орієнтуватися в новій науковій інформації, самостійне та творче оволодіння нею.

В якості контролю самостійної роботи здобувачів освіти можна запропонувати такі форми:

проміжні та підсумкові тести, заліки, іспити; індивідуальні розмови, консультації із викладачем; перевірка рефератів та письмових текстів; тестування; конкурси на найкращий переклад професійно орієнтованих текстів; представлення презентацій, доповідей; наукові конференції з актуальних тем.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У світі використання дистанційних форм навчання у вищій школі диктується зовнішніми та внутрішніми політичними й економічними чинниками. В нових умовах викладачі змушені вдаватися до допомоги електронних освітніх платформ, які дозволяють ефективно розподіляти навчальний матеріал та контролювати успішність студентів, а також розраховувати на їхню самостійність та самоорганізованість.

Електронні освітні платформи, які надають можливість створювати курси та працювати зі студентами онлайн, за рахунок простого інструментарію та зручності у його освоєнні дозволяють у досить швидкі терміни забезпечити дистанційну роботу та безперервність навчального процесу. При цьому необхідними мінімальними умовами успішної роботи на освітніх платформах як з боку викладачів, так і студентів, є достатній рівень комп'ютерної грамотності, необхідне технічне забезпечення та поточний супровід курсу. Тільки за виконання всіх зазначених мінімальних умов робота з курсом дистанційного супроводу в будь-якому форматі буде ефективною для процесу навчання.

Зрештою, застосування інноваційних педагогічних підходів та освітніх технологій, які забезпечують трансформацію в реальному часі, надає здобувачам освіти повний спектр навичок і компетентностей, яких вони набувають у цей ключовий момент свого життя – від вирішення проблем до співпраці, що зробить їх успішними та допоможе легко адаптуватися до світу, що постійно змінюється.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні досвіду викладання іноземних мов в асинхронному форматі колегами європейських закладів вищої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: Київ, 2017. 58 с.
2. Малихін О. В., Ярмольчук Т. М. Фахова підготовка майбутніх фахівців-філологів засобами інформаційного середовища. *Суб'єктивізація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти*: монографія / за ред. О. В. Малихіна. Частина 1. Київ, НУБіП України. 2017. С. 202–229.
3. Прушківська Е. В., Переверзева А. В. Людський капітал: проблеми та перспективи. *Вісник Запорізького національного університету*: 36. наук. ст. Економічні науки. Запоріжжя, 2009. № 1(4). С. 155–160.

4. Садковой В. П. Основные экономические механизмы государственного регулирования вхождения в европейский простор современной высшей школы Украины. *Державне будівництво*. 2013. № 1. URL: <http://kbuapa.kharkov.ua>
5. Сиченко В. Система та механізми управління інноваційним розвитком вищої освіти в Україні. *Економічний форум*. 2011. № 2. С. 34–40.
6. Сімкова І. О. Інноваційний підхід до формування фахової компетентності у майбутніх перекладачів. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнар. наук.-прак. конф. Суми, 2015. С. 43–45.
7. Степанов В. Про дистанційне навчання. URL: <http://www.iatp.kharkov.ua/cat/sites/stepanov/>
8. Jurado R. G. Barriers to a wider Implementation of LMS in Higher Education: a Swedish case study, 2006–2011. *Eleed (e-learning and education)*. 2012. Iss. 9.
9. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik – Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik. URL: <https://lexikon.stangl.eu/>
10. Pusejkina L. N., Rebikow W. B. E-Learningstrategie im Fach Germanistik: didaktische Möglichkeiten und Perspektiven des Phonetikunterrichts. *Crede Experto*. 2016. № 3 (10). Pp. 217–235.
11. Stangl W. Was Sie immer schon über Psychologie wissen wollten. Arbeitsblätter zur wissenschaftlichen Psychologie. URL: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/>

#### REFERENCES

1. Aristova N. O. (2017). Formuvannya profesiinoi subiektnosti maibutnikh filolohiv [Formation of professional subjectivity of future philologists]: avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia d-ra. ped. nauk: Kyiv, 2017. 58 p. [in Ukrainian].
2. Malykhin O. V. & Yarmolchuk T. M. (2017). Fakhova pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv-filolohiv zasobamy informatsiinoho seredovyscha [Professional training of future philologist specialists by means of the information environment]. *Subiektivatsiia protsesu fakhovoi pidhotovky maibutnoho filoloha: teoretychni i praktychni aspekty*: monohrafiia / za red. O. V. Malykhina. Chastyna 1. Kyiv, NUBiP Ukrainy. Pp. 202–229 [in Ukrainian].
3. Prushkivska E. V. & Pereverzieva A. V. (2009). Liudskyi kapital: problemy ta perspektyvy [Human capital: problems and prospects]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*: Zb. nauk. st. Ekonomichni nauky. Zaporizhzhia. № 1(4). Pp. 155–160 [in Ukrainian].
4. Sadkovi V. P. (2013). Osnovni ekonomichni mekhanizmy derzhavnoho rehuliuвання vkhodzhenia v yevropeyskyi prostir suchasnoi vyshchoi osvity Ukrainy [The main economic mechanisms of state regulation of entry into the European space of modern higher education of Ukraine]. *Derzhavne budivnytstvo*. № 1. Available to: <http://kbuapa.kharkov.ua/> [in Ukrainian].
5. Sychenko V. (2011). Systema ta mekhanizmy upravlinnia innovatsiinym rozvytkom vyshchoi osvity v Ukraini [System and mechanisms of management of innovative development of higher education in Ukraine]. *Ekonomichni forum*. № 2. Pp. 34–40 [in Ukrainian].
6. Simkova I. O. (2015). Innovatsiinyi pidkhid do formuvannya fakhovoi kompetentnosti u maibutnikh perekladachiv [An innovative approach to the formation of professional competence in future translators]. *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry zmin*: materialy II Mizhnar. nauk.-prak. konf. Sumy. Pp. 43–45 [in Ukrainian].
7. Stepanov V. Pro dystantsiine navchannia [About distance learning]. Available to: <http://www.iatp.kharkov.ua/cat/sites/stepanov/> [in Ukrainian].
8. Pusejkina L. N. & Rebikow W. B. (2016). E-Learningstrategie im Fach Germanistik: didaktische Möglichkeiten und Perspektiven des Phonetikunterrichts. *Crede Experto*. № 3 (10). Pp. 217–235.
9. Jurado R. G. (2012). Barriers to a wider Implementation of LMS in Higher Education: a Swedish case study, 2006–2011. *Eleed (e-learning and education)*. Iss. 9.
10. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik – Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik. [Online Lexicon for Psychology & Education – Online encyclopedia from the sciences of psychology and education]. URL: <https://lexikon.stangl.eu/> [in German].
11. Stangl W. Was Sie immer schon über Psychologie wissen wollten. Arbeitsblätter zur wissenschaftlichen Psychologie. [Everything you always wanted to know about psychology. Scientific Psychology Worksheets]. URL: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/> [in German].



УДК 811.111:37.091.313:378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-52>

**Юрій НЕСІН,**

*orcid.org/0000-0002-8296-7025*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов  
Херсонського державного аграрно-економічного університету  
(Херсон, Україна) unesco65@ukr.net*

## **МЕТОД ПРОЄКТІВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ**

*У статті проаналізовано можливості використання методу проєктів у самостійній роботі здобувачів вищої освіти з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією, охарактеризовано зміст діяльності здобувача і викладача на різних етапах виконання проєкту відповідно до рівня самостійності; також запропоновано модель педагогічної взаємодії між викладачами і здобувачами, чотири рівні автономії здобувачів, етапи вибору ефективних засобів з метою оволодіння англійською мовою.*

*Спираючись на досвід англомовних та українських науковців, автор намагається показати користь від практичного застосування методу проєктів під час занять з англійської мови в системі викладач вищого навчального закладу – здобувачі вищої освіти.*

*Автор стверджує пріоритетність методу проєктів в англійській мові. Використання цього методу може надати подальший поштовх для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Завдяки цьому методу цілком можливо вдосконалювати рівень володіння мовною, мовленнєвою, соціокультурною та загальнонавчальною (стратегічною) компетенцією. Досвід роботи у вищих навчальних закладах дозволяє автору зазначити, що пріоритетним підходом є демонстрація (візуалізація) навчального матеріалу.*

*Здобувачі вищої освіти у процесі навчання набувають дослідницький досвід, всебічно використовуючи метод проєктів вони реалізують власний інтерес до предмету вивчення. Актуалізація навчально-пізнавальної діяльності призводить до конкретних практичних дій, розширяє коло знань про предмет дослідження. Крім того, це створює умови для розвитку особистості та самореалізації.*

*Метод проєктів надихає на творче, критичне мислення, формує вміння взаємодіяти в колективі, а це, в свою чергу, призводить до соціалізації особистості.*

*Ми вважаємо, що метод проєктів у самостійній роботі здобувачів вищої освіти цілком здатен забезпечити підвищення рівня мотивації до подальшого вивчення англійської мови, яка є однією із світових мов.*

**Ключові слова:** *метод проєктів, здобувачі вищої освіти, англомовна комунікативна компетенція, самостійна робота.*

**Yuri NESIN,**

*orcid.org/0000-0002-8296-7025*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor;  
Senior Lecturer at the Department of Tourism Hotel and Restaurant Business and Foreign Languages  
Kherson State Agrarian and Economic University  
(Kherson, Ukraine) unesco65@ukr.net*

## **METHOD OF PROJECTS IN AUTONOMOUS WORK OF SEARCHERS OF HIGHER EDUCATION IN THEIR MASTERING OF ENGLISH SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*The article analyzes possibilities of the project work utilization autonomous work of the education acquirers regarding the mastering of the English communicating competence; and sets forth the contents of the activities of the acquirer and the teacher at every stage of the project fulfilling according to the level of autonomy; the article also proposes a model of a pedagogical interaction between teachers and acquirers, with four levels of the acquirers' autonomy, as well as the stages of selection of efficient methods of mastering English.*

*Using the experience of both English-speaking and Ukrainian scientists the author attempts to demonstrate merit of practical application of the project work during English classes, within the system "higher educational institution lecturer – higher education acquirers.*

*Author surmises that the project work is paramount in English. Employment of this method may propagate autonomous work organizing for the education acquirers. This method entirely enables to improve the language mastership, and the speaking, social-cultural, and general educational (strategic) competence. The working experience in higher*

*educational institutions allows the author to submit the notion of highest priority would be the approach of demonstration (visualization) of the teaching materials.*

*During learning the higher education acquirers will obtain a researcher's experience; by using the project work widely they will fulfill an own interest to the research object. Learning and cognition actualization leads to tangible practical actions, expands the outlook in the context of the research object. Additionally it facilitates the personality development and self-fulfillment.*

*The project work inspires creative and critical thinking, builds the ability of group interaction, which consequently socializes the personality.*

*We submit that the project work within the autonomous activities of the higher education acquirers is an entirely viable option to motivate further in-depth research into English which is one of the world languages.*

**Key words:** *project work, searchers of higher education, English speaking communicative competence, autonomous work.*

**Постановка проблеми.** Відомо, що необхідність здійснення цілеспрямованої самостійної роботи здобувачів вищої освіти зумовлюється вимогами сьогодення, важливістю формування готовності до постійного самонавчання, а воно значною мірою залежить від методів, які використовуються у самостійній роботі (Зимня, 1989: 3).

Для забезпечення максимальної ефективності обраний нами метод проєктів повинен насамперед створювати позитивну атмосферу, в якій здобувач вищої освіти почуває себе комфортно, а цей фактор може забезпечувати ситуацію успіху, стимулювати інтерес людини до вдосконалення англійської комунікативної компетенції, прагнення та потребу в навчанні. Одним із методів, який, на нашу думку, відповідає сучасним вимогам, є метод проєктів. Його слід трактувати як спосіб досягнення дидактичної цілі через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитись реальним практичним результатом (Коньшева, 2005: 5).

**Аналіз досліджень.** Огляд сучасної наукової літератури свідчить про постійну увагу дослідників до проєктної методики у навчанні іноземної мови. Вчені Е. Арванітопуло, Т. Густомясова, Н. Душкова, І. Зимня, А. Конишева, В. Копилова, Н. Коряковцева, Т. Покусаєва, Є. Полат, Т. Тамбовкіна та ін. досліджують цю тему. Проте, недостатньо розробленим залишається питання використання методу проєктів у самостійній роботі здобувачів вищої освіти з оволодіння англійською комунікативною компетенцією. Необхідність такого дослідження зумовлена, з одного боку, можливостями методу проєктів у вивченні англійської мови, а з іншого, здатністю забезпечити автономію здобувачів у навчальному процесі (Волкова, 2009: 1).

**Мета статті.** Обґрунтування використання методу проєктів у самостійній роботі здобувачів вищої освіти з оволодіння англійською комунікативною компетенцією.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки метод проєктів в англійській мові є пріоритетним, ми

визначили його цілі в організації самостійної роботи здобувачів: вдосконалювати рівень володіння мовною, мовленнєвою, соціокультурною та загальнонавчальною (стратегічною) компетенцією; демонструвати вміння людини використовувати здобутий у процесі навчання дослідницький досвід; реалізувати власний інтерес до предмету вивчення; актуалізувати навчально-пізнавальну діяльність; активізувати здобувача як суб'єкта діяльності до конкретних практичних дій; розширити коло знань про предмет дослідження; розвивати вміння презентувати результати власної роботи; створювати умови для розвитку особистості шляхом надання можливості самореалізації в процесі вибору тематики проєкту, його виконання та презентації; формувати самостійність; розвивати творче, критичне мислення; формувати вміння взаємодіяти в процесі роботи над проєктом, яка базується на моделюванні соціальної взаємодії в малій групі в ході навчального процесу (Дичківська, 2004: 2).

Для реалізації проєктної методики необхідна значуща в творчому, дослідницькому плані проблема, яка вимагає вивчення; практична, теоретична, пізнавальна важливість очікуваних результатів (випуск газети, альманаху; доповідь); індивідуальна, парна чи групова робота; структурування змістової частини проєкту з виділенням поетапних результатів; використання дослідницьких методів, які визначають певну послідовність дій: визначення проблеми і відповідних задач дослідження (використання метода «мозкового штурму», «круглого столу»), висунення гіпотези та її рішення; обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація і аналіз отриманих даних; оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових гіпотез (Фіцула, 2007: 9).

Враховуючи результати сучасних досліджень, вважаємо, що у самостійній роботі здобувачів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією доцільно використовувати: рольові про-

екти, в яких учасники виконують певні ролі, обумовлені характером і змістом проєкту (літературні персонажі; придумані герої, які імітують соціальні чи ділові стосунки), рольові чи ділові ігри, драматизація, написання та постановка власної п'єси, творчі проєкти, які передбачають відповідне оформлення результатів – творчі письмові роботи різноманітних жанрів, зйомки відеофільму, репортаж, альбом, сценарій тижня англійської мови в університеті, літературний переклад уривку художнього твору тощо (Моросанова, 2004: 7).

Корисними, на нашу думку будуть інформаційні проєкти спрямовані на збір інформації про явище, предмет; аналіз, систематизацію та презентацію отриманої інформації. Значну частку інформаційних проєктів студентів немовних спеціальностей можуть складати проєкти країнознавчого характеру. Крім того, важливими та цікавими в цьому контексті є роботи соціального спрямування (наприклад, проєкт з теми: «Вплив американської та британської культури на спосіб життя в моїй країні») (Щукин, 2008: 10).

Слід також брати до уваги створення дослідницьких проєктів, які в умовах вищого навчального закладу мають структуру наукового дослідження (аргументація актуальності, визначення мети, предмету, об'єкту, задач, методів тощо) і повністю залежать від логіки наукового дослідження.

Ще одним напрямом є практико-орієнтовані проєкти, в яких чітко визначений кінцевий результат, орієнтований, у першу чергу, на потреби самих здобувачів, наприклад, словник англomовної лексики з певної тематики (Киселевская, 2005: 4).

На основі викладеного необхідно наголосити на двох положеннях: по-перше, в самостійній роботі здобувачів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією значну частку становитимуть змішані проєкти, які передбачають поєднання різних типів робіт. По-друге, метод проєктів передбачає використання інших методів, у першу чергу проблемних, дослідницьких.

Враховуючи результати досліджень низки науковців, ми сформулювали основні положення використання методу проєктів у самостійній роботі здобувачів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією:

– проєктна робота повинна орієнтуватись на індивідуальність людини, її інтереси та потреби, створення особистісного освітнього продукту;

– здобувач повинен бути ініціатором, організатором, виконавцем і контролюючим суб'єктом, який бере на себе відповідальність за кінцевий результат проєкту;

– викладач має створювати умови для розвитку і реалізації автономії та створення розумного балансу творчої свободи і відповідальності за хід та результати проєкту, спільно оцінювати результати, поступово навчати здобувачів самостійно оцінювати результати власної діяльності та прогнозувати наступні творчі роботи;

– проєктна робота має забезпечити умови для використання англійської мови в ситуаціях реального міжкультурного спілкування; процес оволодіння мовою має бути включеним у реальну інформаційно-освітню, проєктно-дослідницьку, соціально-культурну, творчу діяльність;

– обов'язковою умовою навчально-проєктної діяльності в галузі англійської мови є постановка проблемно-пошукової, дослідницької задачі, орієнтованої на досягнення певного кінцевого продукту, який і визначає тип проєктної роботи – інформаційний, дослідницький, практико-орієнтований, творчий, рольовий чи змішаний;

– виконання проєкту повинно забезпечувати умови для розвитку саморегуляції здобувачів, що певною мірою співвідносяться з етапами проєктної діяльності, планування (розуміння запропонованих цілей; уміння самостійно ставити і утримувати цілі до їх реалізації; визначення послідовності реалізації навчальних цілей; вміння доводити розпочате до кінця), моделювання (врахування значущих умов навчальної діяльності, необхідних для її виконання), програмування (вибір необхідних прийомів та стратегій навчальної діяльності, відбір засобів), рефлексивної самооцінки мовленнєвих і навчальних дій та результатів (вміння співвідносити результати з критеріями, визначеними викладачем чи здобувачем, вносити корективи в програму дій відповідно до критеріїв успішності та змін ситуації); самоконтролю мовленнєвих і навчальних дій на основі індивідуально прийнятих зразків успішності; Робота над проєктом має сприяти розвитку творчості шляхом залучення проєктів творчого характеру.

