

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 60. ТОМ 1  
ISSUE 60. VOLUME 1



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол № 3 від 23.02.2023 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. Зимомря]. – Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – Вип. 60. Том 1. – 316 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 (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор (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 (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Баукова А.Ю.** – кандидат історичних наук, доцент (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, доцент (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 (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гіжесьяк Ян** – доктор габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, доцент (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор (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 (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 (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медвідь О.В.** – кандидат історичних наук, доцент (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 (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагула 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 (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Попп Р.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стедик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стрєначкова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Футала В.П.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

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

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

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

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

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

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання [www.aphn-journal.in.ua](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., Зимомря 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](mailto:info@aphn-journal.in.ua)

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

*Recommended for publication*  
*by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council*  
*(protocol No 3 from 23.02.2023)*

**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 60. Volume 1. – 316 p.

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

*Editorial board:*

**M. Pantyuk** – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Ilnytskyi** – Co-Editor, Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Andriyev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **T. Batiuk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **A. Baukova** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Lviv National University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Associate Professor (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Uzhhorod 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 (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Medvid** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko State Drohobych Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **R. Popp** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University); **I. Stashevsk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Futala** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Ustyomenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (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 93/94(4)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-1>

Юрій ВОЙТЕНКО,

[orcid.org/0000-0003-3782-5471](https://orcid.org/0000-0003-3782-5471)

кандидат історичних наук, доцент,

докторант кафедри історії і культури України та спеціальних історичних дисциплін  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі  
(Переяслав, Київська область, Україна) [Polistnicht@gmail.com](mailto:Polistnicht@gmail.com)

### СТАНОВЛЕННЯ КОНСТИТУЦІЙНОЇ МОДЕЛІ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ БАЛТІЇ У ПОСТАРДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД

*Становлення Конституції нерозривно пов'язано з процесом державотворення, адже конституційна модель кожної демократичної країни відображає ту систему цінностей, які вона готова відстоювати та захищати усіма можливими способами. Так, конституційна модель відображає особливості формування та функціонування вищих органів державної влади і місцевого самоврядування у державі, а також взаємодію між ними. Досить часто, при затвердженні конституції на політичному рівні, влада вдається до всенародного обговорення та ухвалення такого рішення на загальнодержавному референдумі, що значно підвищує легітимність такої конституційної моделі країни. Проте, це не є обов'язковим правилом, за умови якщо така процедура не визначена самою Конституцією.*

*Внаслідок виходу з Радянського союзу, спочатку Литви, потім Естонії, Латвії та України (у серпні 1991 р.), вони постали як незалежні держави, з власним баченням свого майбутнього. У цих країнах виникла необхідність визначити конституційну модель шляхом проведення обговорень як всередині політичної еліти, так і на рівні громадян цих країн, а також затвердити її у своєму правовому полі. Історичний досвід цих країн децю різнився між собою (особливо між Україною, котра 1920 р. втратила проголошену у Четвертому універсалі Української Народної Республіки свою незалежність від 22 січня 1918 р., а також країнами Балтії, які змогли втримати її з 1918 р. та розбудовували у той міжвоєнний час свої держави і створили власні конституції ще до радянської окупації 1940 р.). Скориставшись нагодою ослаблення союзного центру, країни Балтії та Україна, внаслідок спроби державного перевороту у Москві в серпні 1919 р., змогли визволитись від радянського ярма та проголосити свої держави незалежними. Тому, спроба відновити та примножити той втрачений країнами Балтії лад за період півстолітньої радянської окупації, а в Україні створити абсолютно новий, а також зафіксувати його в конституціях цих суверенних країн, було одним з головних їх завдань на початку 90-х рр. ХХ ст.*

**Ключові слова:** конституція, закон, президент, парламент, країни Балтії, Україна, нутч.

Yurii VOITENKO,

[orcid.org/0000-0003-3782-5471](https://orcid.org/0000-0003-3782-5471)

PhD in History, Associate Professor;

Doctoral student at the Department of History and Culture of Ukraine and Special Historical Disciplines  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav  
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) [Polistnicht@gmail.com](mailto:Polistnicht@gmail.com)

### FORMATION OF THE CONSTITUTIONAL MODEL IN UKRAINE AND THE BALTIC COUNTRIES IN THE POST-SOVIET PERIOD

*The formation of the Constitution is inextricably linked with the process of state formation, because the constitutional model of every democratic country reflects the system of values in the state, which it is ready to defend and protect in every possible way. Therefore, the constitutional model reflects the peculiarities of the formation and functioning of the highest bodies of state power and local self-government in the state, as well as the interaction between them. Quite often, when adopting a constitution at the political level, the government resorts to a national discussion and adoption of such a decision in a national referendum, which significantly increases the legitimacy of such a constitutional model*

*of the country. However, this is not a mandatory norm, if such a procedure is not defined by the Constitution itself. As a result of the withdrawal from the Soviet Union, first of Lithuania, then of Estonia, Latvia and Ukraine (in August 1991), they emerged as independent states with their own vision of their future. In these countries, it became necessary to define a constitutional model by conducting discussions both within the political elite and at the level of citizens of these countries, as well as to approve it in their legal field. The historical experience of these countries differed somewhat among themselves (especially between Ukraine, which in 1920 lost its independence, proclaimed by the IV Universal of the Ukrainian People's Republic on January 22, 1918, and the Baltic countries, which were able to preserve it), since 1918 and in that interwar period they developed their states and created their own constitutions even before the Soviet occupation of 1940). Taking advantage of the weakening of the Union center, the Baltic states and Ukraine, as a result of an attempted coup d'état in Moscow in August 1919, were able to free themselves from the Soviet yoke and declare their countries' independence. Therefore, an attempt to restore and multiply the order lost by the Baltic countries during the period of half a century of Soviet occupation, and to create a completely new one in Ukraine, as well as to enshrine it in the constitutions of these sovereign countries, was one of their main tasks in the early 90s of the 20th century.*

**Key words:** constitution, law, president, parliament, Baltic states, Ukraine, changes.

**Постановка проблеми.** Внаслідок невдалої спроби державного перевороту у Москві з боку т.зв. «Державного комітету з надзвичайного стану» у серпні 1991 року, країни Балтії та Україна скористалися нагодою проголосити свою незалежність. У зв'язку з цим, перед даними державами постали нові виклики. Одним з таких викликів було формування нового державного ладу шляхом визначення та впровадження форм правління, територіального устрою, а також розподіл повноважень та взаємодії усіх гілок влади між собою тощо. Ці позиції мали стати новим «суспільним договором» і повинні бути закріпленими у сформованих конституціях зазначених держав. Проте, для такої їх фіксації в Основному Законі, кожній з країн потрібно знайти консенсус, як у межах самої політичної еліти, так і з громадськістю. Якщо для державотворчої еліти країн Балтії, було значно простіше знайти такий консенсус, то в Україні – це призвело до пошуку складних та довгоочікуваних компромісів, як в середовищі ідейно розрізненої політичної верхівки, так і у її змаганні за повноваження з главою держави.

**Метою статті** огляд історичних особливостей та сам процес становлення конституційної моделі в Україні та країнах Балтії у постардянський період.

**Виклад основного матеріалу.** Невдала спроба державного перевороту т.зв. «Державного комітету з надзвичайного стану» (далі – «ДКНС») у Москві з 19 по 21 серпня 1991 року значно прискорила суверенізацію союзних республік, котрі почали проголошувати себе повністю незалежними. Так зробили країни Балтії, котрі розуміли свою окупацію радянськими військами (з червня 1940 р.), Україна та ін. Така дія дала можливість визначити та формувати майбутнє цих країн у всіх сферах їх життєдіяльності: політичній, економічній, правовій, культурній тощо. Одним з перших завдань для цих країн постало – якнайшвидше формування власного правового поля в умовах незалежності.

Тому, у перехідний період, необхідно було визначити основні принципи та цінності такої незалежності і закріпити їх у майбутніх конституціях.

В Україні конституційний процес розпочався одразу після ухвалення Верховною Радою УРСР Декларації про державний суверенітет України (16 липня 1990 р.). Спочатку, метою було ухвалення змін та правок до чинної Конституції УРСР 1978 р, а пізніше – створення нової Конституції України.

Ще восени 1990 року було створено першу Конституційну Комісію, котра мала напрацювати концепцію нового Основного Закону. До літа 1991 року Комісією було напрацьовано та винесено до Верховної Ради шість різних варіантів концепцій, які розділили депутатів парламенту по інтересам. Ці проекти викликали значні дискусії у парламенті, особливо щодо питання майбутньої форми правління державою, тому було вирішено доопрацювати ці проблемні сторони і ще раз подати проекти на обговорення (Україна, 2007: 935-936). Проте, серпневий путч «ДКНС» у Москві 1991 року, перевів цей процес на інший рівень, адже 24 серпня 1991 року Верховною Радою було ухвалено Акт проголошення незалежності України.

Вже лютому 1992 року, за сприянням першого Президента України Л. Кравчука, у Верховній Раді були підтримані зміни до діючої на той час Конституції (1978 р.). Всього було внесено 15 законів та інших правок (Україна, 2007: 954). Згідно цих змін, президент ставав главою держави та уряду, а парламент здійснював контроль виконавчої влади та затверджував Кабінет Міністрів, котрий ставав у залежність від обох (Україна, 2007: 950).