Важливим є питання ролі здобувачів і викладача у процесі виконання проєкту, яке ми розглядатимемо відповідно до етапів роботи над ним. На основі розроблених науковцем Т. Тамбовкіною моделей педагогічної взаємодії розглядаємо чотири рівні автономії:

1) часткова автономія здобувача, за якої він приймає визначені викладачем цілі, самостійно виконує запропоновані завдання, консультуючись із викладачем, використовуючи пам'ятки;

2) напівавтономія здобувача, яка уможливіло відносну самостійність у досягненні визначених викладачем цілей;

3) часткова залежність здобувача, за якої він самостійно працює над вирішенням визначених спільно з викладачем цілей, використовуючи як запропоновані матеріали, так і обрані індивідуально, здійснюючи самоконтроль, самооцінку процесу виконання і кінцевого результату, порівнюючи її з оцінкою викладача;

4) відносна незалежність здобувача у самостійній роботі, де він бере на себе відповідальність за досягнення індивідуальних цілей, які, з одного боку, співвідносяться із загальними цілями, визначеними програмою, а з іншого, відображають індивідуальні потреби студента. (Тамбовкіна, 1998: 8).

Відповідно до зазначених рівнів автономії ми конкретизували зміст та функції здобувачів і викладача на різних етапах роботи над проєктом, запропонованих у сучасній літературі.

#### I. Етап визначення цілей.

Перший рівень автономії: здобувачі обговорюють у групі та з викладачем тематику, мету, задачу, кінцевий продукт; викладач окреслює загальну тематику проєкту, альтернативні мету і задачу, орієнтує їх на можливий кінцевий продукт, визначає критерії оцінювання.

Другий рівень автономії: здобувачі обирають тематику проєкту в групі, узгоджують її з викладачем, спільно обговорюють мету, задачу, кінцевий продукт, критерії оцінювання; викладач окреслює загальну тематику проєкту, за необхідності надає допомогу у визначенні мети, задачі, кінцевого продукту, обговорює зі студентами критерії оцінювання;

Третій рівень автономії: здобувачі обирають тематику проєкту в групі, за необхідності консультуються з викладачем стосовно мети, задачі, кінцевого продукту, критеріїв оцінювання; викладач консультує здобувачів стосовно мети, задачі, кінцевого продукту, критеріїв оцінювання;

Четвертий рівень автономії: здобувачі обирають тематику проєкту, визначають мету, задачу, кінцевий продукт, критерії оцінювання.

#### II. Етап організації і планування.

Перший рівень автономії: здобувачі складають загальний план, поетапну програму дій, розподіляють ролі учасників, консультуючись із викладачем; викладач допомагає їм в складанні загального плану, поетапної програми дій, розподілі ролей учасників; визначає додаткові завдання, необхідні для успішного виконання і презентації проєкту (наприклад, опрацювання лексики з теми);

Другий рівень автономії: здобувачі складають загальний план, програму дій, розподіляють ролі учасників, консультуючись за необхідності

з викладачем; викладач за необхідності консультує їх у складанні загального плану, програми дій, розподілі ролей учасників; пропонує додаткові завдання (наприклад, опрацювання лексики з теми);

Третій рівень автономії: здобувачі складають загальний план, програму дій, розподіляють ролі учасників; викладач надає поради щодо можливих додаткових завдань.

Четвертий рівень автономії: здобувачі складають загальний план, програму дій, розподіляють ролі учасників, визначають необхідні додаткові завдання для самостійного опрацювання з метою покращення володіння англійською мовою та успішного виконання проєкту.

#### III. Етап вибору засобів.

Перший рівень автономії: здобувачі в групі та за необхідності з викладачем обговорюють можливі засоби реалізації проєкту, створюють банк засобів, здійснюють відбір; викладач допомагає їм у виборі можливих засобів, складанні банку засобів, пропонує матеріали для виконання проєкту, а також забезпечує додатковими завданнями, які сприятимуть оволодінню мовними, мовленнєвими, соціокультурними навичками та вміннями в ході виконання проєкту.

Другий рівень автономії: здобувачі обговорюють в групі можливі засоби реалізації проєкту, складають банк засобів, здійснюють відбір, консультуючись за необхідності з викладачем; викладач консультує їх у виборі можливих засобів, складанні банку засобів, пропонує додаткові завдання з оволодіння необхідними навичками та вміннями.

Третій рівень автономії: здобувачі обговорюють у групі можливі засоби реалізації проєкту, складають банк засобів, вибирають із запропонованих викладачем та підбирають самостійно додаткові завдання, опрацювання яких сприятиме підвищенню рівня англomовної комунікативної компетенції; викладач пропонує додаткові завдання на вибір.

Четвертий рівень автономії: здобувачі обговорюють у групі можливі засоби проєктної та інформаційної діяльності, складають банк засобів; підбирають додаткові завдання для вдосконалення відповідних навичок та вмінь.

#### IV. Етап виконання проєкту.

Перший рівень автономії: консультуючись із викладачем, здобувачі підбирають інформацію, виконують додаткові завдання, аналізують, оцінюють дані, обмінюються інформацією, оформлюють проєкт; викладач допомагає за необхідності у підборі інформації, консультує, забезпечує

самоперевірку опрацьованих студентами додаткових завдань.

Другий рівень автономії: здобувачі опрацьовують інформацію, виконують додаткові завдання, аналізують, оцінюють дані, обмінюються інформацією, оформлюють проєкт, консультуючись за необхідності з викладачем; викладач за необхідності консультує, забезпечує самоперевірку опрацьованих ними додаткових завдань.

Третій рівень автономії: здобувачі опрацьовують інформацію, виконують додаткові завдання, аналізують, оцінюють дані, обмінюються інформацією, оформлюють проєкт; викладач забезпечує самоперевірку опрацьованих додаткових завдань, обраних здобувачами серед запропонованих викладачем.

Четвертий рівень автономії: здобувачі опрацьовують самостійно відібрану інформацію, додаткові завдання, необхідні для успішного виконання проєкту, аналізують, оцінюють дані, обмінюються інформацією, оформлюють проєкт.

#### V. Етап захист проєкту:

Перший-другий рівні автономії: здобувачі захищають проєкт, демонструючи не лише практичний кінцевий продукт, але й здобутий рівень знань, умінь і навичок; викладач спрямовує процес захисту, ставить (разом з іншими здобувачами) запитання;

Третій-четвертий рівні автономії: здобувачі презентують кінцевий продукт, демонструють рівень володіння англійською мовою; викладач (разом з іншими здобувачами) ставить запитання.

#### VI. Етап оцінки проєкту:

Перший рівень автономії: здобувачі разом із викладачем обговорюють і оцінюють результати виконання проєкту, досягнуту мету, виконані задачі на основі виділених критеріїв; викладач разом зі здобувачами аналізує та оцінює результати проєктної роботи, демонструючи їм прийоми самоаналізу.

Другий-третій рівні автономії: здобувачі обговорюють і оцінюють процес та результати виконання проєкту, досягнуту мету, виконані задачі на

основі виділених критеріїв, аналізують недоліки, порівнюють власну оцінку із оцінкою викладача та інших здобувачів; враховуючи їхню оцінку, викладач аналізує та оцінює результати проєктної роботи.

Четвертий рівень автономії: здобувачі здійснюють самоаналіз, самооцінку кінцевого продукту, досягнуту мету, процес виконання проєкту на основі розроблених самостійно критеріїв; викладач виступає в ролі незалежного експерта, який оцінює результати самостійної роботи.

Ми вважаємо, що потребують пояснення окремі положення. По-перше, повна автономія в умовах вищого навчального закладу не передбачає абсолютної відсутності викладача, а лише його мінімальну участь у самостійній роботі здобувачів. По-друге, оскільки метою проєктної роботи є не лише створення кінцевого продукту, цікавого і необхідного для здобувачів, але й вдосконалення рівня знань умінь і навичок, проєктна робота передбачає і виконання ними додаткових завдань, які сприятимуть оволодінню мовними, мовленнєвими, соціокультурними навичками та вміннями, необхідними для успішного виконання проєктної роботи, допомагатимуть глибшому осмисленню змісту проєкту. По-третє, проєктні роботи сприятимуть формуванню навчальної компетенції, необхідної для ефективної діяльності. Зі збільшенням автономії здобувачі зможуть відносно самостійно визначати необхідні додаткові завдання (Коряковцева, 2002: 6).

**Висновки.** Таким чином, підводячи підсумки, вважаємо, що метод проєктів у самостійній роботі здатний забезпечити підвищення мотивації до подальшого вивчення англійської мови, покращення рівня знань, умінь та навичок, розвиток освітньої автономії здобувачів.

Подальшого дослідження, на нашу думку, потребує питання використання інших методів, зокрема створення індивідуального (одноособного) мовного портфолію в самостійній роботі здобувачів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку : Москва : Рус. яз., 1989. 219 с.
4. Киселевская С. В. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Иркутский гос. ун-т. Иркутск, 2005. 148 с.
5. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку : Санкт-Петербург : КАРО, Изд-во «Четыре четверти», 2005. 208 с.
6. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : Москва : АРКТИ, 2002. 176 с.
7. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения, опросник (ССПМ) : Москва : Когито-Центр, 2004. 44 с.

8. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе : *Иностр. языки в школе*, 1998. № 4. 96 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : вид. 2-ге, випр., доп. Київ, Академвидав, 2007. 560 с.
10. Шукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : Москва, Филоматис, 2008. 188 с.

## REFERENCES

1. Volkova N. (2009) Pedagogika: navch. posib. 3-tie vyd., ster. [Pedagogy: a Handbook, third issue, stereotyped]. – Kyiv: Akademvydav. 616 s. [in Ukrainian]
2. Dychkivska I. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk [Innovational Pedagogical Technologies: a Handbook] Kyiv: Akademvydav. 352 s. [in Ukrainian]
3. Zimnyaya I. (1989) Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku [Non-native Languages Education Psychology]. Moscow: Rus. yaz. 219 s. [in Russian]
4. Kiselevskaya S. (2005) Stili samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti i ih formirovaniye u studentov vuza: dis. kand. psihol. nauk 19.00.07 "Pedagogicheskaya psihologiya" [Self-Regulation Styles in Educational Activities and their Forming in Students of Higher Education Institutions: a psychological sciences candidate dissertation 19.00.07 "Pedagogical Psychology"] Irkutsk. 148 s. [in Russian]
5. Konyisheva A. (2005) Sovremennyye metody obucheniya angliyskomu yazyku (2-e izd., stereotip.) [Modern Methods of English Education, second issue, stereotyped]. Sankt-Petersburg: KARO, Minsk.: Izd-vo "Chetyre chetverti". 208 s. [in Russian]
6. Koryakovtseva N. (2002) Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayushchih inostrannyiy yazyk: posobie dlya uchiteley [Modern Methods of Arranging Autonomous Work for English Learners: a Teacher's Handbook]. Moscow: ARKTI. 176 s. [in Russian]
7. Morosanova V. (2004) Oprosnik "Stil samoregulyatsii povedeniya" (SSPM): rukovodstvo [The "Style of the Behavior Self-Regulation" (SBSR) Survey: a Handbook]. Moscow: Kogito-Centr. 44 s. [in Ukrainian]
8. Tambovkina T. (1998) K probleme avtonomii obuchayushchih inostrannomu yazyku v pedvuze. Inostr. yazyki v shkole No.4 [Concerning the Problem Autonomy of the Pedagogical Higher Educational Institution Students. Foreign Languages in School No.4]. 96 s. [in Russian]
9. Fitsula M. (2007) Pedagogika: Vyd. 2-he, vypr., dop. [Pedagogy: second issue, amended and expanded]. Kyiv: Akademvydav. 560 s. [in Ukrainian]
10. Shhukin A. (2008) Sovremennyye intensivnyye metody i tehnologii obucheniya inostrannym jazykam: ucheb. posobie [Modern Intensive Methods and Technologies in Foreign Languages Learning: a Handbook]. Moscow: Filomatis. 188 s. [in Russian].

UDC 378.147:811.163.41'243

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-53>

**Khrystyna OSIDACH,**

*orcid.org/0000-0001-7586-5250*

*Lecturer at the Department of Foreign Languages  
National University "Lviv Polytechnic"  
(Lviv, Ukraine) khosidach@gmail.com*

**Serhiy YAREMCHUK,**

*orcid.org/0000-0002-5648-7466*

*Lecturer at the Department of Foreign Languages  
National University "Lviv Polytechnic"  
(Lviv, Ukraine) kochanyja@gmail.com*

## METHODOLOGY OF CONDUCTING DICTATIONS IN LESSONS OF SERBIAN LANGUAGE IN AN ENGLISH-SPEAKING AUDIENCE

*The article pays attention to practicing writing as a type of speaking activity in studying Serbian language. It distinguishes dictation as an important method in the teaching of the writing of foreign students. Dictations are carried out in a certain system, in compliance with the relevant methodological requirements, help students of higher education institutions to strengthen their spelling and punctuation literacy, contribute to the consolidation of writing skills.*

*It should be noted that the value of various types of dictation lies in the fact that they enable the teacher to organize the entire group for certain purposeful work, activate the mental activity of students, and instill skills of collective, and at the same time individual, independent work, which is regulated and coordinated by the teacher. Such work teaches foreign students to fast and accurate performance of tasks and educates their will and responsibility for independent work.*

*European recommendations for teaching foreign languages in higher education institutions provide for levels of abilities and skills for creating written texts in several scales – general written production, practical and creative writing. Examples of writing activities include: filling out lists of questions, questionnaires, forms, writing reports, articles and reviews, making notes for future use, creative and imaginative writing, recording speech under dictation, as well as writing personal or business letters.*

*It is worth emphasizing that modern methodical literature offers a large number of different types of dictations, which are performed depending on the purpose and stage of studying a particular grammatical topic in higher educational institutions. The article examines main types of dictations, which are common, mainly in groups with an average and higher level of knowledge.*

*Teaching practical writing in the form of dictations contributes to the growth of literacy of foreign students, their professional growth, better orientation in society, improvement of language and communication competencies.*

**Key words:** *writing as a type of speaking activity, practical writing, Serbian language, writing skills, dictation.*

**Христина ОСІДАЧ,**

*orcid.org/0000-0001-7586-5250*

*викладач кафедри іноземних мов  
Національного університету «Львівська політехніка»  
(Львів, Україна) khosidach@gmail.com*

**Сергій ЯРЕМЧУК,**

*orcid.org/0000-0002-5648-7466*

*викладач кафедри іноземних мов  
Національного університету «Львівська політехніка»  
(Львів, Україна) kochanyja@gmail.com*

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДИКТАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З СЕРБСЬКОЇ МОВИ В АНГЛІЙСЬКОМОВНІЙ АВДИТОРІЇ

*У статті приділено увагу практичному письму як різновиду мовленнєвої діяльності у навчанні сербської мови. Виокремлено диктант як важливий метод у навчанні письма студентів-іноземців. Проведені в певній системі, з дотриманням відповідних методичних вимог, диктанти допомагають студентам закладів вищої освіти зміцнити їх орфографічну, пунктуаційну грамотність, сприяють закріпленню навичок письма.*

Слід зазначити, що цінність різних видів диктантів полягає в тому, що вони дають можливість викладачеві організувати всю групу для певної цілеспрямованої роботи, активізують розумову діяльність студентів, прищеплюють навички колективної, а разом з тим індивідуальної та самостійної роботи, яку регулює та координує викладач. Така робота привчає студентів-іноземців до швидкого і точного виконання завдань, виховує їх волю і відповідальність за самостійну роботу.

Загальноєвропейські рекомендації щодо викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах передбачають рівні вмінь і навичок для створення письмових текстів у кількох шкалах – загальної письмової продукції, практичного і творчого письма. Приклади письмової діяльності включають: заповнення списків запитань, анкет, формулярів, написання доповідей, статей та звітів, складання записів для майбутнього використання, творче та образне письмо, запис висловлювання під диктування, а також написання особистих чи ділових листів.

Варто наголосити, що сучасна методична література пропонує велику кількість різних видів диктантів, які виконуються залежно від мети та етапу вивчення тієї чи іншої граматичної теми у вищих навчальних закладах. У статті розглядаються основні види диктантів, які на практиці зустрічаються досить часто, переважно в групах із середнім та вищим рівнем знань.

Навчання практичного письма у формі диктантів сприяє зростанню грамотності іноземних студентів, їх професійному зростанню, кращій орієнтації в суспільстві, вдосконаленню мовної та комунікативної компетенції.

**Ключові слова:** письмо як вид мовленнєвої діяльності, практичне письмо, сербська мова, навички письма, диктант.

**Introduction.** Writing, like other types of speech activity in learning Serbian as a foreign language, plays an active role in forming communicative competence in foreign students. Its most important components are linguistic, sociolinguistic, pragmatic, subject, formal, and logical competencies (Tarnopolskyi, 2008: 59). The mastery of these types of competence and their development during learning a foreign language involves written productive activity in various genres and functional styles of the language.

The European recommendations for teaching a foreign language in higher educational institutions present the levels of formation of skills and abilities to create written texts in several scales – generally written production, practical and creative writing. Examples of types of writing activities include: completing forms, questionnaires, and lists of questions, writing articles, reports and speeches, making notes for future use, creative and descriptive writing, writing personal or business letters, as well as a recording of speech under dictation (Nikolayeva, 2003: 61).

**Review of recent research.** Currently, a lot of attention is paid to the methodology of teaching writing in foreign languages, in particular English and German, in general education and higher educational institutions (Svrydiuk, 2006; Tarnopolskyi, 2008; Yahontova, 2002), but very little – teaching writing in the course of Slavic languages (Yaremchuk, 2018), especially Serbian as a foreign language (Dešić, 2002; Jokanović-Mihajlov, 2004; Piper, 2014).

**The purpose of the article** is to consider the peculiarities of the methodology of teaching practical writing through the writing of various types of dictation in classes on Serbian as a foreign language.

**Presentation of the main material.** Dictations occupy one of the important places in the system of language exercises when teaching the Serbian language to

foreign students at the elementary and secondary levels. Dictations help students to strengthen their orthographic, punctuation, and stylistic literacy and contribute to the consolidation of the skills of competent writing, conducted in a certain system, in compliance with the relevant methodical requirements.

The value of various types of dictations lies in the fact that they enable the teacher to organize the entire group for certain purposeful work, activate the mental activity of students, instill the skills of collective, and at the same time individual and independent work, which is regulated and coordinated by the teacher. This kind of work accustoms foreign students to the fast and accurate performance of tasks and strengthens their will and responsibility for independent work.

Modern methodological literature recommends many different types of dictations, which are carried out depending on the purpose and stage of studying particular grammar topics. It is necessary to consider the main types of dictations, which are most often used during the teaching of the Serbian language by foreign students.

*Warning dictation* is introduced for the purpose of studying and consolidating spelling and punctuation skills. Its peculiarity is that the text of the dictation is preliminarily reviewed by the students together with the teacher, and all difficult spellings are clarified. The work done before the dictation helps students to consolidate the studied material, understand it well, and, according to the rule, remember the spelling of words or punctuation marks. Thus, the warning dictation prevents possible mistakes of students on a certain rule.

A sample of the warning dictation. Topic: “Složeni glagolski oblici. Futur I (buduće vreme). Futur egzaktni (futur II)”.



1. Nakon izvesnog vremena budu oni vraćeni kućama. 2. Goste će uvek ljubazno dočekati. 3. Tada on bude unapređen za vođu. 4. Knjigu ćeš odmah pročitati i vratiti. 5. Javiću se čim stignem. 6. I pred njegovom kućom će mečka zaigrati. 7. Naljuti se na druga, pa će mu preći: dosta više nismo drugovi. 8. Pozdravićeš svoje drugove.

*An explanatory dictation* is also introduced to study and consolidate grammatical and orthographic material. However, the explanation of the studied spellings and punctuation marks does not take place before writing the text, but after it is written down. Such dictation can be complicated by repetition of previous material (spelling of words, punctuation).

Grammatical analysis can be carried out in different ways, depending on the preparation of students: a) after writing each sentence or word; b) after writing several sentences or a paragraph; c) after writing the entire text.

It is important to preserve the independence of students in writing when conducting explanatory dictation because this type of dictation can turn into copying. It should be added that explanatory dictation is more difficult than warning dictation and is distinguished by the greater independence of students. Therefore, it is especially important to organize and direct the attention of students to control and check what is written during dictation.

A sample of an explanatory dictation. Topic: "Trpni (pasivni) glagolski oblici".

1. Svako biva nagrađen prema zaslugama. 2. Marko je pohvaljen. 3. Obuzet radošću, sve nas je počastio pićem. 4. Danas se otvara škola za strane jezike. 5. Staklo je premazano zaštitnim slojem. 6. Đaci se spremaju. 7. Posao će biti urađen na vreme. 8. Milan je bio učen čovek, jer je dugo godina proveo nad knjigom.

*Dictionary dictation* is distinguished by the fact that it consists of separate words selected according to a certain grammatical rule. This dictation is used at the beginning and during the study of any spelling topic. Dictionary dictation is also used during the "spelling five-minute" to repeat the spelling of difficult words. The expediency of dictionary dictation is that you can repeat and consolidate many spelling rules in a short time.

The number of words in the dictionary dictation is as follows: at the beginner level – 10–15 words, at the intermediate level – 25–30 words.

A sample of dictionary dictations. Topic: "Pridevski sufiksi"

1. Školski, morski, bogataški, junački, kaluđerski, ženski, fabrički, biološki, rumunski, redakcijski, pariski.

2. Sunčev, kraljev, predsednikov, učiteljev, borov, jabukov, Mesečev, orahov, hrastov, Marsov.

3. Tužan, slobodan, plodan, mračan, radostan. strašan, formalan, muzikalan, aktivan, hroničan.

Topic: "Pravopis reči stranog porekla"

1. Ikona, freska, manastir, anđeo, metal, gimnazija, hiljada, biblioteka, ideja, gramatika, hor.

2. Krompir, šminka, lajtmotiv, buter. vaga, majstor, pegla, madrac, farba, moler.

3. Jastuk, megdan, kalup, šećer, dugme, kutija, čilim, tepsija, papuča, čarapa.

*Dictation with comments* is based on the principle of explaining the text written during the recording process. The purpose of such dictation is to develop in students the ability to quickly navigate the text and briefly formulate grammatical rules, highlighting its most important feature (glagolski oblici nepravilnog građenja, duži i kraći oblici ličnih zamenica, veznik, etc).

The method of conducting this dictation is as follows: the teacher dictates sentences, and a predetermined student slowly pronounces each word and explains spellings, and punctuation marks.

A sample of dictation with comments. Topic: "Duži i kraći oblici ličnih zamenica"

1. Njima ću pokloniti knjige. 2. Sećam te se. 3. O svemu će tebe obavestiti. 4. Ovaj novac dajem tebi. 5. Dođi nam češće. 6. Od njih je stiglo mnogo pisama, ali ništa za mene. 7. Dali smo joj sav novac. 8. Videli smo ga.

*Creative dictation.* Creative dictations are those in which students independently make certain changes, reworking the text in the process of writing it (expanding the given sentences with the help of adjectives or adverbs, adding secondary clauses or expanding simple sentences into complex ones; changing grammatical constructions; composing the text using supporting words).

A sample of creative dictations. Topic: "Glagolski oblici nepravilnog građenja". Use the given words to make sentences:

1. Reći, pući, dići, leći, dići, crći, vrći.

2. Imati, slati, moći, zreti, žeti.

3. Dati, valjati, trebati, znati, zaspati.

Topic: "Imenica"

1. Put the given words in the Dative case of the singular.

Banjaluka, Požega, novinarka, Olga, Lika, autorka, Amerika, Afrika.

2. Put the given words in the Instrumental case of the singular.

Kralj, miš, muž, slavuji, mač, golač, smuđ, toranj.

3. Put the given words in the Genitive case of the plural.

Dete, drvo, ime, čudo, nebo, jaja, uvo, vreme, rame, pleme, podne, prezime.

Topic: "Veznik"

Make sentences with conjunctions.

1. Dok, jako. 2. I, kad. 3. Ako, odakle. 4. Nego, šta. 5. Jer, mada.

*Control dictation.* Conducting a control dictation is aimed at checking the grammar, spelling, and punctuation knowledge and skills of students on a certain topic, as well as the ability to apply this knowledge in practice. Control dictations, as a rule, are held at the end of the studied topic, at the end of the semester, or the end of the academic year and allow concluding the degree of assimilation of the completed grammar topic or section by students.

It should be remembered that the control dictation is carried out only when the teacher is sure that the students have thoroughly mastered the material and acquired permanent spelling and punctuation skills.

It is necessary to take a coherent text for control dictation, which is saturated with 50–60% spellings. The number of words in the dictation is recommended as follows: for the beginner level – up to 100 words, for the intermediate level – up to 150 words.

The teacher first reads the entire text when conducting control dictation, and then dictates individual sentences, if necessary dividing them into parts of 3–5 words each. The teacher reads the whole text again when all the sentences are thus dictated and written down, pausing after each sentence to allow the students to carefully check and correct what they have written. After that, students immediately submit their work to the teacher for review.

Control dictation is aimed at checking the correct spelling of adjectives and degrees of comparison of adjectives. A sample of the control dictation. Topic: "Pridev"

#### **Mrtvo more ... voda bez života**

Mrtvo more je slavno jezero u jugozapadnoj Aziji. Ono se na zapadu graniči sa Izraelom, a na istoku sa Jordanom. Mrtvo more predstavlja deo izraelsko-jordanske granice. Površina Mrtvog mora, 408 metara ispod nivoa mora (1996), najniža je vodena površina na Zemlji. Dugačko je 50 km, najveća širina mu je 18 km, a površina mu iznosi 1.020 km<sup>2</sup>. Duboko je 399 metara. U njega se uliva Jordan, kao u nekoliko manjih reka.

Obična morska voda sadrži 4% soli, a u vodi Mrtvog mora ima čitavih 26%! U takvoj vodi možemo lepo sedeti i čitati novine – nećemo potonuti. Ovo neobično vodeno prostranstvo dobilo je ime Mrtvo more jer je tolika so u vodi uništila svaki život.

Control dictation involves checking the spelling of verb forms in the Serbian language. A sample of the control dictation. Topic: "Glagolski oblici".

#### **Slobodno vreme**

Zdravo! Ja sam, kao što znate, Marko. Imam dvadeset godina i studiram turizam. U slobodno vreme sviram bubnjeve u lokalnoj rok-grupi i amaterski se bavim fotografijom. U fotografisanju zaista uživam. Obično vikendom, jer samo tada imam dovoljno slobodnog vremena, odlazim u prirodu i fotografišem svaki interesantan, neobičajan prizor. Obožavam i da se družim, da idem sa prijateljima u pozorište, bioskop, na koncerte, žurke. Volim da putujem i želeo bih da jednog dana obiđem ceo svet. Ne volim obaveze i učenje. Ne podnosim da ustajem rano. Obožavam dugo da spavam.

Ovih dana padam s nogu od posla. Imam obaveza preko glave i nemam dovoljno vremena ni za šta. Svaki dan idem na fakultet, puno učim jer uskoro počinju ispiti. Bend u kojem sviram imaće koncert za dve nedelje, tako da svako veče imamo probe. Poludeću! Ovakav način života mi već ide na živce. Ne mogu više. Željan sam provoda i odmora. Muka mi je od obaveza i učenja. Želim da se bavim onim što me zaista interesuje.

U subotu je veliki koncert u Beogradu i ceo moj u društvu ide a ja ne znam šta da radim Ne znam da li da idem sa prijateljima na koncert ili da ostanem kod kuće i učim.

#### **Conclusions and prospects for further research.**

Therefore, teaching practical writing in the form of dictation contributes to the growth of literacy of foreign students, their professional growth, better orientation in society, and improvement of language and communication competence.

The article does not cover all available types of dictations. Therefore, they need further analysis, methodical understanding, and more detailed attention from scientists-methodists.

#### **BIBLIOGRAPHY**

1. Бей Л. Б., Тростинська О. М. Проблеми викладання української мови різним категоріям студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід.* Пошуки: зб. наук. праць. Харків, 2008. Вип. 12. С. 42–49.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Свиридюк В. П. Використання лінгвістичних характеристик реферату у навчанні академічного письма студентів-заочників мовних спеціальностей. *Іноземні мови*, 2006. № 3. С. 31–34.

4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 228 с.
5. Чистякова А. Б. Методичні засоби навчання іноземних студентів письма у вищому навчальному закладі. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків, 2010. Вип. 16. С. 255–266.
6. Яхонтова Т. В. Основа англомовного наукового письма : навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені І. Франка, 2002. 220 с.
7. Яремчук С. М. Види диктантів на заняттях з української мови як іноземної. *Науковий огляд*. Київ, 2018. № 3(46). С. 172–181.
8. Дешић М. Правопис српског језика. Земун : Нијанса, 2002. 236 с.
9. Јокановић-Михајлов Ј., Ломпар В. Говоримо српски. Београд : Међународни славистички центар, 2004. 96 с.
10. Пипер П., Клајн И. Нормативна граматика српског језика. Нови Сад : Матица српска, 2014. 582 с.

#### REFERENCES

1. Bey L. B. Problemy vykladannia ukrayinskoyi movy riznym katehoriyam studentiv [Problems of Teaching of Ukrainian for Different Categories of Students] Teaching Languages in Higher Educational Establishments Nowadays. Intersubject links. Scientific Explorations. Experience. Search: Scientific works. Kharkiv, 2008, Nr 12, pp. 42–49 [in Ukrainian].
2. Zahalnoyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European Recommendations from Language Education: learning, teaching, assesment] / sc. dir. S. Y. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit, 2003, 273 p. [in Ukrainian].
3. Svyrydiuk V. P. Vykorystannia linhvistychnyh harakterystyk referatu u navchanni akademichnoho pysma studentiv-zaochnykyv movnyh spetsialnostey. [Using of Linguistic Referense in Teaching of Academic Writing for extramural Students of Language Departments] // Foreign Languages, 2006. Nr 3, pp. 31–34 [in Ukrainian].
4. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia studentiv vyshchylh navchalnyh zakladiv pysma anhliyskoyu movoyu [Methodology of Teaching of Students of Higher Educational Establishments of English Writing]. Vinnytsia: Nova Knyha, 2008, 228 p. [in Ukrainian].
5. Chystiakova A. B. Metodychni zasoby navchannia inozemnyh studentiv pysma u vyshchomu navchalnomu zakladi [Methodological Means of Teaching of Foreign Students in a Higher Educational Establishment] // Teaching Languages in Higher Educational Establishments Nowadays. Intersubject links. Scientific Explorations. Experience. Search: Scientific works. Kharkiv, 2010, Nr 16, pp. 255–266 [in Ukrainian].
6. Yahontova T. V. Osnovy anhlo-movnoho naukovo-ho pysma: navch. Posibnyk dlia studentiv, aspirantiv i naukovtsiv [Basis of English Scientific Writing: Manuel for Students, Aspirants and Scholars]. Lviv: Vydavnychy tsestr LNU imeni I. Franka, 2002, 220 p. [in Ukrainian].
7. Yaremchuk S. M. Vydy dyktyantiv na zaniattiah z ukrayinskoi movy yak inozemnoyi [Types of Dictations at the Lessons of Ukrainian as a Foreign Language]. Science Review. Kyiv, 2018, Nr 3(46), pp. 172–181 [in Ukrainian].
8. Dešić M. Pravopis srpskog jezika [The spelling of Serbian language]. Zemun : Nijansa, 2002. 236 s. [in Serbian].
9. Jokanović-Mihajlov J., Lompar V. Govorimo srpski [We speak Serbian]. Beograd : Međunarodni slavistički centar, 2004. 96 s. [in Serbian].
10. Piper P., Klajn I. Normativna gramatika srpskog jezika [Normative grammar of the Serbian language]. Novi Sad : Matica srpska, 2014. 582 s. [in Serbian].

UDC 811.111.378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-54>**Lyudmyla PIDKOLESNA,***orcid.org/0000-0002-7476-6493**Senior Lecturer at the Department of Modern European Languages  
State University of Trade and Economics  
(Kyiv, Ukraine) ludmilapidkolesna@gmail.com***Olena ZHERONKINA,***orcid.org/0000-0002-7129-6721**Senior Lecturer at the Department of Modern European Languages  
State University of Trade and Economics  
(Kyiv, Ukraine) elena-zh@i.ua*

## DISCUSSION AS A METHOD OF FORMING COMMUNICATION SKILLS WHILE TEACHING ENGLISH IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*The article deals with the use of discussion as a method of developing communication skills while teaching English in a higher educational institution. It has been found that a modern student must master not only professional skills but also a high level of English language proficiency. Learning a foreign language by students is a highly intellectual activity that requires a high motivation. The developed ability to think and express their thoughts in English expands students' professional opportunities and increases the possibility of cooperation with colleagues from all the world. However, in practice, students have difficulties applying their theoretical knowledge of English.*

*Communication skills are important qualitative characteristics of a personality contributing to a successful process of socialization. Communication skills formation should be reflected in the future students' professional activity. Our study is aimed at solving the problem of the effectiveness of using the discussion method in the process of developing students' communication skills while learning a foreign language. Discussion helps to apply the acquired knowledge from different areas of the profession in practice, develop foreign language skills, and contributes to form students' communication skills. The authors introduce the forms of discussions in order to draw teachers' attention to the discussion method and show the importance of using this modern pedagogical method for achieving fluency in English. The article describes the course and content of the discussion, which can be used by English teachers to adapt it to their tasks and goals. Using this method will contribute to achieve high results not only in mastering a vocabulary, but also in developing communication skills for the educational material successful learning.*

**Key words:** *students, communication skills, English, discussion.*

**Людмила ПІДКОЛЕСНА,***orcid.org/0000-0002-7476-6493**старший викладач кафедри сучасних європейських мов  
Державного торговельно-економічного університету  
(Київ, Україна) ludmilapidkolesna@gmail.com***Олена ЖЕРОНКІНА,***orcid.org/0000-0002-7129-6721**старший викладач кафедри сучасних європейських мов  
Державного торговельно-економічного університету  
(Київ, Україна) elena-zh@i.ua*

## ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті розглянуто питання використання дискусії як методу формування комунікативних навичок при навчанні англійській мові у вищому навчальному закладі. З'ясовано, що сучасний студент має оволодіти не тільки професійними навичками, а й високим рівнем знань англійської мови. Вивчення іноземної мови студентами – високоінтелектуальна діяльність, що потребує високої вмотивованості. Сформоване уміння мислити та викладати свої думки англійською мовою розширює професійні можливості студентів, підвищує можливість співпраці з колегами зі всього світу. Проте на практиці студенти зазнають труднощів під час застосування теоретичних знань англійської мови.*

*Комунікативні навички – важливі якісні характеристики особистості, що сприяють успішному процесу соціалізації особистості. Формування комунікативних навичок має знаходити своє відображення в майбутній професійній педагогічній діяльності студентів. Наше дослідження спрямоване на розв'язання проблеми ефективності застосування методу дискусії в процесі формування комунікативних навичок студентів під час вивчення іноземної мови. Дискусія допомагає застосовувати на практиці набуті знання з різних сфер професії, розвивати навички володіння іноземною мовою, сприяє формуванню комунікативних навичок студентів. Автори знайомлять з формами дискусії з метою привернення уваги викладачів до методу дискусії, намагаються показати значення застосування цього сучасного педагогічного методу для вільного володіння англійською мовою. У статті розглянуто хід і зміст дискусії, спираючись на які викладачі англійської мови зможуть адаптувати їх під свої завдання та цілі. Використання цього методу сприятиме досягненню високих результатів не тільки в освоєнні лексики, а й у формуванні комунікативних навичок для успішного засвоєння навчального матеріалу.*

**Ключові слова:** студенти, комунікативні навички, англійська мова, дискусія.

**Problem statement.** For a modern person, knowledge of foreign languages has become a vital necessity. Students realize that knowledge of a foreign language at the level of not only general use (General English), but also at the professional level (Professional English), is reflected in the monetary profitability of this communication skill: in the labor market today, a qualified specialist having high qualification qualities and is able to act at the level of international business relations is valued, [2]. In this regard, forming communicative competence skills is the main task in learning foreign language. Thus, the English-language communicative competence includes knowledge not only purely linguistic, but also related to the chosen profession profile.