Вже 1 липня 1992 року парламент ухвалив постанову про винесення на всенародний плебісцит першого проекту Конституції України, напрацьованого Конституційною комісією. 3 липня по листопад 1992 року, під час такого широкого обговорення майбутньої Конституції України,

було висловлено біля 47 тисяч зауважень та пропозицій, які, у єдиному відредагованому варіанті, були розглянуті на сесії Верховної Ради 7–8 жовтня 1993 року (Томенко, 2015: 84). Цей проект був оприлюднений у пресі 26 жовтня, проте, внаслідок політичної кризи, цей процес було призупинено.

Суспільно-політична та соціально-економічна криза того часу в Україні призвела до дострокових виборів 1994 р. (парламентських у березні, а також президентських – у червні). Доречно зауважити, що обраний парламент другого скликання був обраний за мажоритарною системою і не зміг довгий час набрати конституційний склад (навесні обрано було всього 338 нардепів з 450). Президентом же у другому турі було обрано Л.Кучму з результатом 52% голосів проти 45% у його опонента та діючого президента Л.Кравчука.

Другий Президент України Л.Кучма почав одразу ж тиснути на парламент щодо надання йому більших повноважень у сфері виконавчої влади з метою наведення порядку в економіці країни і вимагав від Верховної Ради якнайшвидшого ухвалення нової Конституції з посиленнями його функціями.

Подальша боротьба за повноваження між президентом та парламентом призвела до чергової політичної кризи у 1995 р., яку президент намагався вирішити на свою користь через ініціативу проведення всенародного референдуму щодо Конституційної угоди. Щоб не допустити такого плебісциту в умовах кризи, 8 червня 1995 року у парламенті було ухвалено 240 голосами «за» президентського проекту Конституційної угоди між Верховною Радою та Президентом України строком на один рік (Україна, 2007: 954). Протягом цього часу в Україні фактично встановлювалася президентська форма правління.

Доречно зазначити, ще у жовтні 1994 року була створена нова Конституційна комісія з 40 осіб (згідно постанови Верховної Ради «Про склад комісії з опрацювання проекту нової Конституції України (Конституційної комісії)»), члени якої були делеговані від парламенту, президента та суддів на чолі з Президентом Л.Кучмою та Головою парламенту О.Морозом (Україна, 2007: 954). Дана Комісія взяла за основу текст проекту Конституції і після опрацювання – оприлюднила його 24 лютого 1996 р. Даний проект не знайшов своєї підтримки у парламентарів, тому Комісія змушена була його змінити.

11 березня 1996 р. Конституційна комісія, допрацювавши проект Конституції – надіслала його Верховній Раді, проте він викликав значні дискусії і вчергове потребував редагування. Окрім

нього, до парламенту було подано ще п'ять різних проектів Конституції (Україна, 2007: 954 – 955).

На основі проекту Конституційної комісії, 17 травня 1996 року до парламенту було подано на розгляд єдиний узгоджений між учасниками текст Конституції України, котрий Верховна Рада підтримала 4 червня у першому читанні. Проте, дискусії щодо остаточного варіанту тексту Конституції й далі продовжувалися як всередині різних політичних сил, так і з президентом, котрий вніс додаткових 12 пунктів пропозицій (лише три з них парламент підтримав) (Україна, 2007: 955).

Для пришвидшення ухвалення парламентом у другому читанні тексту Конституції, 26 червня 1996 року президент Кучма скликав Раду національної безпеки та оборони (РНБО) за участі представників президента в областях, котрі прийняли рішення провести референдум 25 вересня щодо винесення питання тексту Конституції на розгляд народу (від 11 березня 1996 р.). У такий спосіб президент намагався тиснути на парламент щодо ухвалення останнім пропрезидентського варіанту Основного Закону.

Такі дії глави держави спонукали Верховну Раду наступного дня (27 червня) розглянути базовий проект Конституції України постатейно, з метою недопущення винесення «сирого» тексту Основного Закону на всенародний референдум, котрий влаштував президент.

Починаючи з 27 червня 1996 р. у парламенті безперервно розглядали весь текст майбутнього Основного Закону, маючи значні дискусії між лівими та правими політичними силами, ставили на голосування кожну зі статей. На ранок 28 червня народні депутати 315 голосами у третьому читанні підтримали в цілому весь текст нової Конституції України (Стенограма, 1996).

Згідно конституційної моделі 1996 р., Україна визначалась як демократична, соціальна та правова держава; за формою правління – президентсько-парламентською республіка; за територіальним устроєм – унітарна держава. Президент Кучма, внаслідок ухвалення Верховною Радою України Конституції, скасував свій указ про призначений референдум на 25 вересня. Того ж дня, втратила чинність змінена Конституція 1978 року.

Така конституційна модель (1996 р.), зокрема – політична її складова у частині формування та функціонування вищих гілок державної влади (президент, парламент та уряд) і їх взаємодії між собою, була чинною майже ціле перше десятиліття незалежності України.

Проте, внаслідок політичних компромісів між владою та лідерами т. зв. «Помаранчевої рево-

люції», 8 грудня 2004 року було ухвалено Закон України «Про внесення змін до Конституції України» (Закон, 2004), який вступив у чинність 1 січня 2006 року та змінював форму державного правління з президентсько-парламентської на парламентсько-президентську.

З приходом на президентську посаду В. Януковича, Рішенням Конституційного Суду України від 30 вересня 2010 р. визнано вищезазначений закон від 8 грудня 2004 року неконституційним у частині порушення процедури його розгляду та ухвалення, а тому було повернуто у чинність конституційну модель 1996 року (Рішення, 2010) з значно ширшими повноваженнями президента, зокрема у частині формування виконавчої гілки влади. Таке рішення Конституційного Суду, пізніше, давало підстави звинувачувати діючу на той час владу в узурпації повноважень, оскільки народ не наділяв у такій мірі тодішнього главу держави під час виборів 2010 року.

Ці та інші незаконні дії влади (узурпація, зловживання, порушення тощо) призвели до подій, які мають назву «Революція Гідності» (кін. 2013 – поч. 2014 рр.). Внаслідок них, відбулася заміна влади і за підтримки парламенту, у лютому 2014 р. була повернута у чинність конституційна модель 2004 року (Закон, 2014), котра мала свою чинність у політико-правовому полі України з 2006 р. по 2010 р. Україна з того часу й по тепер є парламентсько-президентською республікою.

Окремі зміни до конституції були внесені протягом останніх років, вже в умовах російської агресії проти України. Так, 2016 року було ухвалено Закон України «Про внесення змін до Конституції України (щодо правосуддя)», який змінював спосіб формування суддівської гілки влади і самих суддів (Президентом за поданням новоствореної Вищої ради правосуддя) (Закон, 2016); 2019 року парламентом остаточно було підтримано проект Закону України «Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору)» (Закон, 2019); також 2019 року був ухвалений Закон України «Про внесення змін до статті 80 Конституції України (щодо недоторканності народних депутатів України)», зокрема щодо позбавлення народних депутатів абсолютної недоторканності у правовому полі держави (Закон, 2019).

Щодо становлення конституцій у країнах Балтії (Литви, Латвії та Естонії), то варто зазначити те, що у цих країнах ще у 30-х рр. ХХ ст. вони вже мали місце у політико-правовому полі та діяли

до періоду окупації цих країн радянськими військами (у червні 1940 р.). Враховуючи цю обставину, перед новою елітою країн Балтії на початку 90-х рр. ХХ ст. постало питання щодо ймовірності відновлення цих конституцій разом з їх державами.

Литва першою оголосила про відновлення своєї держави ще 11 березня 1990 року, тобто за понад рік до серпневих подій у Москві 1991 р. У цей історичний день (проголошення Акту про відновлення Литовської держави від 11 березня 1990 року), Верховна Рада Литовської Республіки ухвалила Закон «Про відновлення чинності Конституції Литви 12 травня 1938 року» (Бумблаускас, 2018: 372). Проте, конституція 1938 року не була відновлена у повній мірі (втратили чинність статті, котрі стосувалися колишнього авторитарного режиму А. Сметони) і тоді ж була припинена. Замість неї, на перехідний період, парламентом було ухвалено новий Тимчасовий Основний Закон, котрий відображав існуючий стан справ у відновленій литовській державі. Так, згідно Тимчасового Основного закону було скасовано усі обов'язки громадян, які були встановлені конституцією та законами СРСР у Литві до 11 березня 1990 року (Бумблаускас, 2018: 372). Такий крок потрібно було здійснити для того, щоб відновити державу не лише у політичному полі, а й у правовому з метою від'єднання громадян Литви від радянського законодавства і приєднати їх до своєї Конституції та законів.

Внаслідок радянського спротиву такому процесу суверенізації Литви та рішення її парламенту (від 11 березня 1990 р.), керівництвом СРСР на чолі з М. Горбачовим було запроваджено економічну блокаду країни (з 19 квітня по 29 червня 1990 р.) та 10 січня 1991 р. оголошено ультиматум щодо її повернення під юрисдикцію СРСР (Бумблаускас, 2018: 373). Наслідком незгоди стало ведення наступного дня радянських військових підрозділів з бронетехнікою у Вільнюс. Проте, триденний опір литовських протестувальників діям союзного центру, а також його військ у Вільнюсі, призвів до захисту рішення Верховної Ради Литовської Республіки щодо відновлення незалежності цієї країни (нажаль, ціною життя 13 захисників, котрі загинули у подіях 13 січня 1991 р.), про що згодом було повідомлено ООН та стало відомо на весь світ.