The issue of finding methods for determining strategies that ensure the effective professional and forming communication skills is also gaining importance. Learning the basics of business communication plays an important role in the future specialists' communicative activity. Forming communication skills contributes to the communicative situations creation in the classroom that satisfies the future specialists' professional interests and are close to the natural communication conditions.

Our research is aimed at analyzing the problem of the effectiveness of the use of discussion as a method of forming communication skills while teaching English in a higher education institution.

**Research analysis.** The discussion as a method of forming communication skills while teaching English in a higher educational institution is considered by many modern scientists (N. Vasylyshyna, I. Zaitseva, H. Korniyush, L. Liubchak, O. Udalova, I. Shkarban, and others). In the works mentioned, forming the students' communication skills is characterized by applying a discussion based on problem situations, discussion as an active method of learning foreign languages. The use of the discussion was considered by applying to the students of pedagogical and technical specialties.

**The purpose of the article** is to analyze the effectiveness of the discussion as a method of forming

communication skills while teaching English in a higher education institution.

**The main material presentation.** The first step is to decide what is understood as the student's foreign language communication skills. Thus, N. Vasylyshyna defines communication skills as a level of interaction with other people during communication, the individual's understanding of the information received and transmitted (Vasylyshyna, 2015: 193). A. Udalova characterizes communication skills as an integrated personal resource necessary for building communication in a variety of social and business situations, knowledge of cultural norms, traditions, customs, etiquette of communication (Udalova, 2020: 326). The breadth of using speech and knowledge baggage is determined by the effectiveness of this communicative process. Developing communication skills should be reflected in the students' future professional activities.

The students' activities are, in fact, educational and professional. From the beginning of their studies, they master a complex terminological apparatus not only in major disciplines, but also in the course of learning English. Sometimes obtaining information and getting acquainted with professional terminology and processes in the context of learning English is ahead of mastering these concepts in the process of learning major disciplines. Naturally, this increases the level of students' motivation to master English and improves the effectiveness of the learning process (Halatsyn, 2020: 54).

The most common method of the educational process in case of the use of group, interactive (that is, based on interaction) teaching methods is discussion.

I. Zaitseva calls the discussion a public dispute, the purpose of which is to clarify and compare different points of view, search, identify an opinion, find the right controversial issue solution. In professional training, discussion is used when a mutual exchange of views and knowledge contributes to searching for a new look at the professional activities of people, changes in behavior patterns, development of mental activity and students' interpersonal skills (Zaitseva, 2017: 54).

The objectives of the discussion according to V. Lehan include: training, diagnosis, training, stimulation to learning. The principle of organizing a discussion is promoting the alternative opinions occurrence, through problem solving and constructive criticism (Lehan, 2019: 249).

S. Sabat highlights a number of advantages of discussion in the educational process: ensuring active and deep assimilation of knowledge (has a long-term effect), student interaction is carried out (development of communication skills and students' confidence), students can test and compare their points of view among themselves (assessment method) (Sabat, 2014: 252).

O. Sapozhnykova considers the difficulties when working with the method of discussion in the process of learning a foreign language:

- psychological discomfort. Students, as a rule, because of fear of making mistakes and the teacher's criticism are embarrassed to speak English, since speaking, unlike other language skills, requires relaxedness and courage in front of the audience.

- “Nothing to say.” Sometimes students have a problem – lack of opinions, they cannot concentrate and express thoughts in a foreign language.

- Use of the native language. Students sometimes resort to using their native language due to the lack of sufficient vocabulary in a foreign language and a natural communication environment.

- Different levels of student engagement. Some students have a higher level of communication skills in a foreign language and have an advantage in the discussion process; other students say little or nothing at all. Therefore, working in large groups complicates the process of forming communication skills (O. Sapozhnykova, 2014: 43).

According to I. Shkarban, the teacher, as a discussion coordinator, should adhere to the following tasks:

1. Formulate a topic of discussion, create the necessary motivation, show the relevance of the problem.
2. Create a favorable atmosphere.
3. Acquaint students with the rules of discussion.
4. Keep students active.
5. Guide students, summarize intermediate results (Shkarban, 2022: 405).

Successful discussion requires its proper organization discussion, since the methodically competent discussion organization has a significant impact on its further course and successful completion. Thus, V. Lehan identifies the following stages of the discussion organization:

1. Preliminary explanation of the topic of discussion, acquaintance of participants with the subject of discussion, their roles and the rules of the event.

2. Brief preliminary discussion of the issue in small groups.

3. Introduction of the topic, preset for the task participants.

4. A brief preliminary survey on the topic.

5. Distributing roles.

6. Presenting positions, a collective discussion.

7. Summing up (Lehan, 2019: 249).

The most common types of educational discussion are a round table, brainstorming, and debate. Let's consider the features of above-mentioned types of discussion in the context of forming communication skills in an English lesson in a higher educational institution.

According to H. Kornius, a round table is one of the types of discussion, the purpose of which is to unite the group, develop empathy, create a warm friendly atmosphere in the team, exchange information and create an able-bodied team or group. The main difference between this type of activity is that, according to the name, participants are taken places at a round table. The optimal number of participants is 6-12 people, since a smaller number makes the atmosphere tense, and a larger one can lead to a low level of all the participants involvement (Kornius, 2020: 99).

Let's consider the round table features on the example of the topic “Travelling”. Having seated the students around the table, a moderator can ask the following questions to the group: “What country would you like to visit and why?”, “Have you ever been to foreign countries?”, “What surprised you?”, “What do you think: what country is perfect for having rest?”, “What new amazing things did you discover while travelling?”, etc.

During the round table, students will be able to share their experience, memories and thoughts. This type of discussion doesn't have clear rules and regulations.

Brainstorming is a process of group creative thinking, a means of obtaining a large number of ideas from participants in a short period of time. During brainstorming, all, even meaningless ideas are put forward and recorded, everything that comes to the participants' mind, there is no regulation, controversy and criticism. During the brainstorming session on the topic “Food and diet”, the following questions can be proposed for discussion: “What can we do to lose weight?": eat less, run more, go in for sport, drink much water, keep a diet, do not eat sweets, dance, etc. a moderator fixes this on the board. According to K. Halatsyn, the advantage of this method is to create the effect of qualitative multiplication of knowledge (Halatsyn, 2020: 59).

A debate is a special kind of discussion that involves a clash of polar points of view about a particular problem. For the debate, first of all, a topic containing a contradiction is chosen, which can cause students several controversial positions. It is also necessary to choose a moderator, an expert and two teams of participants. The teams are located opposite each other, and a stand for debate is installed in the center of the hall. Before starting the game, the teams that argue for and against are selected by random selection method. To prepare and build arguments, teams are given time. The expert evaluates the course of the game, the opponents' arguments and the participants' views; the moderator sets the time schedule. Participants listen carefully to each other, make notes and put forward counterarguments. At the end of the debate, the moderator sums up the discussion and thanks the participants (Halatsyn, 2020: 60).

Let's consider a debate entitled "Money rules the world." The topic assumes two opposing positions, one team can contradict the topic, arguing that "Money doesn't rule the world", "There are a lot of things, that money can't buy", etc., while the second team can express its position as: "We live in the 21st century when money can solve all of our problems..."

So, the advantage of this type of discussion is:

- improving communication skills and oratory in a foreign language;
- improving the ability to defend their position;
- using techniques to influence the partner and resist influence.

Considering the above aspects of using discussion as a method of forming communication skills while

teaching English, a teacher faces a number of tasks, namely:

- consider differences in the students' interests and motivation to study;
- thoughtfully and cautiously approach to the issue of evaluating students in foreign language lessons during the discussion;
- consider the emotional atmosphere in the group;
- use methods and techniques aimed at enhancing the students' speech activity;
- stimulate the students' independent creative activity;
- promote critical thinking development and students' argumentation skills;
- provide theoretical information that there is behind specific speech phenomena;
- promote the development of skills of independent work while a foreign language learning.

**Conclusions.** We can summarize that using a discussion on a foreign language makes it possible to form communication skills, activates the student's foreign language communication, helps to stimulate their interest to the discipline. Teachers' mastery of this technology expands their understanding of students' communication skills as a comprehensive personal resource; on improving the communicative competence of students through the use in educational and independent work of the method of discussion, which includes tasks for the development of cognitive and the individual's motivational activity, empathy, reflection, interpersonal skills. We consider it appropriate to use the discussion at all levels of learning a foreign language, since the discussion brings diversity and makes a lesson bright and dynamic.

## BIBLIOGRAPHY

1. Василишина Н. Застосування методів навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення ділової іноземної мови як необхідна передумова формування комунікативних навичок у студентів. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2015. No 22 (2). С. 193–198.

2. Галацін К., Ярошенко О. Технології опрацювання дискусійних питань у процесі вивчення студентами технічних спеціальностей англійської мови. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2020. No 1. С. 53–62.

3. Зайцева І. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської мовної дискусії на основі проблемних ситуацій. Вісник київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія. 2014. No 23. С. 53–67.

4. Зайцева І., Писанко М. Методика навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних ситуацій. Вісник київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія. 2017. No 27. С. 54–61.

5. Корнюш Г. Формування м'яких навичок у студентів закладів вищої освіти в контексті навчання іноземних мов. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2020. No 36. С. 99–110.

6. Леган В., Годованець Н. Дискусія як активний метод вивчення іноземних мов. Сучасні дослідження з іноземної філології: Зб. наук. праць. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2019. No 17. С. 249–257.

7. Любчак Л. Використання технології тренінгу в формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2016. No 47. С. 70–75.

8. Сабат С. Дискусія як метод інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх фахівців сфери міжнародних відносин. Вісник Львівського університету. Серія: Міжнародні відносини. 2014. № 35. С. 252–258.
9. Сапожнікова О. Навчальна дискусія як метод активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземної мови. Творчий потенціал мовних кафедр в інноваційному розвитку дослідницького університету: зб. матеріалів міжкаф. наук.-метод. конф., 18 лют. 2014 р. Київ: КНЕУ. 2014. С. 43–45.
10. Удалова О. Формування комунікативних умінь студентів у процесі професійної підготовки. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2020. № 94. С. 326–331.
11. Шкарбан І. Наукова дискусія як метод організації навчання іноземних мов (компетентісний підхід). Наука, практика і теорія. Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (1–4 лютого, 2022 р.). Токіо, Японія. 2022. С. 405–407.

#### REFERENCES

1. Vasylyshyna N. Zastosuvannya metodiv navchalno-piznavalnoi diialnosti u protsesi vyvchennia dilovoi inozemnoi movy yak neobkhidna peredumova formuvannia komunikativnykh navychok u studentiv. [Application of methods of educational and cognitive activity in the process of learning a business foreign language as a necessary prerequisite for the formation of communication skills in students.] Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences, 2015, Nr 22 (2), pp. 193–198 [in Ukrainian].
2. Halatsyn K., Yaroshenko O. Tekhnologii opratsiuvannia diskusiiinykh pytan u protsesi vyvchennia studentamy tekhnichnykh spetsialnostei anhliiskoi movy. [Technologies for processing discussion issues in the process of students studying technical specialties of the English language.]. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University, 2020, Nr 1, pp. 53–62 [in Ukrainian].
3. Zaitseva I. Eksperymentalna perevirka efektyvnosti metodyky navchannia maibutnikh filolohiv vedennia anhlo-movnoi diskusii na osnovi problemnykh sytuatsii. [Experimental testing of the effectiveness of the teaching methodology of future philologists to conduct an English-language discussion based on problem situations.] Bulletin of Kyiv National Linguistic University. Series Pedagogy and Psychology, 2014, Nr 23. pp. 53–67 [in Ukrainian].
4. Zaitseva I., Pysanko M. Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv vedennia diskusii anhliiskoiu movoiu na osnovi problemnykh sytuatsii. [Methods of teaching future philologists to conduct a discussion in English on the basis of problem situations.] Bulletin of Kyiv National Linguistic University. Series Pedagogy and Psychology, 2017, Nr 27, pp. 54–61 [in Ukrainian].
5. Korniyush H. Formuvannia miakykh navychok u studentiv zakladiv vyshchoi osvity v konteksti navchannia inozemnykh mov. [Formation of soft skills among students of higher education institutions in the context of teaching foreign languages.] Teaching languages in higher educational institutions at the present stage. Interdisciplinary connections, 2020, Nr 36. pp. 99–110 [in Ukrainian].
6. Lehan V., Hodovanets N. Diskusiia yak aktyvnyi metod vyvchennia inozemnykh mov. [Discussion as an active method of learning foreign languages.] Modern studies in foreign philology: Collection of scientific works of Odessa: Publishing House "Helvetika", 2019, Nr 17, pp. 249–257 [in Ukrainian].
7. Liubchak L. Vykorystannia tekhnologii treninhu v formuvanni komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. [The use of training technology in the formation of communicative competence of future primary school teachers.] Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems, 2016, Nr 47, pp. 70–75 [in Ukrainian].
8. Sabat S. Diskusiia yak metod interaktyvnoho navchannia inozemnykh mov maibutnikh fakhivtsiv sfery mizhnarodnykh vidnosyn. [Discussion as a method of interactive teaching of foreign languages to future specialists in the field of international relations.] Bulletin of Lviv University. Series: International Relations, 2014, Nr 35, pp. 252–258 [in Ukrainian].
9. Sapozhnykova O. Navchalna diskusiia yak metod aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv pry vyvchenni inozemnoi movy. [Educational discussion as a method of enhancing the cognitive activity of students in the study of a foreign language.] Creative potential of language departments in the innovative development of the research university: a collection of materials of interdepartmental sciences. -method. conf., Feb. 18. 2014. Kyiv: KNEU, 2014, pp. 43–45 [in Ukrainian].
10. Udalova O. Formuvannia komunikativnykh umin studentiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. [Formation of communicative skills of students in the process of professional training.] New teaching technologies: a collection of scientific works. DNU "Institute for the modernization of the content of education". Kyiv, 2020, Nr 94, pp. 326–331 [in Ukrainian].
11. Shkarban I. Naukova diskusiia yak metod orhanizatsii navchannia inozemnykh mov (kompetentisnyi pidkhid). [Scientific discussion as a method of organizing the teaching of foreign languages (competence approach).] Science, practice and theory. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference (February 1–4, 2022). Tokyo, Japan, 2022, pp. 405–407 [in Ukrainian].



УДК 372.31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-55>

**Олена ПІДСОСОННА,**

*orcid.org/0000-0002-7359-1409*

*аспірантка кафедри педагогіки і психології початкової освіти*

*Навчально-наукового інституту педагогіки і психології*

*Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*

*(Глухів, Сумська область, Україна) [lenuska9531@gmail.com](mailto:lenuska9531@gmail.com)*

## **КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

*Статтю присвячено проблемі формування наскрізних умінь молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Проаналізовано Державний стандарт початкової освіти щодо мети та пріоритетних завдань сучасної початкової ланки освіти. Уточнено ключові компетентності, якими повинні опанувати молодші школярі, а також «наскрізні» або «спільні для всіх ключових компетентностей уміння».*

*Закцентовано увагу на важливості змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в формуванні наскрізних умінь молодших школярів, що слугує основою природничої, соціальної, здоров'язберезувальної, технологічної та інформатичної, громадянської, історичної освітніх галузей, спрямованих на збагачення життєвого досвіду здобувачів освіти.*

*Проаналізовано низку лексикографічних джерел, а також наукових розвідок українських дослідників, присвячених з'ясуванню сутності понять «критерій» та «показник». Уточнено, що під критерієм доцільно розуміти деяку найбільш загальну властивість, за якою міркують про те чи інше явище, що об'єднує в собі ряд простих показників, які, в свою чергу, можуть бути виявлені через ряд ознак, прикмет, що можуть безпосередньо спостерігатися та підлягати вимірюванню.*

*Зазначено, що критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково-обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій.*

*З урахуванням виокремлених компонентів наскрізних умінь молодших школярів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) для виявлення рівнів їх сформованості визначено такі критерії: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, комунікативно- діяльнісний, рефлексивно-оцінний та охарактеризовано відповідні показники.*

*Охарактеризовано рівні сформованості наскрізних умінь молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Нами було обрано класичну градацію, тобто чотири рівні: елементарний, середній, достатній та високий.*

**Ключові слова:** *молодші школярі, наскрізні уміння, критерії, показники, рівні.*

**Olena PIDSOSONNA,**

*orcid.org/0000-0002-7359-1409*

*Postgraduate student at the Pedagogy and Psychology Department*

*Pedagogy and Psychology Institute of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*

*(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) [lenuska9531@gmail.com](mailto:lenuska9531@gmail.com)*

## **CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF FORMATION OF SOFT SKILLS PRIMARY SCHOOL PUPILS' IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD”**

*The article is devoted to the problem of formation of soft skills of primary school pupils' in the lessons of the integrated course «I explore the world». The State Standard of Primary Education has been analyzed in relation to the purpose and priority tasks of modern primary education. The key competencies that primary school pupils' should master, as well as «cross-cutting» or «skills common to all key competencies», are specified.*

*Attention is focused on the importance of the content of the integrated course «I explore the world» in the development of soft skills of primary school pupils', which serves as the basis of natural, social, health-preserving, technological and informatics, civic, historical educational fields aimed at enriching the life experience of education seekers.*

*A number of lexicographic sources, as well as scientific investigations of Ukrainian researchers dedicated to clarifying the essence of the concepts “criterion” and «indicator» were analyzed. It has been specified that the criterion should be understood as some of the most general properties, according to which one thinks about this or that phenomenon, which*

*combines a number of simple indicators, which, in turn, can be detected through a number of signs, signs that can be directly observed and to be measured.*

*It is noted that the criterion and the indicator are closely interrelated: the scientifically based choice of the criterion largely determines the correct choice of the system of indicators, and the quality of the indicator depends on how fully and objectively it characterizes the accepted criterion.*

*Taking into account the selected components of the end-to-end soft skills of primary school pupils' (motivational, cognitive, activity, reflexive), the following criteria were determined to identify the levels of its formation: motivational-value, informational-cognitive, communicative-active, reflective-evaluative, and the corresponding indicators were characterized.*

*The level of formation of soft skills of primary school pupils' in the lessons of the integrated course «I explore the world» is characterized. We chose the classic gradation, i.e. four levels: elementary, medium, sufficient and high.*

**Key words:** *primary school pupils, soft skills, criteria, indicators, levels.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти в Україні ціннісними орієнтирами в галузі початкової освіти визначено орієнтацію на унікальність та обдарованість кожної дитини, цінності дитинства, радості пізнання, міцність здоров'я та добробуту, утвердження людської гідності тощо. (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Метою змін, покладених в основу освітньої реформи Нової української школи, є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності (Концепція НУШ, 2016: 5).

Основною особливістю нового Державного стандарту є орієнтування вимог до рівня підготовки випускників на досягнення компетентностей. Компетентність – здатність дитини реалізувати на практиці набуті знання та вміння. Діти мають набуті тих компетентностей, які допоможуть їм втілювати себе в житті (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Державним стандартом початкової освіти виокремлено 10 ключових компетентностей, а саме: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природних науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; економічна грамотність і здорове життя (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Усі зазначені компетентності однаково важливі й взаємопов'язані. Кожну з них діти набуватимуть послідовно, поступово під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є такі уміння: уміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлю-

вати думку усно й письмово; критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, ініціативність, творчість, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність до співпраці в командах.

У Державному стандарті водночас із результативною характеристикою компетентностей йдеться про «наскрізні» або «спільні для всіх ключових компетентностей уміння». Допускаємо, що вони є аналогом усталених у дидактиці феноменів надпредметних і загальнонавчальних умінь (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Вагомий потенціал для формування таких умінь у здобувачів початкової освіти закладено в зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Мета даного курсу полягає в особистісному поступі молодших школярів шляхом формування цілісного образу світу під час засвоєння різного роду соціального досвіду, що охоплює сукупність інтегрованих знань про суспільство та природу, світоглядні орієнтації, формуванні ключових компетентностей, збагаченні досвіду дітей молодшого шкільного віку про способи дослідницької поведінки, що є основою формування в них здатності учнів до розв'язування практичних завдань (Про затвердження типової освітньої програми, 2022).

Також варто зазначити, що зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ» слугує основою природничої, соціальної, здоров'язбережувальної, технологічної та інформатичної, громадянської, історичної освітніх галузей які спрямовані на збагачення життєвого досвіду здобувачів освіти (Андрусенко, 2020: 3).

Окреслюючи цю проблему у світлі вище викладеного, визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості наскрізних умінь молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» набуває особливого значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливі аспекти формування наскрізних умінь підрастаючої особистості висвітлюються такими

українськими ученими як Т. Алексеєнко, О. Безпалько, В. Болгаріною, Т. Васильковою, М. Галагузовою, Н. Гишко, І. Зверевою, А. Капською, Л. Коваль, О. Кононко, Л. Міщик, Л. Новіковою, А. Рижановою, Л. Штефан та іншими. Методичні аспекти організації та проведення уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ» розкрито в працях Г. Бигар, Т. Воронцової, Т. Гільберг, М. Іванчук, В. Пономаренко, А. Предик, І. Тимофєєвої, К. Шевчук та ін. Проблема розроблення критеріїв та показників в педагогічних дослідженнях розкрито в працях О. Василенко, О. Жихорської та ін.

Однак проблема визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості наскрізних умінь молодших школярів, на нашу думку, недостатньо висвітлена в науковому дискурсі сучасності.

**Мета статті** полягає у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості наскрізних умінь молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

**Виклад основного матеріалу.** Результати аналізу лексикографічних джерел (Великий тлум. сл. суч. укр. мови, 2009: 588) та низки наукових розвідок (Андрусенко, 2020; Василенко, 2017; Жихорська, 2015), присвячених з'ясуванню сутності понять «критерій» та «показник», засвідчують наявність поліаспектності у їх визначенні. Так, у тлумачних словниках української мови визначено критерій як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило.

У Новітньому філософському словнику подано таке тлумачення поняття «критерій»: засіб перевірки того або іншого підтвердження гіпотези, теоретичної побудови, визначення або класифікацію чого-небудь (Філософія: словник термінів та персоналій, 2020).

Згідно визначення, запропонованого у словнику іншомовних слів, критерій доцільно розглядати як мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації (Словник іншомовних слів, 2022).

Наукова розвідка свідчить про те, що ознака, яка використовується як критерій, може бути виражена якісною або кількісною характеристикою. Однак у педагогічних дослідженнях перевага надається якісним характеристикам досліджуваних явищ чи процесів, що зберігає описовість наукових пошуків і ускладнює статистичну обробку та уніфікацію. Потрібно додати визначення критеріїв відомих дослідників.

Науковці переконані, що критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких уможливує різноманітні дослідження педагогічних явищ та порівняння їх результатів. Варто зазна-

чити, що вимоги до критеріїв досить різноманітні, проте найчастіше науковці виокремлюють серед них об'єктивність, надійність і простоту виміру.

Дослідниця О. Василенко слушно зазначає, що під критерієм доцільно розуміти деяку найбільш загальну властивість, за якою міркують про те чи інше явище, що об'єднує в собі ряд простих показників, які, в свою чергу, можуть бути виявлені через ряд ознак, прикмет, що можуть безпосередньо спостерігатися та підлягати вимірюванню (Василенко, 2017: 42).

У межах нашого дослідження актуальним є наукові погляди О. Жихорської, яка на основі аналізу низки педагогічних досліджень визначає такі загальні вимоги до критеріїв:

1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта;

2) критерії повинні мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними;

3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується;

4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження даного критерію;

5) критерії повинні відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;

6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного (Жихорська, 2015: 34).

Характеристикою певного аспекту критерію, мірою його вираження є показник. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь. Наочні дані про результати певної роботи, певного процесу; дані про досягнення в чому-небудь, кількість чого-небудь. Явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу. Кількісна характеристика виробу (процесу) (Великий тлум. сл. суч. укр. мови, 2009: 1024).

Отже, показник, як складова критерію, є типовим і конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково-обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

У контексті дослідження соціальної відповідальності як комплексної соціально детермінованої характеристики молодшого школяра, у якій поєднується низка складників, О. Василенко

виокремлює такі критерії й показники, а саме: когнітивний (морально-правова компетентність, знання, що регулюють прояв відповідальності в соціумі); ціннісно-самооцінний (соціальні цінності, етичні уявлення, соціально-значущі внутрішні мотиви, locus-контролю); емоційно-особистісний (соціальні емоції, соціальні якості); практично-діяльнісний (соціальні вміння, соціальна поведінка, соціальна активність) (Василенко, 2017: 43).

Аналізуючи теоретичні положення та враховуючи мету дослідження, ми будемо виходити з того, що критерії формування наскрізних умінь молодших школярів – це ознаки, на підставі яких здійснюється оцінка сформованості рівнів сформованості наскрізних умінь, а показники вимірювання – це кількісні та якісні характеристики їх сформованості, які вивчаються та вимірюються.

Ураховуючи виокремлені компоненти наскрізних умінь молодших школярів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) для виявлення рівнів її сформованості визначено такі критерії: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний*.

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття мотивації розглядається як система чинників, що обумовлює діяльність (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри), і як характеристика процесу, що підтримує активність діяльності.

Наше дослідження проблеми формування наскрізних умінь молодших школярів передбачає вивчення мотиваційного критерію, як системи чинників, що обумовлюють формування досліджуваних умінь. У цьому аспекті мотивація виступає як результат взаємодії молодшого школяра і діяльності, що дозволяє з'ясувати структуру мотиваційного компонента, з'ясувати ієрархію мотивів у навчальній діяльності, розглянути, як відбувається перехід від наміру до дії.

Таким чином *мотиваційний* компонент являє собою сукупність мотивів, потреб, інтересів, цінностей, що спонукають молодших школярів до усвідомленого і цілеспрямованого опанування наскрізними вміннями в умовах ЗЗСО.

*Критерієм його сформованості виступає мотиваційно-ціннісна готовність молодших школярів до застосування наскрізних умінь в освітній, позанавчальній та майбутній професійній діяльності* (система мотивів, інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій).

*Показниками мотиваційно-ціннісної готовності молодших школярів до формування наскрізних умінь є:*

- мотиваційна готовність до формування власних наскрізних умінь;
- прагнення оволодіти новими знаннями, вміннями та навичками;
- усвідомлення важливості «навчатися впродовж життя».

Отже, мотиваційний компонент є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості підростаючої особистості, оскільки від того, наскільки здобувач освіти вмотивований на формування власних наскрізних умінь, залежать досягнуті результати в навчанні та успішність у майбутній професійній діяльності.

*Когнітивний компонент* формування наскрізних умінь молодших школярів передбачає активну вольову участь та реалізується через засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, орієнтування в нових видах навчальної діяльності; управління власною освітньою діяльністю: постановка і розв'язання задач; побудова і розв'язання нестандартних, проблемних ситуацій. Пізнавальні дії виступають як операційні механізми цього компоненту.

Отже, *критерієм сформованості когнітивного компонента визначаємо інформаційно-пізнавальну готовність молодших школярів до формування наскрізних умінь в освітньому процесі ЗЗСО*.

Показниками пізнавальної готовності молодших школярів до формування власних наскрізних умінь є:

- наполегливе прагнення до знань, до розумової напруги і прояву вольових зусиль в освітній діяльності;
- вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки та відсіювати непотрібну інформацію для подальшого формулювання обґрунтованих висновків;
- здатність оцінювати ситуацію з різних ракурсів та знаходити нестандартні шляхи їх вирішення.

*Діяльнісний компонент* формування наскрізних умінь молодших школярів передбачає необхідність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими учасниками освітнього процесу, певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування, взаєморозуміння між його учасниками.

Відповідно, *критерієм сформованості діяльнісного компонента визначаємо комунікативно-діялісну готовність молодших школярів до формування наскрізних умінь, що характеризується такими показниками:*

– уміння налагоджувати контакти, домовлятися, слухати та чути співрозмовника, доносити власну думку;

– здатність працювати в команді на засадах співробітництва з метою досягнення спільної мети;

– здатність оцінювати ситуацію, визначати мету, способи її досягнення та розподіляти ролі між членами команди.

*Рефлексивний компонент* визначає здатність молодшого школяра до рефлексії, що дає йому змогу реально оцінювати свої можливості у порівнянні з можливостями своїх ровесників, допомагає у плануванні, коригуванні власної траєкторії навчання, адекватної оцінки власних досягнень у розвитку наскрізних умінь; здатність до визначення напрямків їх удосконалення. Саме з цих міркувань було визначено *рефлексивно-оцінний критерій* готовності молодших школярів до формування наскрізних умінь, представлений креативними (дослідницькою, творчою та самоосвітньою), рефлексивною та прогностичною здатностями.

*Показниками рефлексивно-оцінної готовності молодших школярів до формування наскрізних умінь є:*

– здатність здійснювати рефлексію власної діяльності в контексті формування наскрізних умінь на основі осмислення набутого досвіду;

– уміння оцінювати свою дослідницьку діяльність, здійснювати саморегуляцію й коригувати її з урахуванням власних можливостей та здібностей;

– здатність до самоосвітньої діяльності.

Таким чином, в структуру цього критерію входять творчі уміння, особистісні якості, а також рефлексивні дії (осмислення, самоаналіз і самооцінка власної діяльності та її результатів) здобувачів освіти, що в своїй сукупності відображають рефлексивно-оцінну готовність молодших школярів до формування наскрізних умінь.

На основі виділених показників охарактеризуємо рівні сформованості наскрізних умінь молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Нами було обрано класичну градацію, тобто чотири рівні: елементарний, середній, достатній та високий. Надамо характеристику кожного з них.

**Елементарний рівень** – в учнів спостерігаються труднощі з виконанням завдань, пошуком різних варіантів одержання результату; розробкою гіпотез та продукуванням оригінальних ідей. Учні не прагнуть брати участь у колективній роботі, не виявляють ініціативу, не беруть участь у дискусіях, не діляться своїми задумками з товаришами. Завдання сприймають пасивно, й мислять інертно, через що вкрай низька продуктивність.

Молодші школярі уникають завдань підвищеної складності, не виявляють інтересу до проблемно-пошукових типів завдань. Учні відчувають труднощі з організацією самостійної роботи, тому практично завжди потребують допомоги вчителя чи товаришів. Освоєння ними способів творчої діяльності йде вкрай повільно, тому вважають за краще діяти за шаблоном. Результат чи продукт діяльності мають незавершений вигляд. Навички саморегуляції виявляються слабо. Здобувачі освіти почуваються некомфортно, невпевнено, бояться виступати привселюдно. Сприйняття не відрізняється жвавістю та емоційністю. Невдачі супроводжуються тривалими негативними емоціями. Такі школярі характеризуються заниженою чи завищеною самооцінкою. Як правило, зосереджені на собі, відчувають труднощі в процесі спілкування з іншими. Не вміють слухати інших та вирішувати конфліктні ситуації.

**Середній рівень** – молодші школярі справляються із завданнями на пошук різних варіантів отримання результату частково, переважно з допомогою вчителя або однокласників; майже не розробляють гіпотези, не продукують оригінальні ідеї, не прагнуть до їх реалізації і не здатні, якщо того вимагає завдання, вибрати найбільш вдалий варіант вирішення проблеми. Долучаються до виконання групових чи творчих завдань неохоче, продуктивність є недостатньо високою. Учні шукають можливості виразити себе, але інтерес виявляють непостійний. Образи рідко бувають цікавими, деталізованими. Здобувачі початкової освіти успішно взаємодіють з колективом, але не завжди висловлюють свою думку, боячись критики, та не завжди вміють поводити себе у конфліктних ситуаціях. Учні віддають перевагу легким завданням, й у їх вирішенні не завжди наполегливі. Інтерес до проблемно-пошукових типів завдань є, але він непостійний. Учні майже не здатні до напруженої діяльності, «занурення» у завдання. Вони вміють працювати самостійно, проте це проявляється не завжди. Освоєння способів продуктивної діяльності йде у середньому темпі, успіх в освоєнні не постійний. Отриманий продукт має завершений вигляд, проте не всі деталі опрацьовані. Навички саморегуляції розвинені замало. Емоції, що супроводжують діяльність, зазвичай, залежать від багатьох обставин: оточення, настрою, успіху чи невдачі. Сприйняття відрізняється жвавістю та емоційністю. Середній рівень характеризується недостатньо розвиненими навичками адекватної самооцінки. Учні характеризуються чуйністю, уважністю, але бувають нетерплячими і різкими у спілкуванні.