Ці події спонукали литовців вдатися до всенародного опитування 9 лютого 1991 р. щодо питання «чи має Литовська держава бути незалежною демократичною республікою?». За результатом цього плебісциту, з 84% тих, хто взяв участь

у цьому опитуванні, 90% проголосувало «за» таку незалежність (Бумблаускас, 2018: 376).

Результати цього плебісциту спонукали парламент вже 11 лютого 1991 р. ухвалити конституційний закон «Литовської республіки про Литовську державу». Згідно цього закону, Литва проголошувалася незалежною демократичною республікою і зміна цього положення може бути виключно на всенародному опитуванні народу Литви, якщо за це питання висловлюється не менше  $\frac{3}{4}$  всіх громадян Литви, які мають активне виборче право (тобто, з 18 років) (Конституційний закон, 1991).

Тимчасовий Основний Закон Литовської Республіки діяв до набрання чинності новою Конституцією Литовської Республіки, яку винесли на всенародний референдум 25 жовтня 1992 року і підтримали більшістю голосами. Це рішення референдуму відображено у законі «Про порядок набуття чинності Конституції Литовської Республіки» ухваленому Верховною Радою Литовської Республіки від 6 листопада 1992 року (Закон, 1992).

Так, Литва першою з радянських країн покинула штучне насильне утворення у вигляді СРСР та створила власну конституційну модель і у такий спосіб спонукала інші, зокрема Балтійські країни, до аналогічних дій. Хоча керівництво центру на січневих подіях у Вільнюсі 1991 року показало, що без створених для республік проблем жодна країна не покине його, проте боротьба за свою державу, свободу, демократію, яку продемонстрували литовці зі своїм рухом «Саюдіс», була того варта.

Наступною балтійською країною, яка скористалася можливістю проголосити свою незалежність, внаслідок невдалого державного перевороту (путчу) у Москві 19 серпня 1991 року з боку «ДКНС», була Естонія. Так, 20 серпня 1991 року Верховна Рада Естонії ухвалила Постанову «Про державну незалежність Естонії», згідно якої відновлювалася Естонська республіка, котра існувала до окупації її радянськими військами 1940 р. (Чорногор, 2011: 62).

28 червня 1992 року на всенародному референдумі було підтримано більшістю голосами нову Конституцію Естонії, котра визначала систему державної влади у відновленій республіці, а також права і свободи її громадян. Варто зазначити, що у Преамбулі Конституції Естонської Республіки зазначається, що «Народ Естонії, виявляючи стійку віру і тверду волю зміцнювати та розвивати державу... прийняв на основі статті I Конституції, яка набула чинності у 1938 році... Конституцію» (Поворотные моменты, 2007: 381).

Наступного дня (21 серпня 1991 р.), після проголошення державної незалежності Естонії, Верховна Рада Латвії ухвалила Конституційний закон Про державний статус Латвійської Республіки (Блейере, 2005: 412). Союзний центр намагався спробувати чинити опір такому рішення за допомогою своїх військових та запобігти Латвії відокремитись від центру. Проте, після ухвалення рішення «державного статусу» парламентом Латвії, Кремль змушений був відвести своїх силовиків (адже у самій Москві вже відбулася поразка державного перевороту з боку т. зв. «ДКНС»). Внаслідок проголошення парламентом Латвії закону Про державний статус Латвійської Республіки вона офіційно стала незалежною державою.

Того ж дня (21 серпня 1991 року) формально було поновлено Конституцію Латвії, ухвалену ще 1922 року. Проте, до осені 1992 року відбувалися дискусії щодо ухвалення старої/нової Конституції для країни (Блейере, 2005: 416).

Робоча група по створенню конституції у Латвії була сформована ще 31 липня 1990 року. Проект конституційного перехідного періоду був готовий вже влітку 1991 року і міг бути ухвалений наприкінці сезону, проте цьому завадив серпневий путч ДКНС (Блейере, 2005: 416).

Внаслідок парламентських виборів у Латвії (влітку 1993 року) почав свою роботу новообраний парламент (Сейм), адже до цього часу його функції виконувала обрана 1990 року Верховна Рада Латвійської Республіки. Нове скликання парламенту, обране вже у незалежній Латвії, 6 липня 1993 здійснило повноцінне юридичне відновлення своєї Конституції 1922 року (Блейере, 2005: 416).

Варто також зазначити, що 1998 року Конституція Латвії була доповнена новим розділом – про гарантії громадянських свобод, а також, латиська мова отримала статус державної.

*Висновки.* Таким чином, Україна протягом п'яти років незалежності, внаслідок важкої роботи та політичних компромісів було сформовано і затверджено Верховною Радою 28 червня 1996 р. Конституцію України. Головний компроміс полягав в узгодженості повноважень та балансу влади між основними учасниками політичного процесу країни – президенту та парламенту, а також між правими та лівими партіями всередині самої Верховної Ради. Головним «заручником» цього протистояння була Конституційна комісія, котра напрацьовувала декілька варіантів Основного Закону, враховуючи світову практику побудови правової держави та політичну складову у протистоянні між другою каденцією Верховної Ради України та другим Президентом Л.Кучмою.



Врешті, остаточний компроміс 1996 р. дав можливість прийти до «спільного знаменника» щодо найважливішого питання – форми державного правління у Конституції, якою й стала президентсько-парламентська модель правління. Внаслідок чергових політичних компромісів під час т. зв. «Помаранчевої революції» 2004 р. конституційна модель була змінена на парламентсько-президентську форму, а з приходом на посаду Президента В.Януковича у 2010 р. – знову повернуто до президентсько-парламентської. Лише внаслідок т. зв. «Революції Гідності» та заміни влади у лютому 2014 р., була знову повернута конституційна модель 2004 р., згідно якої Україна поверталася до парламентсько-президентської республіки, якою є й по тепер. Надалі вносились зміни до Основного Закону України у євроінтеграційному напрямку. Так, у 2016 р. у Конституції було змінено судострій та статус суддів; 2019 р. – визначено курс України до ЄС та НАТО, а також у 2019 р. – скасовано депутатську недоторканність. Оскільки зміни суспільно-політичного та соціально-економічного життя в епоху модернізації є неминучими, то це і у майбутньому може відобразитись на конституційній моделі України.

Литві ж знадобилося біля 2,5 років, після проголошення Акту про відновлення незалежності Литовської Республіки та біля 11 місяців після офіційного розпаду СРСР, щоб на всенародному референдумі 25 жовтня 1992 ухвалити абсолютно нову, сучасну конституційну модель, котра відображає існуючий устрій цієї країни та є чинною вже понад 30 років у цій державі.

Естонський парламент, спираючись на першу свою Конституцію 1938 року, відновивши власну державу у серпні 1991 р., протягом року незалежності ухвалив 28 червня 1992 р. всенародному на референдумі нову Конституцію.

Конституційна модель Латвії була остаточно відновлена 6 липня 1993 року у Основному законі Латвійської республіки (моделі 1922 р.), фактично без суттєвих змін. Латвія у такий спосіб намагалась показати своє правонаступництво від міжвоєнної держави (починаючи з проголошенням її незалежності у листопаді 1918 р.) і новітнє відновлення її конституції зразка 1922 р. дає підстави вважати, що її Основний Закон є одним з найдавніших у Східній Європі, котрий має свою чинність по теперішній час.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон Литовської Республіки про порядок набуття чинності Конституції Литовської Республіки від 6.11.1992. URL: [https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija\\_RU.htm](https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija_RU.htm)
2. Закон України Про відновлення дії окремих положень Конституції України від 21.02.2014 № 742-8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/742-18#Text>
3. Закон України Про внесення змін до Конституції України (щодо правосуддя) від 02.06.2016 № 1401-8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1401-VIII#Text>
4. Закон України Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору від 7.02.2019 №2680-8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2680-VIII#Text>
5. Закон України Про внесення змін до Конституції України» від 8 грудня 2004 року №2222. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2222-15#Text>
6. Закон України Про внесення змін до статті 80 Конституції України (щодо недоторканності народних депутатів України) від 3.09.2019 № 27-9. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/27-20#n5>
7. Історія Латвії ХХ ст. / Блейере Д. та ін. Рига: «Юмава», 2005. 500 с.
8. Історія Литви кожному / Бумблаускас А., Ейдінтас А., Кулакаускас А., Тамошайтис М. Київ: «Балтія-Друк», 2018. 423 с.
9. Конституційний закон Литовської республіки від 11 лютого 1991 р. № I-1051. URL: [https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija\\_RU.htm](https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija_RU.htm)
10. Поворотные моменты Истории Эстонии: сборник документов и материалов для гимназий/ Таннберг Т. и др. Таллин: «Арго», 2007.408 с.
11. Рішення Конституційного Суду України від 30.09.2010. № 20-рп/2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v020p710-10#Text>
12. Стенограма засідання Верховної Ради України 27-28 червня 1996 року – день ухвалення Конституції України. Бюлетень 107\_8. URL: <https://www.rada.gov.ua/meeting/stenogr/show/3894.html>
13. Томенко М.В. Україна: історія Конституції. Київ: «Генеза», 2015. 144 с.
14. Україна: політична історія. ХХ – початок ХХІ ст. Редрада: В.М. Литвин (голова) та ін. Редкол.: В.А. Смолій, Ю.А. Левенець (співголови) та ін. К.: «Парламентське видавництво», 2007. 1028 с.
15. Черногор Я. Країни Північної Європи. Естонія. *Країни світу і Україна*: енциклопедія: в 5 т. Київ, 2011. Т. 1. С. 49–70.