**Достатній рівень** – учні справляються із завданнями на пошук різних варіантів отримання результату; на розробку гіпотез і продукування оригінальних ідей, але не прагнуть до їх реалізації. Здатні обрати найбільш вдалий варіант вирішення проблеми. Долучаються до виконання групових чи творчих завдань, продуктивність є достатньо високою. Учні шукають можливості виразити себе, але інтерес виявляють непостійний. Образи здебільшого цікаві, деталізовані. Молодші школярі успішно взаємодіють з колективом, висловлюють свою думку, боячись критики, вміють поводити себе у конфліктних ситуаціях. Учні віддають перевагу складним завданням, й у їх вирішенні завжди наполегливі. Інтерес до проблемно-пошукових типів завдань є, але він є непостійним. Здатні до напруженої діяльності, «занурення» у завдання. Учні вміють працювати самостійно, проте це проявляється не завжди. Освоєння способів продуктивної діяльності йде у достатньому темпі, успіх в освоєнні не постійний. Отриманий продукт має завершений вигляд, всі деталі опрацьовані. Навички саморегуляції розвинені достатньо. Емоції, що супроводжують діяльність, зазвичай, залежать від багатьох обставин: оточення, настрою, успіху чи невдачі. Сприйняття відрізняється жвавістю та емоційністю. Достатній рівень характеризується добре розвиненими навичками адекватної самооцінки. Учні характеризуються чуйністю, уважністю, рідко бувають нетерплячими і різкими у спілкуванні.

**Високий рівень** – учням легко даються завдання на виділення ознак, знаходження різних способів класифікації, пошук різних варіантів отримання результату, виявлення та постановку проблем, генерування великої кількості ідей, віддалених асоціацій, удосконалення об'єкта, знаходження способів його використання по-новому. Діяльність учня самобутня, оригінальна, несе відбиток особистості творця. У роботі здобувачі початкової освіти дотримуються індивідуального темпу та стилю, вміючи підкорити емоційні, інтелектуальні та вольові зусилля певній меті. Допо-

моги вчителя не потребують. Учні перебувають у постійному пошуку будь-яких можливостей для виходу своєї творчої енергії та отримують задоволення скоріше від самого процесу, ніж від результату. Прагнуть розглядати проблему на більш глибокому рівні чи з іншого боку. Образи незвичайні, велика увага до деталей. Такі учні вміють формулювати проблеми, ставити ясні чіткі питання, приходити до обґрунтованих висновків та рішень, перевіряти їх, мислити вільно, ефективно взаємодіяти з колективом, бачити альтернативні шляхи вирішення проблеми та обирати найбільш вдалий із них, уникати чи розв'язувати конфліктні ситуації. Учні характеризуються такими особистісними якостями: незалежність, не бояться критики, ініціативні, наполегливі. Їх сприйняття відрізняється активністю, жвавістю та емоційністю. Молодші школярі застосовують різноманітні види самостійної роботи з найбільшою їх ефективністю у конкретній ситуації. Освоєння способів продуктивної чи творчої діяльності йде швидко та легко. Результат чи продукт має повністю завершений вигляд. Навички саморегуляції досить розвинені, звідси висока продуктивність, як правило, діяльність супроводжується позитивним емоційним настроєм, станом наснаги, учні часто виходять за межі заданого. Інтерес до проблемно-пошукових типів завдань постійний, їх вирішення у пріоритеті принципово «самостійно». Спостерігається регулярна адекватна самооцінка. Учні глибоко співпереживають, чутливі до проблем та потреб оточуючих, більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, розкуті, отримують задоволення від командної роботи, вміють нею керувати, відчують себе впевнено на позиції лідера.

**Висновки.** Отже, визначені критерії, показники та рівні уможливають об'єктивну оцінку сформованості наскрізних умінь молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Перспективи подальших досліджень вбачаємо в діагностиці рівнів сформованості наскрізних умінь молодших школярів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусенко І. В. Використання інноваційних технологій засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ», 2020. С. 3–4. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/721169/1/\\_Word.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/721169/1/_Word.pdf) (Дата звернення: 04.12.2022).
2. Василенко О. М. Розробка критеріїв і показників соціальної відповідальності учнів. Journal «ScienceRise: Pedagogical Education», № 7 (15). 2017. С. 141–144.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою КМУ 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 02.12.2022).
5. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (34),

Issue: 69, 2015. URL: [http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zhykhorska\\_o\\_criteria\\_indicators\\_and\\_levels\\_of\\_formed\\_of\\_professional\\_competence\\_of\\_support\\_staff\\_of\\_higher\\_education\\_institutions.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zhykhorska_o_criteria_indicators_and_levels_of_formed_of_professional_competence_of_support_staff_of_higher_education_institutions.pdf) (дата звернення 03.12.2022).

6. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya-ua-sch-2016/konczepczya.html> (дата звернення: 02.12.2022).

7. Про затвердження типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (Дата звернення: 03.12.2022).

8. Словник іншомовних слів URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9> (дата звернення: 02.12.2022).

9. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.

## REFERENCES

1. Andrusenko I. V. (2020) Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii zasobamy intehrovanooho kursu «Ia doslidzhuu svit» [Use of innovative technologies by means of the integrated course “I explore the world”]. 3-4. (n.d.). *lib.iitta.gov.ua* Retrieved from [http:// https://721169/1/\\_Word.pdf](http://https://721169/1/_Word.pdf) [in Ukrainian].

2. Vasylenko O. M. (2017) Rozrobka kryteriiv i pokaznykiv sotsialnoi vidpovidalnosti uchniv [Development of criteria and indicators of social responsibility of students]. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 7 (15). 141–144 [in Ukrainian].

3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] (2009). Uklad. i holov. red. V. T. Busel. Irpin : VTF «Perun», 2009. 1736 pp. [in Ukrainian].

4. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity, zatverdzhenyi postanovoiu KMU 21 liutoho 2018 r. № 87 [State standard of primary education, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of February 21, 2018 № 87] (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

5. Zhykhorska O. (2015) Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoї kompetentnosti navchalno-dopomizhnoho personalu vyshchoho navchalnoho zakladu [Criteria, indicators and levels of formation of professional competence of teaching and support staff of a higher educational institution]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (34), Issue: 69, (n.d.). *seanewdim.com*. Retrieved from [http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zhykhorska\\_o\\_criteria\\_indicators\\_and\\_levels\\_of\\_formed\\_of\\_professional\\_competence\\_of\\_support\\_staff\\_of\\_higher\\_education\\_institutions.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zhykhorska_o_criteria_indicators_and_levels_of_formed_of_professional_competence_of_support_staff_of_higher_education_institutions.pdf) [in Ukrainian].

6. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly (2016) [The concept of the New Ukrainian school] (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html> [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia typovoi osvitnoi prohramy, rozroblenoi pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 3-4 klas. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22 [About the approval of the typical educational program developed under the leadership of Savchenko O. Ya. 3rd–4th grade. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 12, 2022 No. 743-22] (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4 klas/2022/08/15/ Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama. 3-4.Savchenko.pdf> [in Ukrainian].

8. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words] (n.d.). *jnsm.com.ua*. Retrieved from <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9> [in Ukrainian].

9. Philosophy: a dictionary of terms and personalities (2020) [Filosofia: slovnyk terminiv ta personalii] / V. S. Blikhar, M. A. Kozlovets, L. V. Horokhova, V. V. Fedorenko, V. O. Fedorenko. Kyiv: KVITS, 2020. 274 p. [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:373.3):37.091.31  
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-56>

**Людмила ПРОЦАЙ,**  
 orcid.org/0000-0001-5262-4630  
 кандидат педагогічних наук, доцент,  
 доцент кафедри початкової освіти  
 Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка  
 (Полтава, Україна) [protsailp@gsuite.pnpri.edu.ua](mailto:protsailp@gsuite.pnpri.edu.ua)

**Юлія ФЕДІЙ,**  
 orcid.org/0000-0002-2222-5994  
 здобувач третього рівня вищої освіти  
 Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка  
 (Полтава, Україна) [fedyi.yu@gsuite.pnpri.edu.ua](mailto:fedyi.yu@gsuite.pnpri.edu.ua)

## ВЕРБАЛЬНА ТА НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті йдеться про проблеми комунікативної взаємодії у системі «викладач-студент» в умовах змішаного навчання майбутніх педагогів початкової школи. Проаналізовано різні дефініції поняття «змішане навчання» крізь призму реформування системи вищої педагогічної освіти, окреслено відмінні характеристики змішаного навчання майбутніх учителів початкових класів у контексті модернізації способів педагогічної взаємодії. Обґрунтовано доцільність чергування традиційних та дистанційних форм співпраці студентів та викладача з огляду на високий рівень демократизації, індивідуалізації та інформатизації комунікативних зв'язків.

Висвітлено переваги та недоліки традиційного і дистанційного навчання з точки зору ефективності здійснення педагогічної комунікації між викладачем та студентами. Зокрема, з'ясовано, що використання традиційного або дистанційного навчання окремо не може забезпечити максимальної результативності педагогічної взаємодії, натомість чергування очної та онлайн форм співпраці є найбільш оптимальним поєднанням, адже робить навчальний процес доступним, зручним, мультисенсорним та інтерактивним.

У процесі підготовки майбутніх педагогічних фахівців важливим є формування їх професійно-педагогічної комунікації, тому у статті розкрито сутність поняття «професійно-педагогічна комунікація» та її ключових компонентів – вербального й невербального. Здійснено порівняльну характеристику вербальної і невербальної комунікації та визначено їх місце у процесі реалізації змішаного навчання студентів спеціальності «початкова освіта». Доведено поліфункціональність та визначальну роль засобів вербальної і невербальної комунікації у розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів в умовах змішаного навчання. Окреслено напрямки та перспективи подальших наукових розвідок щодо шляхів організації міжособистісної взаємодії викладачів та студентів засобами вербальної та невербальної комунікації за умов змішаного навчання.

**Ключові слова:** професійно-педагогічне спілкування, вербальна комунікація, невербальна комунікація, змішане навчання, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

**Liudmila PROTSAI,**  
 orcid.org/0000-0001-5262-4630  
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
 Associate Professor at the Department of Elementary Education  
 Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
 (Poltava, Ukraine) [protsailp@gsuite.pnpri.edu.ua](mailto:protsailp@gsuite.pnpri.edu.ua)

**Yuliya FEDIY,**  
 orcid.org/0000-0002-2222-5994  
 Applicant of the Third Level of Higher Education (Doctor of Philosophy)  
 Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
 (Poltava, Ukraine) [fedyi.yu@gsuite.pnpri.edu.ua](mailto:fedyi.yu@gsuite.pnpri.edu.ua)

## VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING FOR FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

The article deals with the problems of communicative interaction in the teacher-student system in the context of blended learning for future elementary school teachers. Different definitions of the concept of “blended learning” are analyzed



*through the prism of reforming the system of higher pedagogical education, the distinctive characteristics of blended learning of future elementary school teachers in the context of modernizing the methods of pedagogical interaction are outlined. The expediency of alternating traditional and distant forms of cooperation between students and teachers is substantiated in view of the high level of democratization, individualization and informatization of communication links.*

*The article highlights the advantages and disadvantages of traditional and distance learning in terms of the effectiveness of pedagogical communication between teachers and students. In particular, it is found that the use of traditional or distance learning alone cannot ensure the maximum effectiveness of pedagogical interaction, while the alternation of face-to-face and online forms of cooperation is the most optimal combination, as it makes the learning process accessible, convenient, multisensory and interactive.*

*In the process of training future pedagogical specialists, it is important to form their professional and pedagogical communication, so the article reveals the essence of the concept of "professional and pedagogical communication" and its key components – verbal and non-verbal. A comparative characterization of verbal and non-verbal communication is carried out and their place in the process of implementing blended learning for students majoring in primary education is determined. The multifunctionality and determining the role of verbal and non-verbal communication tools in the development of professional competence of future teachers in blended learning are proved. The directions and prospects of further scientific research on ways of organizing interpersonal interaction between teachers and students through verbal and non-verbal communication in blended learning conditions are outlined.*

**Key words:** *professional and pedagogical communication, verbal communication, non-verbal communication, blended learning, distance learning, information and communication technologies.*

**Постановка проблеми.** Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має орієнтуватися не тільки на інноваційні зміни освітньої парадигми, а й на перспективи розвитку суспільства та інформаційно-комунікаційних технологій. Вимушений перехід на дистанційну форму навчання, у зв'язку з епідеміологічними та політичними змінами, а також стрімкою технологізацією освітньої системи, продемонстрував, що дистанційне навчання наразі не може бути абсолютною альтернативою його традиційній формі, а тільки здатне реалізовуватися як допоміжна форма. Незважаючи на ряд переваг, зокрема індивідуалізацію навчання, економію часу, розвиток навичок самостійності та самоорганізації, існує і низка недоліків (недостатній рівень зворотного зв'язку, відсутність технічного забезпечення, дефіцит безпосереднього спілкування, низький рівень навчальної мотивації), які підтверджують той факт, що оптимальним рішенням буде поєднання традиційного та дистанційного навчання, тобто змішаного. Шляхом інтеграції традиційних та дистанційних форм змішане навчання відкриває можливості для найкращого опанування змістом навчальних дисциплін, а черговість форм співпраці дозволяє її учасникам обирати найбільш зручні та безпечні способи взаємодії, що надзвичайно важливо в сучасних умовах української освіти.

Змішане навчання здатне зробити навчальний процес у закладі вищої освіти гнучким, а, отже, відносно безпечним в сучасних умовах. Крім цього, така форма співробітництва забезпечує чергування різних видів спілкування між викладачем та студентами, які повинні оволодіти навичками професійної педагогічної комунікації та умінням застосовувати інструменти вербального

та невербального впливу, що підсилює **актуальність** обраної проблематики. За допомогою вказаних комунікативних засобів у майбутніх учителів початкових класів формується професійний універсалізм – здатність адаптуватися до різних видів та способів діяльності в сучасному соціокультурному просторі, встановлювати різносторонні міжособистісні контакти. Якщо в дистанційному навчанні здебільшого використовують невербальну, а в традиційному – вербальну комунікацію, то за змішаної форми вдається компонувати вказані види спілкування, що сприяє розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів та формуванню навичок професійного педагогічного спілкування.

**Аналіз досліджень.** Проблема змішаного навчання майбутніх учителів початкових класів стала предметом активних наукових досліджень на початку ХХІ століття, а сьогодні відзначається підвищенням рівня наукового інтересу до її вивчення, зумовленого стрімкими суспільними та технічними змінами. Трактуювання сутності та характеристик змішаного навчання знаходимо у працях В. Андрущенко, К. Бугайчук, В. Коткової, А. Марчук, Т. Олійник, І. Пучкова, В. Семенової, Н. Сиротенко, Я. Сікори, О. Фоміної, О. Цюняк тощо. Педагогічний аналіз процесу використання змішаного навчання при підготовці вчителів початкових класів відображено у наукових розробках К. Желнової, О. Коротуна, В. Кухаренко, Н. Рашевської, О. Рибалко, Н. Сиротенко, С. Сисоєвої, М. Умрик, А. Фоміної, Б. Шуневича.

Особливості педагогічної комунікації між викладачами та студентами в умовах змішаного навчання вивчали Т. Борова, Л. Волченко, С. Гарькавець, В. Кухаренко, К. Лісецький, А. Марчук, Г. Ткачук та інші. Зокрема, Л. Волченко та

С. Гарькавець у своєму посібнику «Спілкування в педагогічному процесі» (Гарькавець, Волченко, 2021) наводять характеристики вербальної та невербальної комунікації майбутніх педагогів в умовах сучасної педагогічної діяльності. Наразі паралельне використання обох видів комунікації, вербальної та невербальної, зумовлює необхідність їх більш детального аналізу. Характеристики вербальної та невербальної комунікації наведено у працях Л. Бірюк (формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя), Л. Бісовецької (значення педагогічної комунікації при підготовці фахівців), Н. Волкової (вплив вербального та невербального компонентів спілкування на формування професійно-педагогічної компетентності), О. Пінської (особливості невербальної взаємодії).

**Мета статті** полягає у визначенні відмінних характеристик вербальної та невербальної комунікації в умовах змішаного навчання майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний навчальний процес вищих навчальних закладів повинен здійснюватися в умовах комфортного інформаційно-освітнього середовища, відзначатися гнучкістю та ефективністю педагогічної взаємодії, що забезпечується шляхом здійснення змішаного навчання. Якщо раніше змішане навчання при підготовці майбутніх учителів початкових класів мало фрагментарний характер, то нині це – постійне явище, що передбачає комбінацію різних видів навчання (традиційного, дистанційного, мобільного, електронного). На наш погляд, інноваційний освітній процес не може бути ефективним, якщо використовувати тільки окремі види навчання, тому обов'язковою умовою з метою досягнення узгодженого освітнього процесу є їх оптимальна інтеграція, а отже, – перехід до змішаного навчання.

Педагогічна наука пропонує безліч інтерпретацій поняття «змішане навчання». Так, В. Коткова дефінує змішане навчання як інтеграційну модель навчального процесу, за якою аудиторна безпосередня взаємодія суб'єктів навчання поєднується з дистанційними комунікаціями, самоорганізацією та самоконтролем з метою забезпечення якісного обслуговування освітніх потреб студентів. (Коткова, 2017: 314) Цікавими також є твердження І. Пучкова, згідно якого змішане навчання є сукупністю традиційних та інноваційних технологій, (Пучков, 2017: 261) та Я. Сікори, що вбачає у змішаному навчання цілеспрямований, організований, інтерактивний процес взаємодії студентів та викладача, що реалізується

шляхом оптимального синтезу традиційного та онлайн-навчання і орієнтоване на індивідуалізацію освітнього процесу. (Сікора, 2016: 236)

Відтак можемо стверджувати, що **змішане навчання майбутніх учителів початкових класів** – це інноваційний освітній процес, що передбачає поєднання аудиторної (очної) та онлайн-співпраці, в якій викладач виступає фасилітатором (наставником), а студент – активним учасником освітнього процесу.