## REFERENCES

1. Zakon Lytovskoi Respubliki pro poriadok nabuttia chynnosti Konstytutsii Lytovskoi Respubliki [Law of the Republic of Lithuania on the procedure for the entry into force of the Constitution of the Republic of Lithuania]. 6.11.1992. URL: [https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija\\_RU.htm](https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija_RU.htm) [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy Pro vidnovlennia dii okremykh polozhen Konstytutsii Ukrainy [Law of Ukraine On Restoration of Certain Provisions of the Constitution of Ukraine] 21.02.2014 № 742-8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/742-18#Text> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy Pro vnesennia zmin do Konstytutsii Ukrainy (shchodo pravosuddia) [The Law of Ukraine On Amending the Constitution of Ukraine (Regarding Justice)]. 02.06.2016 № 1401-8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1401-VIII#Text> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy Pro vnesennia zmin do Konstytutsii Ukrainy (shchodo stratehichnoho kursu derzhavy na nabuttia povnopravnogo chlenstva Ukrainy v Yevropeiskomu Soiuzi ta v Orhanizatsii Pivnichnoatlantynchoho dohovoru [The Law of Ukraine On Amendments to the Constitution of Ukraine (regarding the strategic course of the state to acquire full membership of Ukraine in the European Union and the North Atlantic Treaty Organization)]. 7.02.2019 № 2680-8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2680-VIII#Text> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy Pro vnesennia zmin do Konstytutsii Ukrainy [Law of Ukraine On Amendments to the Constitution of Ukraine] 8.12.2004 № 2222. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2222-15#Text> [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy Pro vnesennia zmin do statti 80 Konstytutsii Ukrainy (shchodo nedotorkannosti narodnykh deputativ Ukrainy) [The Law of Ukraine On Amending Article 80 of the Constitution of Ukraine (Regarding the Inviolability of People's Deputies of Ukraine)]. 3.09.2019 № 27-9. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/27-20#n5> [in Ukrainian].
7. Istoriiia Latvii XX st. [History of Latvia of the 20th century] / Bleiere D. ta in. Ryha: "Iumava", 2005. 500 s. [in Russian].
8. Istoriiia Lytvy kozhnomu [History of Lithuania for everyone] / Bumblauskas A., Eidyntas A., Kulakauskas A., Tamoshaitys M. Kyiv: "Baltiiia-Druk", 2018. 423 s. [in Ukrainian].
9. Konstytutsiinyi zakon Lytovskoi respubliky [Constitutional Law of the Republic of Lithuania] 11.02.1991 r. № I-1051. URL: [https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija\\_RU.htm](https://www.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija_RU.htm) [in Russian].
10. Povortnie momentu Ystorii Estonii: sbornyk dokumentov y materyalov dlia humnazyi [Turning Points in Estonian History: A Collection of Documents and Materials for Gymnasiums] / Tannberh T. y dr. Tallyn: "Arho", 2007. 408 s. [in Russian].
11. Rishennia Konstytutsiinoho Sudu Ukrainy [Decision of the Constitutional Court of Ukraine]. 30.09.2010. № 20-rp/2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v020p710-10#Text> [in Ukrainian].
12. Stenohrama zasidannia Verkhovnoi Rady Ukrainy 27–28 chervnia 1996 roku – den ukhvalennia Konstytutsii Ukrainy [Transcript of the meeting of the Verkhovna Rada of Ukraine on June 27–28, 1996 – the day of adoption of the Constitution of Ukraine]. 27–28/06/1996. URL: <https://www.rada.gov.ua/meeting/stenogr/show/3894.html> [in Ukrainian].
13. Tomenko M.V. Ukraina: istoriia Konstytutsii [Ukraine: history of the Constitution]. Kyiv: "Heneza", 2015. 144 s. [in Ukrainian].
14. Ukraina: politychna istoriia. XX – pochatok XXI st. [Ukraine: political history. 20th – beginning of the 21st century]. Redrada: V.M. Lytvyn (holova) ta in. Redkol.: V.A. Smolii, Yu.A. Levenets (spivholovy) ta in. K.: "Parlamentske vydavnytstvo", 2007. 1028 s. [in Ukrainian].
15. Chornohor Ya. Krainy Pivnichnoi Yevropy. Estoniia [Northern European countries. Estonia]. Krainy svitu i Ukraina: entsyklopediia: v 5 t. Kyiv, 2011. T. 1. S. 49–70. [in Ukrainian].

УДК 342.5-043.5:929Б.Гаврилишин  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-2>

**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*

## ВЗАЄМОДІЯ БОГДАНА ГАВРИЛИШИНА З УКРАЇНСЬКИМИ ДЕРЖАВНИМИ ІНСТИТУЦІЯМИ

У даній статті висвітлюється частина життя українського вченого та відомого мецената Богдана Дмитровича Гаврилишина (1926–2016), пов'язана із активною допомогою становленню держави Україна, зокрема його взаємодії з різними державними інституціями та їхніми представниками.

З'ясовано як представник української діаспори в Канаді та Швейцарії Богдан Гаврилишин зумів влитися в українське суспільство та державу в період відновлення її незалежності. Проаналізовано його активну діяльність на користь самостійної України.

Подано основні віхи його біографії. З дитинства він хотів стати досить авторитетною особистістю, щоб впливати на розвиток українського суспільства. Розкрито періоди його життя в таких державах як Польща, Канада, Швейцарія та Україна. Описано фактори, що впливали на формування світогляду майбутнього науковця та громадського діяча. Розглянуто формування професійної кар'єри Богдана Гаврилишина та набуття ним авторитету у світі як чудового лектора, науковця та директора Центру навчання менеджменту у Женеві.

Проаналізовано його перші три візити в Україну. Показано його дружні контакти в Україні, засновані ним інституції (Міжнародний інститут менеджменту в Києві, Міжнародний фонд «Відродження», Міжнародний центр перспективних досліджень), їх вплив і значення для українського суспільства. Описано його роботу в якості радника президента Леоніда Кравчука та створення Консультативної ради при Верховній Раді України.

Висвітлено його дії на користь Пласту, зокрема в час коли він його очолював. Зокрема, сприяння щодо входження Пласту до Світової Організації Скаутського Руху. Показано діяльність Благодійного фонду Богдана Гаврилишина, що ставив за мету підготовку проектів і програм стажування для нової генерації українців, щоб навчити їх працювати в командах та здатних виконувати провідну роль в українському суспільстві.

Автор дає узагальнену характеристику допомозі Богдана Гаврилишина українським державотворчим процесам.

**Ключові слова:** Богдан Дмитрович Гаврилишин, діаспора, Україна, радник президента, радник прем'єр-міністра, державні інституції, Пласт, благодійний фонд.

**Petro GAVRYLYSHYN,**  
*orcid.org/0000-0002-1187-9028*

Candidate of Historical Sciences,  
Associate Professor at Department of International Relations, Doctoral Student  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *gavryshp@ukr.net*

## BOHDAN HAVRYLYSHYN'S RELATIONSHIP WITH UKRAINIAN STATE INSTITUTIONS

This article highlights part of the life of the Ukrainian scientist and well-known philanthropist Bohdan Dmytrovych Havrylyshyn (1926–2016), connected with his active assistance in the formation of the state of Ukraine, in particular, his interaction with various state institutions and their representatives.

It was found out how Bohdan Gavrylyshyn, a representative of the Ukrainian diaspora in Canada and Switzerland, managed to integrate into Ukrainian society and the state during the period of restoration of its independence. His active activities for the benefit of independent Ukraine are analyzed.

The main milestones of his biography are presented. Since childhood, he wanted to become a sufficiently authoritative person to influence the development of Ukrainian society. The periods of his life in such countries as Poland, Canada, Switzerland and Ukraine are disclosed. The factors influencing the formation of the outlook of the future scientist and public figure are described. The formation of Bohdan Gavrylyshyn's professional career and his gaining authority in the world as an excellent lecturer, scientist and director of the Management Training Center in Geneva are considered.

His first three visits to Ukraine were analyzed. His friendly contacts in Ukraine, the institutions founded by him (the International Institute of Management in Kyiv, the International Renaissance Foundation, the International Center

for Prospective Studies), their influence and significance for Ukrainian society are shown. His work as an adviser to President Leonid Kravchuk and the creation of the Advisory Council under the Verkhovna Rada of Ukraine are described.

His actions in favor of Plast, in particular during the time when he headed it, are highlighted. In particular, assistance regarding Plast's entry into the World Organization of the Scout Movement. The activity of the Bohdan Havrylyshyn Charitable Foundation was shown, which aimed to prepare projects and internship programs for a new generation of Ukrainians to teach them to work in teams and be able to play a leading role in Ukrainian society.

The author gives a generalized description of Bohdan Havrylyshyn's help to the Ukrainian state-building processes.

**Key words:** Bohdan Dmytrovych Havrylyshyn, diaspora, Ukraine, adviser to the president, adviser to the prime minister, state institutions, Plast, Charitable Foundation.

**Постановка проблеми.** Серед непересічних представників української еміграції та діаспори виділяється Богдан Гаврилишин (1926–2016) – український, канадський, швейцарський економіст, громадський діяч, меценат, член Римського клубу, іноземний член НАН України, президент Фонду Богдана Гаврилишина, громадянин Канади, почесний консул України в Швейцарії (Віднянський, 2014). Його постать є особливо цікавою для науковців тим, що це той нечастий випадок, коли представник діаспори повертався в Україну, залишався тут жити і при цьому мав можливість, тією чи іншою мірою, впливати на державотворчі процеси.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Богдан Гаврилишин, безумовно, відома особистість періоду української незалежності. Про нього писали дослідники як з України, так і з-за кордону. З українських науковців його наукові здобутки досліджували Михайло Голянич (Голянич, 2017: 472–474), Олексій Геращенко (Геращенко, 2019: 116–120), біографію детальніше описували 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 уміщені в кількох виданнях (Мельничук, 2002; Віднянський, 2014; Железняк, 2016). Однак, у жодній з даних праць не повідомляється більш глибока інформація про його взаємодію та допомогу українським державним інституціям. Нами вже дотично піднімалася дана тема в контексті зв'язків діаспори з відновленою українською державою (Гаврилишин, 2022).

**Мета дослідження.** Метою статті є дослідити як представник української діаспори в Канаді та Швейцарії Богдан Гаврилишин зумів допомогти становленню держави Україна, активно взаємодіючи з різними державними інституціями та їхніми представниками. Для цього ставимо собі за завдання проаналізувати написані про нього праці, віднайти усі його спогади та інтерв'ю, доступні в умовах війни документальні джерела, де відображено дану сторону його життя.

**Виклад основного матеріалу.** Народившись в 1926 р. у с. Коропець (зараз смт Коропець Чортківського р-ну) на Тернопільщині, що тоді знаходилося в складі Польщі, він здійснив досить цікаву і нетипову кар'єру, що виділяє його біографію з поміж багатьох інших українських емігрантів. Коло його знайомств, зустрічей та дружніх відносин вражає: митрополит Андрей Шептицький, прем'єр-міністр Великобританії Маргарет Тетчер, прем'єр-міністр Італії і президент Єврокомісії Романо Проді, прем'єр-міністр Індії Індіра Ганді, генсек СРСР Михайло Горбачов, американський політолог Збігнєв Бжежинський, 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. Це свідчить про неймовірну життєву енергію і цікавість до пізнання світу в Богдана Гаврилишина.

Богдан був 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. 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). Варто зауважити, що до найважливіших подій, коли він проживав в Галичині міжвоєнного періоду, Богдан Гаврилишин зараховував два пластових таборування у Карпатах в Остодорі. Це недалеко від с. Підлюте, літньої резиденції митрополита Андрея Шептицького, голови УГКЦ та опікуна Пласту (Гаврилишин, 2011: 16).

Виконуючи волю батька, він охоче здобуває освіту в Буцацькій, згодом Чортківській та Дро-

гобицькій гімназії, зрештою повністю завершивши курс навчання і здавши матуру тільки в таборах Ді-Пі у Німеччині. В цих таборах опинилося багато молоді, що не встигла завершити повну середню освіту. Вони розуміли, що ті, хто мають достатньо знань, могли б закінчити середню освіту в тимчасових школах й згодом у країнах, де вони опиняться, зможуть одразу вступати до університетів, а не повторювати рік чи два у середній школі. «Підручників не було. В класі – лише дошка і крейда, а у нас – олівці й папір. Вчителі, однак, були хороші, а ще майже половину класу становили дівчата. Навіть за таких обставин добре було знов повернутися до школи. Невдовзі організували гуртки українського Пласту і мені пощастило вступити в якості старшого пластуна до куреня «Лісові Чорти», членом якого залишаюсь і донині» (Гаврилишин, 2011: 40).

З повоєнної західної Німеччини він емігрує до Канади. Там працює певний час лісорубом, вчить англійську мову. Переїхавши до Торонто він знаходить роботу бармена у пивному барі. Завершена гімназія та базовий рівень англійської все ж йому пригодились. Незабаром він поступає в Торонтський університет, де у 1954 р. здобуває ступінь магістра зі спеціальності «інженер-механік».

У 1954–1960 рр. обіймав різні посади з дослідництва, інженерної справи, менеджменту. 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 компанії ALKAN на річне навчання до женевської школи менеджменту, що тоді називалась Центром навчання менеджменту (ЦНМ, пізніше – Міжнародний інститут менеджменту, МІМ–Женева) (Гаврилишин, 2011: 82). Тут він написав наукове дослідження «Порівняння промислового розвитку США та СРСР» і загалом справив позитивне враження на директора центру доктора Генні. У 1960 р. він запрошує його працювати до Женеви в ЦНМ, і з відтоді Богдан Гаврилишин із сім'єю мешкав у Швейцарії. Враховуючи наполягання батька пише дисертацію, яку захищає 1976 р., здобувши ступінь Ph. D. з економіки у Женевському Університеті.

Майже тридцять років свого життя Б. Гаврилишин віддав Міжнародному інституту менеджменту МІМ–Женева. Обіймав посади директора з навчання (1960–1968 рр.), директора Інституту (1968–1986 рр.), почесного науковця (1986–1989 рр.). Навчав таких дисциплін як «Управління виробництвом», «Соціологія економічного зростання» керівництво міжнарод-

ними операціями, світове бізнесове середовище, управління державами тощо. Згодом «викладав креативність, шляхи її підвищення за допомогою різних метод, таких як біологічний аналіз, біоніка та креативність груп, синектика. Крім того, я викладав такі курси, як «Середовище міжнародного бізнесу», «Управління міжнародними операціями». Після отримання докторського ступеня з економіки перейшов до викладання політології і геополітики. Мої зацікавлення змінювалися від поліпшення ефективності окремих особистостей до ефективності груп, потім до цілих корпорацій, а пізніше – до управління чи радше керування країнами» (Гаврилишин, 2011: 100).

У 1979 р. він виголошує доповідь Римському клубові під назвою «Дороговкази в майбутнє: До ефективних суспільств», на основі якої невдовзі видав книгу англійською мовою з аналогічною назвою (Голянич, 2017: 472). На основі нової методології аналізу різних суспільств та зіставлення позитивних і негативних тенденцій він передбачив «повний розпад Радянського Союзу як політичної реальності», що «частково було ініційовано декларацією про незалежність України» (Гаврилишин, 2009: 118, 132, 214).

Ще до виходу на пенсію у 1986 р., вчений вирішує присвятити своє подальше життя Україні. Богдан Гаврилишин міг використати для батьківщини свій великий досвід, напрацьовані зв'язки та бачення світових процесів.

В період існування СРСР Богдан Гаврилишин відвідував Україну тричі: у 1971, 1972 та 1988 роках. Про цей досвід вчений у своїх спогадах згадує наступне: «Під час перших двох подорожей до Києва я спостерігав, слухав, вивчав, зустрічався з людьми й налагоджував контакти. З третього візиту став більш активним. Мене запросили до інституту зі спеціальними програмами для вищих керівних кадрів уряду, включно з заступниками міністрів. Я прочитав лекцію викладацькому персоналу з 25 осіб на тему розроблення навчальних програм: визначення мети навчання, розроблення належного розкладу, добір методів викладання, що відповідає категоріям матеріалу, який вивчається, тобто знанням, налаштованістю і навичкам. Після лекції ректор того інституту сказав: «Ви, очевидно, володієте великими знаннями і досвідом викладання в багатьох країнах у сфері освіти адміністративних кадрів. Ми тут намагаємось викладати основи менеджменту людям, які працюють в установах, метою яких є не отримання прибутку, а складання бюджетів, структурування організації та управління людьми. Багато основних принципів і методів менеджменту такі

самі, як і в сфері бізнесу. Чому б вам не стати на чолі інституту й вирішувати, що саме викладати, кому і як?» Це була дуже приваблива пропозиція. Будівля інституту була дуже гарна, простора та вигідно розташована, тож спокуса пристати на пропозицію була велика. Однак я цього не зробив, тому що не хотів опинитись у позиції підпорядкованості уряду. Повернувшись до Женеви, я підготував невеличку пропозицію стосовно створення Міжнародного інституту менеджменту в Києві. У цьому мені допоміг Г'ю Фолкнер, колишній міністр федерального уряду Канади, який рік працював у Міжнародному інституті менеджменту в Женеві як «директор на стажуванні». Ідея полягала у створенні інституту – спільного підприємства МІМ–Женева та Інституту економіки Академії наук України. Тоді президія НАН України могла затвердити рішення без звернення до Ради міністрів та отримання її дозволу на створення такого інституту» (Гаврилишин, 2011: 212). На пропозицію відкрити МІМ у Москві, Б. Гаврилишин наполіг, що тільки Київ, зрештою йому поступились. Уже 2 січня 1990 р. почалася перша програма МВА і МІМ-Київ запрацював. Той факт, що все це вдалося реалізувати, став справжньою сенсацією. Навіть у газеті «Известия» тоді була опублікована стаття, в якій написали: «Якщо ви бажаєте навчитися чогось про управління бізнесом, вам необхідно їхати до Києва» (Гаврилишин, 2011: 214).