Змішане навчання найбільш точно відповідає вимогам реформування сучасної системи вищої освіти та має призвести саме до якісних змін. Різноманітність ресурсів електронного компонента змішаного навчання відкриває нові можливості для подання навчального матеріалу в доступній та цікавій формі. Впровадження змішаного навчання у процес підготовки студентів зумовлене розвитком інформаційно-комунікативних технологій, суспільними змінами, інтенсифікацією та оптимізацією навчання. (Lisetskyi, 2016: 34)

Відтак метою змішаного навчання є об'єднання переваг офлайн та онлайн навчання, тобто створення такого середовища навчання, де студенти і викладачі зможуть комунікувати в оптимальних навчальних умовах. (Марчук, 2020: 176) Завдяки інтеграції різних видів та форм педагогічного процесу у закладі вищої освіти перед його суб'єктами відкриваються можливості для застосування широкого спектру взаємовпливів. О. Цюняк виокремлює три компоненти змішаного навчання у структурі підготовки майбутніх учителів початкових класів: *традиційне навчання* (face to face) – традиційні заняття в аудиторії, де викладач – фасилітатор (наставник), а студент – активний суб'єкт взаємодії; *самостійне навчання* (self-study learning) – самостійна робота студентів, виконання практичних і лабораторних робіт, пошук навчальних матеріалів, в тому числі, і за допомогою онлайн-ресурсів; *спільне онлайн-навчання* (online collaborative learning) – робота студентів і викладачів у режимі синхронної взаємодії онлайн. (Цюняк, 2021: 182) Вказана структура змішаного навчання дозволяє використовувати різні форми співпраці, як традиційні (лекції, практичні, лабораторні заняття тощо), так і дистанційні (вебінари, віртуальні класи, онлайн-тестування, спілкування в чатах, робота у хмарних середовищах та інші). Таке чергування видів взаємозв'язку забезпечує урізноманітнення освітньої системи та підвищення результатів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Система змішаного навчання потребує нового підходу до встановлення продуктивної комуні-

кації між викладачем та студентом, адже рівень цього спілкування безпосередньо впливає на формування професійно-педагогічної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя. В умовах інформаційно-технічного перенасичення у майбутніх вчителів зростає потреба до «живої» міжособистісної взаємодії, проте водночас не зникає потреба і осучаснення такого спілкування, в тому числі, через онлайн-канали зв'язку. Тому вважаємо за доцільне з'ясувати сутність вербальної та невербальної комунікації у закладах вищої освіти в умовах змішаного навчання та здійснити порівняльний аналіз їх відмінних характеристик.

Загальновідомо, що комунікація є формою соціальної взаємодії між людьми, що здійснюється певними знаковими формами: мовою, жестами, мімікою тощо. Вона є окремим видом педагогічної творчості, яка характеризується поліінформативністю, сукупністю вербальних та невербальних засобів передачі інформації. Погоджуємося із думкою Н. Волкової, яка дефінує поняття *професійно-педагогічної комунікації* як «систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємобміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин» (Волкова, 2006: 8). Професійно-педагогічна комунікація є важливим елементом професійної компетентності майбутнього вчителя загалом та поділяється на вербальну і невербальну, залежно від засобів передачі інформації.

**Вербальна комунікація** – це процес передачі інформації за допомогою засобів мови, що може відбуватися в усній (лекції, диспути, дискусії, діалог та інші) та письмовій (тексти, листи електронною поштою, нотатки тощо) формі. У свою чергу **невербальна комунікація** є процес взаємобміну інформацією за допомогою невербальних засобів – жестів, міміки, пантоміміки, погляду, інтонації, емоційних реакцій тощо. При використанні традиційного навчання майбутніх учителів початкових класів вербальний компонент комунікації був визначальним, а невербальний – допоміжним, проте запровадження системи змішаного навчання зробило ці компоненти рівнозначними та однаково важливими у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Традиційні або аудиторні форми роботи передбачають використання здебільшого вербальної комунікації, доповненої невербальними елементами спілкування. Безсумнівно, таке поєднання робить процес взаємодії максимально «живим» та

продуктивним, проте за дистанційного навчання вказана комбінація є обмеженою, адже не завжди є технічна можливість для наочного демонстрування засобів невербальної комунікації, тому виключно вербальна комунікація може давати низький показник взаємодії студентів та викладача. У цьому випадку найбільш дієвим рішенням виступає саме змішане навчання, коли обидва види комунікації чергуються та гармонійно доповнюють один одного.

Дистанційні форми комунікації можуть здійснюватися як у синхронному режимі, коли студенти можуть отримувати інформацію від лектора і ставити йому запитання у реальному вимірі часу, так і в асинхронному, коли студенти отримують аудіовізуальний запис лекційного матеріалу, а запитання можуть надсилати, наприклад, електронною поштою. (Олексенко, 2005: 96). За такої форми організації навчальної діяльності провідну роль отримує невербальна комунікація, яка, крім звичних засобів, (приміром, інтонації викладача на аудіозаписі навчального матеріалу) містить специфічні, притаманні лише онлайн-навчанню. Сюди можна віднести емодикони або емодзі (так звані «смайли») – ідеографічні знаки або малюнки, що відображають емоційні стани співрозмовника. У спілкуванні в режимі онлайн за допомогою електронної пошти, чатів чи соціальних мереж викладачі та студенти можуть не тільки обмінюватися текстовими повідомленнями, а й доповнювати їх емодзі для вираження своїх емоцій. Так вербальний та невербальний компоненти спілкування не будуть розмежовані ні за очної, ні за дистанційної форми змішаного навчання, що дозволить зберегти змістове наповнення та ефективність взаємодії.

Порівняльна характеристика особливостей вербальної та невербальної комунікації за умов традиційного і змішаного навчання представлена у таблиці 1.

**Висновки.** Як бачимо, реформування системи вищої освіти та стрімкий технологічний процес вимагають пошуків інноваційних моделей підготовки майбутніх учителів початкової школи, у зв'язку з чим має оновитися і характер та система педагогічної комунікації. Найбільш оптимальною у підготовці майбутніх фахівців педагогічної галузі, на наш погляд, є модель змішаного навчання, адже вона забезпечує інтеграцію різних видів та форм навчальної взаємодії без втрати при цьому вербального і невербального компонентів комунікації та виконання умови інноваційності й технологізації освіти. Безсумнівно, комунікація за умов виключно традиційного навчання уже не

Таблиця 1

Вид комунікації	Критерій	Традиційне навчання	Дистанційне навчання	Змішане навчання
Вербальна	Спосіб взаємодії	Безпосереднє спілкування; неможливість	Опосередковане електронне спілкування	Оптимальна інтеграція безпосереднього спілкування та онлайн-контенту шляхом їх чергування залежно від навчальних завдань
	Показники розвитку комунікативної компетентності	Високий рівень забезпечення розвитку комунікабельності, навичок взаємодії	Низькі показники розвитку комунікативних навичок	Забезпечення ефективності розвитку комунікативної компетентності
	Інформативність	Повнота інформації, можливість уточнення деталей та доповнення відомостей	Спілкування в режимі конкретної ситуації (онлайн в чаті або месенджері)	Різні канали отримання спілкування інформації та види комунікації
	Індивідуалізація	Обмежений зворотний зв'язок	Постійний зворотний зв'язок	Можливість працювати як самостійно, так і під наглядом викладача або в групі з іншими
Невербальна	Несловесні способи вираження емоцій	Жести, міміка, пантоміміка; повнота передачі емоційних станів	Емотикони або емодзі як відображення емоційних станів співрозмовника, неповнота передачі емоцій	Передача емоцій безпосередньо та за допомогою технічних засобів (осучаснення та мотивація спілкування)
	Просторові фактори спілкування	Зміна просторової дистанції залежно від рівня довіри у спілкуванні	Рівність дистанції між усіма суб'єктами взаємодії	Чергування зон найбільш ефективного просторового контакту
	Емпатія	Взаємовираження та розуміння емоцій через безпосередні невербальні засоби комунікації	Взаємовираження та розуміння емоцій через онлайн засоби невербальної комунікації	Тлумачення безпосередніх та опосередкованих невербальних проявів

може забезпечити потреби та інтереси студентів, натомість дистанційна взаємодія (при використанні окремо), в свою чергу, теж має ряд недоліків, приміром, відсутність «живого спілкування», неповнота передачі емоцій тощо. Відтак оптимальне поєднання обох компонентів комунікації можливе за змішаної моделі професійної підготовки педагогів.

Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі професійно-педагогічної взаємодії в

умовах змішаного навчання, проблема організації вербальної та невербальної комунікації у зазначеному контексті, особливо аспект забезпечення зворотного зв'язку між суб'єктами комунікації, залишається недостатньо вивчено. Тому перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо саме у визначенні особливостей забезпечення зворотного зв'язку засобами вербальної та невербальної комунікації в умовах змішаного навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. Навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
2. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі: навчальний посібник. Житомир: ТОВ «Видавничий дім «Бук-Друк», 2021. 100 с.
3. Коткова В. В. Реалізація курсу змішаного навчання майбутніх учителів початкових класів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60. № 4. С. 312–323.
4. Марчук А. А. Особливості педагогічної взаємодії викладача та студента засобом змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 3. С. 174–179.
5. Олексенко В. Комунікація при підготовці фахівців за дистанційною формою навчання. *Вісник ВПШ. Стратегія, зміст та нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою*. 2005. Вип. 1. С. 94–99.
6. Пінська О. Л. Формування у майбутнього вчителя невербальної поведінки у процесі навчання. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016. № 2(12). С. 274–278.

7. Пучков І. Р. Використання змішаного навчання при підготовці вчителів початкових класів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2017. № 1 (13). С. 260–264.
8. Сікора Я. Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2016. Вип. 2 (39). С. 236–239.
9. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Монографія. Івано-Франківськ: Кушнір Г. М., 2021. 316 с.
10. Lisetskyi K. A. Blended learning model in the system of higher education. *Advanced Education.* 2016. Vol. (4), P. 32–35. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.51344>

#### REFERENCES

1. Volkova N. P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia. [Professional and pedagogical communication] Tutorial. Kyiv: Academy Center, 2006, 256 pp. [in Ukrainian].
2. Harkavets S. O., Volchenko L. P. Spilkuvannya v pedahohichnomu protsesi: navchalnyi posibnyk. [Communication in the pedagogical process: a study guide] Zhytomyr: Publishing House Buk-Druk, 2021, 100 pp. [in Ukrainian].
3. Kotkova V. V. Realizatsiia kursu zmishanoho navchannia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. [Implementation of a course of blended learning for future primary school teachers] *Information technologies and teaching aids*, 2017, Vol. 60, Nr 4, pp. 312–323 [in Ukrainian].
4. Marchuk A. A. Osoblyvosti pedahohichnoi vzaiemodii vykladacha ta studenta zasobom zmishanoho navchannia. [Peculiarities of pedagogical interaction between a teacher and a student as a means of mixed learning]. *Innovative pedagogy*, Issue 21, Vol. 3, pp. 174–179 [in Ukrainian].
5. Oleksenko V. Komunikatsiia pry pidhotovtsi fakhivtsiv za dystantsiinoiu formoiu navchannia. [Formation of non-verbal behavior in the future teacher in the learning process]. *PI Bulletin. Strategy, content and new technologies of training specialists with higher technical education*, 2005, Vol. 1, pp. 94–99 [in Ukrainian].
6. Pinska O. L. Formuvannya u maibutnoho vchytelia neverbalnoi povedinky u protsesi navchannia. [Formation of non-verbal behavior in the future teacher in the learning process]. *ulletin of the Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel. Series «Pedagogy and Psychology».* Pedagogical sciences, 2016, Nr 2 (12), pp. 274–278 [in Ukrainian].
7. Puchkov I. R. Vykorystannia zmishanoho navchannia pry pidhotovtsi vchyteliv pochatkovykh klasiv. [The use of blended learning in the training of primary school teachers]. *Bulletin of the Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel. Series «Pedagogy and Psychology».* Pedagogical sciences, 2017, Nr 1 (13), pp. 260–264 [in Ukrainian].
8. Sikora Ya. B. Realizatsiia zmishanoho navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Implementation of blended learning in a higher educational institution]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social work»*, 2016, Vol. 2 (39), pp. 236–239 [in Ukrainian].
9. Tsiuniak O. Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity. [Professional training of future primary school teachers in conditions of digital transformation of education]. Monograph. Ivano-Frankivsk: Kushnir G.M., 2021, 316 pp. [in Ukrainian].
10. Lisetskyi K. A. Blended learning model in the system of higher education. *Advanced Education*, 2016, Nr (4), pp. 32–35. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.51344>

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ

<b>Юрій ВОЙТЕНКО</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ПРИВАТИЗАЦІЇ У КРАЇНАХ БАЛТІЇ В УМОВАХ ТРАНЗИТУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ .....	4
<b>Петро ГАВРИЛИШИН</b> КАНАДСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ БОГДАНА ГАВРИЛИШИНА.....	10
<b>Святослав ІВАНЬО</b> РОЗВИТОК ТУРИСТИЧНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ГАЛИЧИНИ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛЬСЬКОГО ТАТРАНСЬКОГО ТОВАРИСТВА ТА ПОДІЛЬСЬКОГО ТУРИСТИЧНО- КРАЄЗНАВЧОГО ТОВАРИСТВА У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД.....	19
<b>Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ</b> ПРОБЛЕМА ДВОМОВНОСТІ У РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ 1960–1980-Х РР.: МИНУЛЕ І СУЧАСНІСТЬ.....	28
<b>Oleh PETRECHKO, Viktoriia TELVAK, Sviatoslav ZHURAVLOV</b> UKRAINIAN ROMANTIC HISTORIOGRAPHY IN THE RECEPTION МУКНАЙЛО HRUSHEVSKY.....	34

### МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

<b>Катерина КАПІТОНОВА</b> ДВОСВІТ У РОМАНТИЧНІЙ ОПЕРІ : ВІД «УНДІНИ» Е. Т. А. ГОФМАНА ДО «АНТИХРИСТА» Р. ЛАНГТОРА.....	42
<b>Яна КИРИЛЕНКО, Лариса ОРОНОВСЬКА, Сун ЛАН</b> ЦИФРОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА: ДОСВІД ТА НОВІ МОЖЛИВОСТІ.....	48
<b>Володимир КІНДРАЧУК</b> САКРАЛЬНЕ У СКУЛЬПТУРІ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА.....	55
<b>Микола КРИПЧУК, Сергій ПЛУТАЛОВ, Галина РЕУТ</b> ПРИКЛАДНІ ІМПЕРАТИВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО ТЕАТРУ В УКРАЇНІ КРИЗЬ ПРИЗМУ ОДЕСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ТЕАТРУ МУЗИЧНОЇ КОМЕДІЇ ІМЕНІ М. ВОДЯНОГО.....	62
<b>Валерія КУЗНЄЦОВА</b> ЖИВОПИС ДОБИ МОДЕРНІЗМУ ЯК ДЖЕРЕЛО НАТХНЕННЯ В СУЧАСНОМУ ДИЗАЙНІ ОДЯГУ.....	70
<b>Ірина КУРИЛЯК</b> МИСТЕЦЬКО-АРТИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ БОГДАНА ПЕТРОВИЧА ДЕРЕВ'ЯНКА ЯК ХУДОЖНЬОГО КЕРІВНИКА ТА ГОЛОВНОГО ДИРИГЕНТА НАРОДНОЇ ХОРОВОЇ КАПЕЛИ «МРІЯ».....	79
<b>Юлія МОСКВІЧОВА, Микола СУШИЦЬКИЙ, Марина ШИНКАРЕНКО</b> НАРОДНА ХОРЕОГРАФІЧНА КУЛЬТУРА ВІННИЧЧИНИ: ЗБЕРЕЖЕННЯ Й ТРАНСФОРМАЦІЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ.....	85
<b>Руслан НИКОНЕНКО</b> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....	93

### МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Galina DIACHENKO, Natalia KOVAL</b> STRATIFICATION OF LEXICAL CONTENT OF THE FREQUENCY DICTIONARY “ACOUSTICS”.....	98
---	----

<b>Наталія ЄЩЕНКО</b> ГРАМАТИЧНІ ВПРАВИ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	105
<b>Valentina ZHUK</b> INTERCULTURAL COMMUNICATION AND STEREOTYPES.....	112
<b>Вікторія ЗІНЧЕНКО, Ольга СПИС, Ірина ЧЕРНОВА</b> ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПИСЬМА У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ДІЛОВІЙ КОМУНІКАЦІЇ: КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ, СТРУКТУРНИЙ ТА НОРМАТИВНИЙ АСПЕКТИ.....	119
<b>Марія ІВАНЧЕНКО, Станіслав КОВАЛЬ</b> СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕРМІНОЛОГІЇ СФЕРИ ОПЕРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВАРІЙНО-РЯТУВАЛЬНИХ ФОРМУВАНЬ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....	124
<b>Тетяна КАРЛОВА, Оксана КРАВЧУК, Бахрам РАШИДІ</b> ОНОМАСІОЛОГІЧНИЙ КЛАС «ПУХЛИНИ» В ТЕРМІНОСИСТЕМІ НЕЙРОХІРУРГІЇ.....	130
<b>Анастасія КИРИСЮК</b> РЕСУРСИ КОРПУСНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ПОБУДОВИ КОГНІТИВНИХ МАТРИЦЬ ЛСП <i>ПАНДЕМІЯ</i> (НА МАТЕРІАЛІ ГЕНЕРАЛЬНОГО РЕГІОНАЛЬНО АНОТОВАНОГО КОРПУСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ).....	137
<b>Вікторія КОТВИЦЬКА</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕМИ «ВБИВСТВО» У ПСИХОТРИЛЕРАХ СЕБАСТІАНА ФІТЦЕКА .....	144
<b>Віра КОТОВИЧ, Ірина ПАТЕН</b> МОВНИЙ ОБРАЗ ЛЮДИНИ В ПАРЕМІЙНОМУ СЕГМЕНТІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ: ЗООМОРФНА МЕТАФОРИЗАЦІЯ.....	150
<b>Налуна КОСЧЕРНА</b> THE OLD UKRAINIAN VOCABULARY IN THE ACTIVE LANGUAGE OF THE 15TH CENTURY.....	156
<b>Владислав КУКУШКІН, Оксана ЛОБОВА</b> МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО.....	163
<b>Жанна КУЩЕНКО, Діана ПЕСОЦЬКА</b> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ГАСТРОНІМІВ У ПОЕТИЧНОМУ І ПРОЗОВОМУ ДИСКУРСАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....	168
<b>Олександр ЛАВРИНЕНКО</b> ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	174
<b>Любов ЛЕТЮЧА, Ірина БОЧАРОВА</b> АНГЛОМОВНА ФРАЗЕОЛОГІЧНА НЕОЛОГІЯ: СПОСОБИ ДЕРИВАЦІЇ.....	182
<b>Марина МОВЧАН</b> ВІДТВОРЕННЯ ІРРЕАЛІЙ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ АПОКАЛІПТИЧНОГО РОМАНУ.....	190