У листопаді 1989 р. Римський клуб запросив Джорджа Сороса прочитати лекцію про нові фінансові інструменти та світовий фінансовий ринок на річній конференції в Ганновері у Німеччині, де з ним Богдан Гаврилишин і зав'язав контакти. Це допомогло йому заітивати його відкрити свій благодійний фонд саме в Україні, а недесь у Росії. Першим головою наглядової ради Фонду став Богдан Гаврилишин. Міжнародний фонд «Відродження» (МФВ – Україна) було створено у Києві в 1990 р. із залученням представників різних українських організацій. Це були Юрій Щербак з організації «Зелений світ», Павло Мовчан з «Просвіти», Борис Олійник з «Фонду культури». Вони стали співзасновниками й членами ради директорів МФВ. До наглядової ради також приєдналися: Іван Дзюба, Дмитро Павличко, Володимир Василенко, Валерій Мещеряков, Володимир Савельєв, Сергій Конєв, Ігор Юхновський та Валентин Симоненко (Гаврилишин, 2011: 217–218). Міжнародний Фонд «Відродження» є однією з перших благодійних організацій, створених для сприяння розвитку відкритого та демократичного суспільства в Україні. З тих пір МФВ підтримує громадські ініціативи, мета яких

збігається з цілями Фонду в усіх регіонах країни, закладаючи фундамент і створюючи умови для прогресивної трансформації суспільства. Міжнародний Фонд «Відродження» є частиною міжнародної мережі фондів Сороса. Вона складається з національних і регіональних фондів у більш ніж тридцяти країнах світу, переважно в Центральній і Східній Європі, а також на території колишнього Радянського Союзу. Як недержавна організація, перебуває під громадським контролем, МФВ визначає свою стратегію незалежно від державних структур та урядів іноземних держав-донорів. Пріоритети Фонду визначаються Правлінням та Програмними радами, до складу яких входять авторитетні громадські діячі українського суспільства, фахівці в тих областях, в яких Фонд здійснює свою діяльність: громадянське суспільство, освіта, культура, ЗМІ, державне управління, охорона здоров'я та ін. (Міжнародний).

Наприкінці існування УРСР не існувало жодної установи для об'єктивного аналізу та пропозицій щодо політики уряду та інших гілок влади. Потреба в такій аналітиці була очевидна. Завдяки фінансуванню Джорджа Сороса Богдан Гаврилишин у 1990 р. створив Міжнародний центр перспективних досліджень (МЦПД), який функціонує і досі. Таким чином Богдан Гаврилишин зумів опосередковано вплинути на подальшу політику українських урядів через наявність оцінок та порад фахового експертного середовища (Гаврилишин, 2011: 219–221).

Про своє співробітництво з Леонідом Кравчуком він згадує наступне: «Леонід Кравчук, який на той час був головою Верховної Ради, відвідав Світовий економічний форум у Давосі у січні 1991 р. Це було щорічне зібрання, яке тривало тиждень і на яке у той час збиралися 1500 лідерів у сфері політики й бізнесу з усього світу для аналізу становища у світі та обговорення майбутніх напрямів розвитку. Як уже згадувалося, симпозіум був ініційований 1971 р. Міжнародним інститутом менеджменту в Женеві для святкування 25-ї річниці його заснування. Відвідавши симпозіум, Леонід Макарович приїхав до нас у Женеві на вечерю. Після вечері він відвів мене вбік і запитав, чи хочу я стати його радником. Я подумав хвилинку й відповів йому, що не вважаю, що це гарна думка. Він спитав – чи це через те, що я не хочу бути радником комуніста, що я боюся, що подумають люди? Я відповів, що це він може опинитись у хиткому становищі в очах керівників комуністичної партії, якщо людина, відома як націоналіст і патріот України, стане його радником. Натомість я запропонував створити групу радників, так звану Консульта-

тивно-дорадчу раду в складі відомих осіб з різних країн, які б надавали консультації Верховній Раді, де представлено різні політичні течії, а не тільки її голові. Леонід Макарович одразу погодився. Я склав документ з можливим колом обов'язків ради та принципами її роботи. Далі звернувся до людей, більшість з яких знав протягом багатьох років. Все це були люди з політичним досвідом у законодавчій та виконавчій гілках влади своїх країн і з міжнародним досвідом та репутацією» (Гаврилишин, 2011: 221). 12 березня 1991 р. Президія Верховної Ради ухвалила рішення про офіційне створення Консультативної ради. Вона пів-на-пів складалася з українців та іноземців. До її іноземних членів належали: Збігнев Бжезінський, радник Центру стратегічних та міжнародних досліджень, колишній радник президента з питань безпеки США, Раймонд Барр, колишній прем'єр-міністр Франції, Романо Проді, професор, колишній голова Ради міністрів Італії, Рой Романов, прем'єр провінції Саскачеван у Канаді, лорд Джеффри Гоу, член британської Палати лордів, колишній віце-прем'єр-міністр Великобританії з закордонних справ, Джордж Сорос, фінансист та філантроп, голова Фонду Сороса та ін. (Гаврилишин, 2011: 222).

Таким чином, ставши радником першого президента України, він конструктивно впливав не тільки на інститут президенства, а й на законодавчу гілку влади, створивши Консультативно-дорадчу раду при Верховній Раді.

Богдан Гаврилишин також відзначився в ролі радника трьох прем'єр-міністрів. У грудні 1999 р. президент Кучма призначив Віктора Ющенка головою уряду. Ющенко був гарним головою Національного банку, добре керував фінансовою політикою, мав добру репутацію в Україні та був визнаний на міжнародному рівні. «Я дуже добре знав Віктора Андрійовича з 1993 р., доволі часто з ним зустрічався, він був членом наглядової ради МІМ–Київ. Тому цілком природно, що він запросив мене стати його позаштатним радником, і я з превеликим задоволенням прийняв його пропозицію. Я здивував Ющенка та персонал МІМ–Київ, написавши йому листа як голова наглядової ради з проханням піти з ради, тому що прем'єр-міністр не повинен бути членом ради жодної організації, щоб його не могли звинуватити у конфлікті інтересів» (Гаврилишин, 2011: 261). Богдан Гаврилишин супроводжував Богдана Гаврилишина у важливих для української держави поїздках за кордон, де, використовуючи свої попередні контакти, знайомив його з людьми на вищих щаблях прийняття рішень.

Визнаючи, що Ющенко був справжнім демократом, прихильником ЄС та співпраці з НАТО, він у своїх спогадах все ж зауважує, що він добрав недостатньо компетентних фахівців до Кабінету міністрів: «Це проявилось протягом кількох наших спільних подорожей до Сполучених Штатів та Європейського Союзу. Коли у Вашингтоні у нас була зустріч з групою конгресменів, Ющенко запевнив їх, що Україна стане членом СОТ до кінця 2000 року. Було б недоречно виправляти його у ході зустрічі, таколи ми йшли на іншу зустріч з так само важливою групою, один з його постійних радників або міністрів повинен був сказати йому, що членство в СОТ буде досягнуте не раніше, ніж через кілька років. Я не вважав, що саме мені слід сказати йому про це. Протягом наступної зустрічі він повторив те саме. Ба навіть гірше – коли за два тижні потому ми поїхали до Брюсселя, де я познайомив його з Романо Проді, який на той час був президентом Європейської комісії (ЄК), і між двома політиками, здалося, зав'язалися доволі приязні відносини, Ющенко знову повторив, що Україна стане членом СОТ до кінця року. Це підірвало довіру Проді до Ющенка, про якого в усьому іншому склалася дуже гарна думка» (Гаврилишин, 2011: 262–263).

Після відставки Ющенка, він отримує пропозицію стати радником від наступного прем'єр-міністра Анатолія Кінаха: «Коли А. Кінах вийшов із зали засідань Верховної Ради, він одразу ж запитав у мене, чи можу я стати його радником. Я відповів, що, зважаючи на те, що був радником Ющенка і зберігаю певну лояльність до нього, я маю спочатку порадитися з ним, чи ставати радником його наступника. Я подзвонив Ющенку, який відреагував так: «Вам не тільки слід, ви повинні прийняти пропозицію Кінаха стати його радником. Це буде корисно для України» (Гаврилишин, 2011: 263). Він теж супроводжував його у важливих подорожах та сприяв вирішенню непересічних справ: «Генеральний секретар Міжнародної торговельної палати (МТП), розташованої у Парижі, Марія Каттаві запросила мене приїхати до Парижа на один день, де мені розказали, що і як робить МТП й особливо про її роль міжнародного арбітражного суду в торгових питаннях. Вона зажадала, щоб я розворушив українського представника МТП, тому що АПП була дуже пасивна, не направляла делегатів на конференції МТП, не користувався послугами організації, особливо її арбітражним судом. [...] Це приклад неефективності деяких наших дипломатів. Я зустрівся з Кінахом у Києві, зробивши зауваження про неактивну участь у МТП, але також

висловивши пропозицію, що необхідно знайти українського суддю чи юриста з добрим знанням англійської мови, який би став членом Арбітражного суду МТП. Я міг посприяти цьому, бо на той час головував у суді швейцарець, професор права і мій дуже добрий друг. Працювати з Кінахом було легко. Я подорожував з ним до США та Брюсселя. Він був добре підготовлений та ефективно використовував ресурси членів делегації» (Гаврилишин, 2011: 264).

У день відставки Кінаха Віктора Януковича призначають прем'єр-міністром: У січні 2003 р. він мав взяти участь у Світовому економічному форумі в Давосі. За тиждень до початку форуму до Богдана Гаврилишина подзвонили з українського представництва в Женеві, а потім і з Міністерства закордонних справ України та попросили про допомогу: «У Януковича був запланований сніданок на суботу о 07.30, на який мали прийти бізнесмени, керівники великих компаній, які можуть мати інтерес до інвестицій або інших форм бізнесу в Україні. Зважаючи на імідж, який мав Янукович за межами країни, посадовці, які дзвонили, були стурбовані тим, що не буде багато охочих прийти на сніданок. Вони спитали, чи зможу я зробити так, аби знані бізнесмени все-таки прийшли на цю зустріч. Я розіслав приблизно п'ятнадцять е-мейлів людям, яких добре знав, більшість із них – колишні випускники програм для президентів підприємств у МІМ–Женева. Тієї суботи о 09.30 ранку Віктор Федорович подзвонив мені додому в Женеві. Він почав зі слів: “Я вдячний вам за те, що така кількість визнаних бізнесменів з трьох різних континентів прийшла на зустріч зі мною. Я був глибоко вражений тим, яких вершин досягли ваші колишні випускники”» (Гаврилишин, 2011: 265).

Під час однієї із зустрічей «...Віктор Федорович запитав у мене, чи бажаю я стати його радником. Я не дав йому чіткої відповіді. Під час наступної подорожі до Києва у березні 2003 р., я, на свій подив, прочитав у газеті «Урядовий кур'єр», що рішенням Кабінету міністрів мене призначено позаштатним радником прем'єр-міністра Януковича. Кілька днів по тому, в середу, від представників ЄС я отримав копію документа під назвою «Нова політика сусідства ЄС у контексті ширшої Європи». Я одразу ж прочитав цей 48-сторінковий документ. Знав, що реакція української дипломатії на нього була негативна. Україна хотіла бути членом ЄС, а не просто добрим сусідом. Янукович повинен був їхати в Брюссель наступного понеділка на саміт між Україною та ЄС, що відбувся кожні півроку. По обіді мені подзвонив Романо

Проді, який на той час був президентом Європейської комісії, який вже багато років був моїм добрим другом. Він сказав: «Богдане, ваш новий прем'єр-міністр хоче зустрітися зі мною сам-на-сам під час саміту. З огляду на те, що я про нього чув, я дуже не хотів би такої зустрічі. Наразі я не зреагував на прохання. Що ти думаєш?» Я відповів: «Романо, Янукович є прем'єр-міністром України, тому вважаю, що тобі варто з ним зустрітися попри те, якої ти про нього думки. Якщо тобі так буде зручніше, я можу приїхати на цю зустріч разом з ним, щоб усе пройшло трохи легше» (Гаврилишин, 2011: 266).

Невдовзі вони разом відправились до Брюсселя і приватна зустріч все ж відбулася: «Із Романо Проді був його головний політичний радник, а з Януковичем – я і Роман Шпек, посол України в ЄС, який також виступав у ролі перекладача. Янукович почав розмову кількома реченнями, вочевидь почувачись трохи незручно. Я попередив його заздалегідь, що у якийсь із моментів зможу продовжити розмову. Я так і зробив, говорив з Проді від імені України. Обговорення тривало приблизно 40 хвилин, Проді ставив запитання і робив деякі пропозиції. З усіх тих разів, коли я супроводжував президентів чи прем'єр-міністрів під час офіційних візитів за кордон, це був перший, коли я взяв слово, а прем'єр-міністр відчував полегшення, а не образу. Після Брюсселя я су проводжував Януковича до Цюріха, де відбулася зустріч з великою групою швейцарських бізнесменів, потім він відлетів до Києва, а я повернувся до Женеви» (Гаврилишин, 2011: 267).

Богдан Гаврилишин зумів посприяти і розвитку скаутського руху в Україні. Пласт вагомо вплинув на формування особистості вченого в дитячі та юнацькі роки, і через багато років, він натомість допомагав розвитку Пласту у вже пенсійному віці. В 2003 р. він став першим українцем вибраним світової скаутської фундації – Baden Powell Fellowship, що посприяло в майбутньому входженню Пласту до Світової Організації Скаутського Руху. Втім, тоді для цього Пласту довелося ввійти в загальнонаціональну Національну Організацію Скаутів України (НОСУ), формально об'єднавшись з іншими скаутськими організаціями. У 2008 р. НОСУ звернулася з проханням про вступ до СОСР, і Світовий Скаутський Комітет на своїй зустрічі 28 лютого – 2 березня 2008 р. дав позитивну рекомендацію (Субтельний, 2019: 389–390). Цьому процесу Б. Гаврилишин дуже активно сприяв, адже ставши головою Крайової пластової ради в 2006–2008 рр. він використовував свій набутий життєвий і професійний



досвід, напрацьовані особисті контакти, створену ним навчальну інституцію МІМ-Київ задля покращення та розширення діяльності Пласту в Україні та його виходу на світовий рівень .

Доказом його ґрунтовного підходу до налагодження праці було заснування Фонду Розвитку Пласту, що дало можливість оплачувати зарплатню постійним працівникам та фінансувати ряд так потрібних для скаутської організації проєктів, зокрема проведення таборів, організації поїздок за кордон, покращення матеріальної бази тощо. Це допомогло трансформації Пласту з фактично регіональної західноукраїнської організації в набагато ширшу загальнонаціональну структуру.

Богдан Гаврилишин мав розуміння того, що без допомоги діаспори українська нація не мала би змоги добре розвиватися. Ще в дитинстві він хотів стати «достатньо авторитетною особистістю, щоб впливати на розвиток українського суспільства». Своє сильне почуття обов'язку перед Україною він пояснює наступним чином: «Може, тому, що я завжди відчував себе зобов'язаним перед своєю країною, яка бачила, як я народився, відкрила мої таланти, дала мені освіту, цінності і навіть цікавість пізнавати цей світ... Мій старший брат віддав життя за нашу країну. Він щиро вірив у незалежну Україну. Через це його було заслано і страчено в Сибіру. Завдяки цьому прикладу абсолютної жертви я відчував себе зобов'язаним присвятити принаймні частину свого життя моїй рідній країні» (Пуаеттон, 2019: 111–112). Але не всі українці з діаспори мріяли врятувати Україну, чи мали б для цього хоча б змогу: «Насправді, я майже єдиний подібний приклад серед всіх українців, які живуть за кордоном. Я зустрічав багато співвітчизників у Канаді. Багато з них хотіли докласти зусиль, щоб змінити Україну, але вони залишалися досить обмеженими в своїх амбіціях. Вони вважали, що могли впровадити канадську систему, яку вважали ефективною, в Україні. Але все не так просто» (Пуаеттон, 2019: 111–112).

Розчарувавшись в українських 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 укра-

їнців, які на власному досвіді вивчили б 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 (Місія). Було вирішено продовжити всі основні попередні напрями роботи, зокрема і дві основні програми: «Молодь змінить Україну» та «Молодіжні делегати України до ООН». За час діяльності Фонду родини Богдана Гаврилишина та Фонду Богдана Гаврилишина сформувалася спільнота випускників програм, що налічує понад 1500 осіб. Окремо варто виділити «Проект #bh15» – проєкт з популяризації Декларації відповідальності людини, створеної Богданом Гаврилишином у 2014 р. Складаючись із 15 пунктів вона покликана формувати культуру персональної відповідальності в Україні та світі (Проекти Фонду).

**Висновки.** Як представник української діаспори в Канаді та Швейцарії, Богдан Гаврилишин зумів влитися в українське суспільство та державу в період відновлення її незалежності. Заснував такі важливі інституції як Міжнародний інститут менеджменту в Києві, Міжнародний фонд «Відродження», та Міжнародний центр перспективних досліджень, що продовжують діяти до сьогодні. Був радником президента Леоніда Кравчука та трьох прем'єр-міністрів, допомагаючи їм налагоджувати вагомі світові контакти. Розчарувавшись в українських політиках, Богдан Гаврилишин у 2010 р. заснує Благодійний Фонд Богдана Гаврилишина, місією якого є підготовка критичної маси молодих українців, які на власному досвіді вивчили б як функціонують найкращі країни Європи, та змогли б утворити критичну масу людей, яка трансформує Україну. Можемо ствердити, що Богдан Гаврилишин належить до кращих та водночас непересічних представників українського народу, котрий на практиці сприяв розбудові української держави та суспільства. Найкращим підтвердженням його ефективної діяльності є те, що започатковані ним справи та генеровані ідеї продовжують жити, маючи і досі значний потенціал для 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: Дорогокази в майбутнє: Доповідь Римському Клубові. : 3-тє вид., допов. Київ : Пульсари. 2009. 248 с.
4. Гаврилишин Б. Залишаюсь 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 П. Допомога української діаспори для України: приклад Богдана Гаврилишина. *Сумський історико-архівний журнал*. № XXXIX, 2022. С. 33–40.
7. Гаврилишин Т.Ю., Гаврилишин В.П. Коропець. Історія і спогади. Тернопіль : Воля, 2004. 240 с.
8. 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).
9. Історія фонду. URL: <http://bhfoundation.com.ua/ourfoundation/history.html> (дата звернення: 26.12.2022).
10. Місія. URL: <https://bhfamily.org/> (дата звернення: 26.12.2022).
11. Міжнародний фонд «Відродження». URL: <http://oneu.edu.ua/pages/viddili-i-sluzhbi/miznarod/fondi/fondi-15/> (дата звернення: 01.02.2022).
12. 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.
13. Пуаеттон В. Невтомний мандрівник Богдан Гаврилишин : біогр. / пер. з франц. І. Відлер. Київ : Славутич-Дельфін, 2015. 144 с.
14. Субтельний О. Пласт. Унікальна історія українського скаутського руху. Торонто : Пластове Видавництво «Plast Publishing Inc.», 2019. 440 с.
15. 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. Interviu z Bohdanom Havrylyshynom “Ia належу тсії землі...” [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. Biografichna 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 P. Dopomoha ukrainskoi diaspory dlia Ukrainy: pryklad Bohdana Havrylyshyna [The help of the Ukrainian diaspora for Ukraine: the example of Bohdan Hawrylyshyn]. *Sumskiyi istoriko-arkhivnyi zhurnal*. № XXXIX, 2022. P. 33–40 [in Ukrainian].
7. Havrylyshyn T.I., Havrylyshyn V.P. Koropets. Istoriia i spohady [Koropets. History and memories]. Ternopil : Volia, 2004. 240 p. [in Ukrainian].
8. Zhelezniak M. Havrylyshyn Bohdan Dmytrovych [Havrylyshyn Bohdan Dmytrovych]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy* [elektronna versiiia] / red.: I.M. Dziuba, A.I. Zhukovskiyi, 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].
9. Istoriia fondu. [History of the fund]. URL : <http://bhfoundation.com.ua/ourfoundation/history.html> (accessed: 26.12.2022) [in Ukrainian].
10. Misiia [Mission]. URL : <https://bhfamily.org/> (accessed: 26.12.2022) [in Ukrainian].
11. Mizhnarodnyi fond “Vidrodzhennia” [International Foundation “Renaissance”]. URL: <http://oneu.edu.ua/pages/viddili-i-sluzhbi/miznarod/fondi/fondi-15/> [in Ukrainian]
12. Melnychuk B. Havrylyshyn Bohdan-Volodymyr Dmytrovych [Havrylyshyn Bohdan-Volodymyr Dmytrovych]. *Ternopilskiyi 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].
13. Puaietton V. Nevtomnyi mandrivnyk Bohdan Havrylyshyn [Tireless traveler Bohdan Hawrylyshyn]: biohr. / per. z frants. I. Vidler. Kyiv : Slavutych-Delfin, 2015. 144 p. [in Ukrainian].
14. 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].
15. Chubai V. Bohdan Havrylyshyn: “Ne natsionalnist liudyny prokladaie stezhku do pevnykh uspikhiv, 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 interv'iu 2015 r. *Nasha Perspektyva*. № 35, sichen-hruden 2021. P. 34–37 [in Ukrainian].