## ПЕДАГОГІКА

<b>Марина КАБИШ</b> ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	195
<b>Вадим КАЛІНІН, Лариса КАЛІНІНА</b> ФОРМУВАННЯ ПАНОРАМНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	202
<b>Лариса КАЛІНІНА, Наталія ПРОКОПЧУК</b> МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОГО ТАНДЕМУ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ.....	209

<b>Володимир КЕМІНЬ, Галина КЕМІНЬ</b> ДІТИ-БІЖЕНЦІ З УКРАЇНИ В УМОВАХ ЕМІГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ (1918–1939).....	215
<b>Уляна КИРИЧУК-ХАССАН САЇД ХАССАН</b> СУБТИТРУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ.....	220
<b>Марина КОНЄВА, Арменуї ГАЛІСТЯН</b> НАПРЯМКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ.....	226
<b>Катерина КОРСІКОВА, Тетяна АГЄЄНКО</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ КВЕСТІВ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ.....	232
<b>Максим КОСТЮЧЕНКО</b> ДІАГНОСТИЧНИЙ АПАРАТ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTI ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ.....	238
<b>Вікторія КОЧУБЕЙ, Ольга ДОЛГУШЕВА</b> ПІДРУЧНИКИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	243
<b>Катерина КРИШНЕЦЬ-АНДЯЛОШІЙ</b> РОЗВИТОК ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ .....	250
<b>Tetiana LAZARENKO, Svitlana OSMACHKO</b> SCIENTIFIC BASES OF USING CONTEXTUAL TEACHING TO FORM THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS.....	256
<b>Ірина ЛОПАТИНСЬКА, Єлизавета КУЧЕРГАН</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У СФЕРІ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ.....	264
<b>Наталія МАКОГОНЧУК, Наталія ГОЛЯРДИК, Олена ГЕВКО</b> ПСИХІЧНЕ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В ПАРАДИГМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	270
<b>Лариса МАРУШКО</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ПІДГОТОВКУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	277
<b>Ольга МАРЧЕНКО, Лариса СОЛОХІНА, Ігор ШЕЛКОШВЕЄВ</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ.....	283
<b>Володимир МАРЧУК, Олена ЦВИД-ГРОМ, Ольга РЕЙДА</b> ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ АГРАРІЇВ.....	290
<b>Тетяна МАСЛОВА, Людмила ВЛАСЮК</b> НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ.....	296
<b>Оксана МАСЛОВА, Олена ЮДЕНКОВА, Ірина ГОНЧАРОВА</b> ГАДЖЕТИ ЯК ЗАСІБ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	302
<b>Вікторія МИГУЛЯ</b> ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДГРУНТЯ ПОНЯТТЯ «МОВИ» ТА «КОМУНІКАЦІЇ» КРИЗЬ ПРИЗМУ ДОСЛІДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	315
<b>Марина МИХАСЬКОВА</b> АНАЛІЗ РОЗШИРЕННЯ ДІАПАЗОНУ МЕТОДІВ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	322



---

<b>Tetiana MOROZ, Svitlana MYKYTIUK</b> ENHANCED TESTING FOR EDUCATION IN EMERGENCIES.....	327
<b>Світлана МУДРА, Людмила ЗУБКОВА, Еліна БСЛЯЄВА</b> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ DESIGN THINKING ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ .....	334
<b>Олена НЕГРІВОДА, Ольга ОДІНЦОВА, Наталія ОСІПЧУК</b> СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО ПІД ЧАС АСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ.....	339
<b>Юрій НЕСІН</b> МЕТОД ПРОЄКТІВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ.....	345
<b>Khrystyna OSIDACH, Serhiy YAREMCHUK</b> METHODOLOGY OF CONDUCTING DICTATIONS IN LESSONS OF SERBIAN LANGUAGE IN AN ENGLISH-SPEAKING AUDIENCE.....	351
<b>Lyudmyla PIDKOLESNA, Olena ZHERONKINA</b> DISCUSSION AS A METHOD OF FORMING COMMUNICATION SKILLS WHILE TEACHING ENGLISH IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	356
<b>Олена ПІДСОСОННА</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ».....	361
<b>Людмила ПРОЦАЙ, Юлія ФЕДІЙ</b> ВЕРБАЛЬНА ТА НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	368

---

## CONTENTS

### HISTORY

<b>Yurii VOITENKO</b> FEATURES OF THE PRIVATIZATION PROCESS IN THE BALTIC COUNTRIES IN TRANSIT CONDITIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS.....	4
<b>Petro GAVRYLYSHYN</b> THE CANADIAN PERIOD OF BOHDAN HAVRYLISHYN'S LIFE.....	10
<b>Sviatoslav IVANO</b> THE DEVELOPMENT OF THE TOURIST INFRASTRUCTURE OF HALICIA ON THE EXAMPLE OF THE ACTIVITIES OF THE POLISH TATRA SOCIETY AND THE PODIL TOURIST AND LOCAL EXPERIENCE SOCIETY IN THE INTERWAR PERIOD.....	19
<b>Vasyl ILNYTSKYI</b> THE PROBLEM OF BILLINGUALITY IN THE SOVIET SCHOOL 1960S–1980S: PAST AND PRESENT.....	28
<b>Oleh PETRECHKO, Viktoriia TELVAK, Sviatoslav ZHURAVLOV</b> UKRAINIAN ROMANTIC HISTORIOGRAPHY IN THE RECEPTION MYKHAILO HRUSHEVSKY.....	34

### ART STUDIES

<b>Kateryna KAPITONOVA</b> DOUBLE WORLDS IN A ROMANTIC OPERA : FROM “UNDINE” BY E. T. A. HOFFMANN TO “ANTIKRIST” BY R. LANGGAARD.....	42
<b>Yana KYRYLENKO, Larysa ORONOVSKA, Sun LAN</b> DIGITAL TRANSFORMATIONS OF VOCAL AND CHORAL ART: EXPERIENCE AND NEW OPPORTUNITIES.....	48
<b>Volodymyr KINDRACHUK</b> THE SACRED IN IVANO-FRANKIVSK SCULPTURES.....	55
<b>Mykola KRYPCHUK, Serhii PLUTALOV, Halyna REUT</b> APPLIED IMPERATIVES OF MUSICAL THEATER DEVELOPMENT IN UKRAINE ON THE EXAMPLE OF ODESSA ACADEMIC THEATER OF MUSICAL COMEDY NAMED BY M. VODIAN.....	62
<b>Valeriia KUZNIETSOVA</b> PAINTING OF THE MODERNISM AGE AS A SOURCE OF INSPIRATION IN CONTEMPORARY CLOTHING DESIGN.....	70
<b>Iryna KURYLYAK</b> ARTISTIC ACTIVITY OF BOHDAN DEREVYANKO AS THE ARTISTIC DIRECTOR AND CHIEF CONDUCTOR OF THE FOLK CHOIR CHAPEL “MRIYA”.....	79
<b>Yuliia MOSKVICHOVA, Mykola SUSHYTSKYI, Maryna SHYNKARENKO</b> FOLK CHOREOGRAPHIC CULTURE OF VINNYTSIA REGION: PRESERVATION AND TRANSFORMATION OF REGIONAL TRADITIONS.....	85
<b>Ruslan NYKONENKO</b> TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN THEATRICAL ART AT THE END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY.....	93

### LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

<b>Galina DIACHENKO, Natalia KOVAL</b> STRATIFICATION OF LEXICAL CONTENT OF THE FREQUENCY DICTIONARY “ACOUSTICS”.....	98
--	----

<hr/>	
<b>Nataliya YESHCENKO</b> GRAMMAR EXERCISES IN TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE.....	<b>105</b>
<b>Valentina ZHUK</b> INTERCULTURAL COMMUNICATION AND STEREOTYPES.....	<b>112</b>
<b>Victoria ZINCHENKO, Olha SPYS, Iryna CHERNOVA</b> PROBLEMS OF WRITING IMPLEMENTATION IN MODERN UKRAINIAN BUSINESS COMMUNICATION: COMMUNICATIVE-PRAGMATIC, STRUCTURAL AND NORMATIVE ASPECTS.....	<b>119</b>
<b>Maria IVANCHENKO, Stanislav KOVAL</b> STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF EMERGENCY AND RESCUE UNITS OPERATIONAL ACTIVITY TERMINOLOGY (BASED ON ENGLISH TERMS).....	<b>124</b>
<b>Tetyana KARLOVA, Oksana KRAVCHUK, Bahram RASHIDI</b> ONOMASIOLOGICAL CLASS “TUMORS” IN THE TERMINOLOGY OF NEUROSURGERY.....	<b>130</b>
<b>Anastasiia KYRYSIUK</b> RESOURCES OF CORPUS TOOLS FOR COGNITIVE MATRICES CONSTRUCTION OF LEXICO-SEMANTIC FIELD ПАНДЕМІЯ (LIT. PANDEMIC) (BASED ON THE MATERIALS OF THE GENERAL REGIONALLY ANNOTATED CORPUS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE).....	<b>137</b>
<b>Viktorii KOTVYTSKA</b> LEXICAL-SEMANTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT “MURDER” IN PSYCHOTHRILLERS BY SEBASTIAN FITZEK.....	<b>144</b>
<b>Vira KOTOVYCH, Iryna PATEN</b> LINGUISTIC IMAGE OF A HUMAN IN THE PAREMIC SEGMENT OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: ZOOMORPHIC METAPHORISATION.....	<b>150</b>
<b>Halyna KOCHERHA</b> THE OLD UKRAINIAN VOCABULARY IN THE ACTIVE LANGUAGE OF THE 15TH CENTURY.....	<b>156</b>
<b>Vladyslav KUKUSHKIN, Oksana LOBOVA</b> METHODS OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL.....	<b>163</b>
<b>Zhanna KUSHHENKO, Diana PESOTSKA</b> FEATURES OF FUNCTIONING OF GASTRONYMS IN POETIC AND PROSE DISCOURSES OF THE FRENCH LANGUAGE.....	<b>168</b>
<b>Olexandr LAVRINENKO</b> PSYCHOLINGUISTIC MECHANISMS FUNCTIONING IN THE PROCESS OF FOREIGN VOCABULARY STUDY.....	<b>174</b>
<b>Liubov LETIUCHA, Iryna BOCHAROVA</b> ENGLISH-SPEAKING PHRASEOLOGICAL NEOLOGY: MEANS OF DERIVATIONS.....	<b>182</b>
<b>Maryna MOVCHAN</b> REPRESENTATION OF IRREALIA OF THE FICTIONAL WORLD IN THE APOCALYPTIC NOVEL.....	<b>190</b>

## PEDAGOGY

<b>Maryna KABYSH</b> DIAGNOSING THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL SKILLFULNESS OF GENERAL EDUCATION SUBJECTS TEACHER OF THE VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION .....	<b>195</b>
<b>Vadym KALININ, Larysa KALININA</b> THE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS’ PANORAMIC-PEDAGOGICAL THINKING IN THE CONTEXT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	<b>202</b>

<b>Larysa KALININA, Nataliya PROKOPCHUK</b> PEDAGOGICAL TANDEM AS A MEANS OF ONLINE PROFESSIONAL METHODOLOGICAL TRAINING OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER .....	209
<b>Volodymyr KEMIN, Halyna KEMIN</b> REFUGEE CHILDREN FROM UKRAINE IN CONDITIONS OF EMIGRATION IN EUROPEAN COUNTRIES (1918–1939).....	215
<b>Uliana KYRYCHUK-HASSAN SAYED HASSAN</b> SUBTITLING OF EDUCATIONAL VIDEO MATERIALS FOR THEIR USE IN TURKISH LANGUAGE CLASSES.....	220
<b>Marina KONIEVA, Armenui GALSTYAN</b> DIRECTIONS FOR IMPROVING DISTANCE EDUCATION IN UKRAINE.....	226
<b>Kateryna KORSIKOVA, Tetyana AGEYENKO</b> IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL QUESTS IN THE PROCESS OF TRAINING OF FUTURE PEDAGOGICAL SPECIALISTS.....	232
<b>Maksym KOSTIUCHENKO</b> DIAGNOSTIC APPARATUS FOR DETERMINING THE FORMATION OF THE LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE.....	238
<b>Viktoriia KOCHUBEI, Olga DOLGUSHEVA</b> BASIC SCHOOL EFL TEXTBOOKS AS THE MEANS OF SHAPING STUDENTS’ PHONETIC COMPETENCE.....	243
<b>Kateryna KRYSHINETS-ANDYALOSHIY</b> DEVELOPMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY .....	250
<b>Tetiana LAZARENKO, Svitlana OSMACHKO</b> SCIENTIFIC BASES OF USING CONTEXTUAL TEACHING TO FORM THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS.....	256
<b>Iryna LOPATYNSKA, Elizaveta KUCHERHAN</b> THE FORMATION OF COMMUNICATION IN THE FIELD OF GENDER EQUALITY.....	264
<b>Nataliia MAKOHONCHUK, Nataliia GOLIARDYK, Olena GEVKO</b> MENTAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PERSONALITY IN THE PARADIGM OF MODERN HIGHER EDUCATION.....	270
<b>Larysa MARUSHKO</b> THEORETICAL BASIS OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF DIFFERENTIATION IN THE TRAINING OF FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	277
<b>Olga MARCHENKO, Larisa SOLOKHINA, Ihor SHELKOSHVEEV</b> FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LAW OFFICERS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC LEARNING CONDITIONS.....	283
<b>Volodymyr MARCHUK, Olena TSVID-GROM, Olga REIDA</b> FUNDAMENTAL CHARACTERISTICS OF VALUE ORIENTATIONS OF AGRICULTURAL STUDENTS.....	290
<b>Tetiana MASLOVA, Liudmyla VLASIUK</b> USE OF TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS PRESENT-DAY TEACHING PRACTICE.....	296
<b>Oksana MASLOVA, Olena YUDENKOVA, Iryna HONCHAROVA</b> GADGETS AS A MEANS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF ESTABLISHING DIGITAL PEDAGOGY.....	302
<b>Viktoriia MYHULIA</b> PHILOSOPHICAL BACKGROUND OF THE CONCEPTS OF “LANGUAGE” AND “COMMUNICATION” THROUGH THE PRISM OF STUDYING NATIONAL SPEECH PERSONALITY.....	315

---

<b>Maryna MYKHASKOVA</b> ANALYSIS OF EXPANDING THE RANGE OF MUSIC TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART.....	<b>322</b>
<b>Tetiana MOROZ, Svitlana MYKYTIUK</b> ENHANCED TESTING FOR EDUCATION IN EMERGENCIES.....	<b>327</b>
<b>Svitlana MUDRA, Liudmyla ZUBKOVA, Elina BIELIAIEVA</b> USE OF THE DESIGN THINKING METHOD FOR ORAL SKILLS DEVELOPMENT OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE DEPARTMENTS.....	<b>334</b>
<b>Olena NEGRIVODA, Olga ODINTSOVA, Nataliia OSIPCHUK</b> THE SPECIFICS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION DURING ASYNCHRONOUS LEARNING.....	<b>339</b>
<b>Yuri NESIN</b> METHOD OF PROJECTS IN AUTONOMOUS WORK OF SEARCHERS OF HIGHER EDUCATION IN THEIR MASTERING OF ENGLISH SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	<b>345</b>
<b>Khrystyna OSIDACH, Serhiy YAREMCHUK</b> METHODOLOGY OF CONDUCTING DICTATIONS IN LESSONS OF SERBIAN LANGUAGE IN AN ENGLISH-SPEAKING AUDIENCE.....	<b>351</b>
<b>Lyudmyla PIDKOLESNA, Olena ZHERONKINA</b> DISCUSSION AS A METHOD OF FORMING COMMUNICATION SKILLS WHILE TEACHING ENGLISH IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	<b>356</b>
<b>Olena PIDSOSONNA</b> CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF FORMATION OF SOFT SKILLS PRIMARY SCHOOL PUPILS' IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD".....	<b>361</b>
<b>Liudmila PROTSAL, Yuliya FEDIY</b> VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING FOR FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS.....	<b>368</b>

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 59. ТОМ 2  
ISSUE 59. VOLUME 2**

Редактори-упорядники

*Микола Пантюк*

*Андрій Душиний*

*Василь Ільницький*

*Іван Зимомря*

Здано до набору 06.01.2023 р. Підписано до друку 27.01.2023 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 44,40. Зам. № 0223/111. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.