УДК 719:061.2(477.82+477.81)»1960/1980»  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-3>

**Світлана ГАВРИЛЮК,**  
*orcid.org/0000-0002-5142-7464*  
доктор історичних наук, професор,  
завідувач кафедри музеєзнавства, пам'ятокознавства  
та інформаційно-аналітичної діяльності  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(Луцьк, Україна) [romir1991@ukr.net](mailto:romir1991@ukr.net)

**Валентина НАДОЛЬСЬКА,**  
*orcid.org/0000-0002-9621-0074*  
кандидат історичних наук,  
доцент кафедри музеєзнавства, пам'ятокознавства та інформаційно-аналітичної діяльності  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(Луцьк, Україна) [nadolsk65@gmail.com](mailto:nadolsk65@gmail.com)

## ДІЯЛЬНІСТЬ ВОЛИНСЬКОЇ ТА РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УТОПІК У 1960-Х – 1980-Х РР.

Метою дослідження є аналіз процесів становлення та діяльності Українського товариства охорони пам'яток історії та культури (УТОПІК) у 1960-х – 1980-х рр. на прикладі його осередків у Волинській та Рівненській областях. Основні тенденції формування громадських засад охорони об'єктів культурної спадщини розглядаються у статті на основі принципів історизму, загального зв'язку й взаємодії, сукупності загальнонаукових та спеціальних методів. Наукова новизна дослідження полягає у спробі комплексного аналізу на основі архівних джерел початкового етапу функціонування у Волинській та Рівненській областях громадського об'єднання, покликаного залучити населення до активної участі в охороні, вивченні й популяризації пам'яток.

У статті характеризуються зміст і форми діяльності Волинської та Рівненської організацій УТОПІК, висвітлюються пріоритетні напрями роботи, пам'ятоохоронні ініціативи та їх впровадження. Звертається увага на те, що практично з часу утворення діяльність названих організацій УТОПІК, як і в УРСР загалом, носила заідеологізований характер, повністю підпорядковувалася партійно-державним структурам, хоча статут Товариства це забороняв. Простежувалася інтеграція міських осередків товариства до державної виконавчої ланки влади. Реалізовувалися директивні плани залучення до складу Товариства нових членів та надходження фінансування. У статті підкреслюється, що якщо упродовж перших п'яти років діяльності обласних осередків УТОПІК на обговорення виносилися певні недоліки в роботі, шляхи їх усунення, то вже на початку 1970-х рр. такі питання ігнорувалися.

У статті зроблено висновок, що, незважаючи на ідеологічну заангажованість та суттєві недоліки в роботі, організаціям УТОПІК на Волині та Рівненщині вдалося згуртувати навколо збереження і вивчення пам'яток історії та культури значне коло шанувальників, стати міцним підґрунтям, яке заклало основу подальшої пам'ятоохоронної діяльності у незалежній Україні.

**Ключові слова:** Українське товариство охорони пам'яток історії та культури (УТОПІК), Волинська обласна організація УТОПІК, Рівненська обласна організація УТОПІК, Волинська область, Рівненська область, культурна спадщина, громадське товариство.

**Svitlana HAVRYLIUK,***orcid.org/0000-0002-5142-7464**Doctor of Historical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Museum and Monument Studies,  
and Information-Analytical Activities  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
(Lutsk, Ukraine) romir1991@ukr.net***Valentyna NADOLSKA,***orcid.org/0000-0002-9621-0074**Candidate of Historical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Museum and Monument Studies,  
and Information-Analytical Activities  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
(Lutsk, Ukraine) nadolsk65@gmail.com*

## THE ACTIVITIES OF VOLYN AND RIVNE REGIONAL ORGANIZATIONS UTOPIK IN THE 1960S – 1980S

*The article analyzes the processes of formation and activity of the Ukrainian Society for the Protection of Historical and Cultural Monuments (UTOPIK) in the 1960s-1980s, based on the examples of its branches in the Volyn and Rivne regions. The study views the main tendencies of forming the principles for protecting cultural heritage objects involving the concepts of historicism, connection, and interaction and a set of general scientific and specific methods. The scientific novelty of the article lies in an attempt to conduct a comprehensive analysis. It is based on the archival sources about the initial stage of the public association in the Volyn and Rivne regions. The association was created to involve the population in active participation in the protection, study, and popularization of monuments.*

*The article describes the content and forms of activity of the Volyn and Rivne organizations of UTOPIK and highlights the priority areas of work, monument protection initiatives, and their implementation. The paper draws attention to the fact that from the time of UTOPIK's establishment, the activities of its organizations, as in the Ukrainian SSR in general, had an ideological nature and reported to party-state structures despite the Society's charter prohibitions. The article mentions the integration of city branches into the state executive branch. The study views the implementation of directive plans for attracting new members and receiving funding. The article emphasizes that during the first five years of the activity of the regional UTOPIK branches, they discussed certain shortcomings in work and ways to eliminate them. However, in the early 1970s, such issues were ignored.*

*The study concludes that despite the ideological involvement and significant drawbacks in work, UTOPIK organizations in Volyn and Rivne regions gathered a large circle of admirers around the preservation and study of historical and cultural monuments to become a solid foundation that laid the basis for further monument protection activities in independent Ukraine.*

**Key words:** *Ukrainian Society for the Protection of Historical and Cultural Monuments (UTOPIK), Volyn regional organization UTOPIK, Rivne regional organization UTOPIK, Volyn region, Rivne region, cultural heritage, public society.*

**Постановка проблеми.** Охорона культурної спадщини – важливе завдання міжнародного співтовариства, держав та їх органів, громадських організацій і усіх громадян. У країнах Європи для підвищення ефективності політики в галузі збереження спадщини все більш поширеною практикою стає взаємодія відповідальних за збереження об'єктів державних інституцій та громадськості на ранніх етапах роботи з пам'ятками. Це дозволяє учасникам процесу отримувати додаткові вигоди із співробітництва, наприклад, органам влади більш ефективно розподіляти ресурси, а місцевим співтовариствам – забезпечувати захист та збереження значущих для них об'єктів. Сучасні практики в галузі охорони пам'яток історії та культури, усвідомлення культурної спадщини як ресурсу майбутнього розвитку громад тісно

взаємопов'язані із історичним досвідом поведіння із спадщиною в минулому. В українських реаліях цей досвід значною мірою накопичувався з 1960-х рр. завдяки діяльності громадського об'єднання – Українського товариства охорони пам'яток історії та культури (далі – УТОПІК). Звернення до діяльності організації, зокрема її волинського та рівненського регіональних осередків, дозволить не лише реконструювати важливу складову історії охорони культурної спадщини в Україні, але й проаналізувати набутки та проблеми, які визначали особливості такої діяльності на різних етапах розвитку галузі.

**Аналіз досліджень з теми.** Означена тема знайшла певне висвітлення у науковій літературі. Окремі її аспекти, які стосуються загальних питань суспільного життя Української РСР у

1960-х – 1980-х рр., утворення і діяльності УТОПК розкриті у монографіях С. Заремби (Заремба, 2002), О. Приня (Принь, 2010), В. Даниленка (Даниленко, 2018), дослідженнях Ю. Данилюка (Данилюк, 1989), Т. Пономарьової і О. Булиги (Пономарьова, Булига, 2014). У регіональному розрізі проблема висвітлюється в окремому розділі колективної монографії «Місце та роль громадських інституцій в актуалізації культурної спадщини України» (Марчук, 2019). Частково тема порушується у статті, присвяченій вивченню культурної спадщини Західної Волині у другій половині 1940-х – на початку 1990-х рр. (Гаврилюк, 2022), публікаціях Г. Муляр (Муляр, 2011), О. Гаврилюка (Гаврилюк, 2015). Разом з тим пам'яткоохоронна діяльність Волинської і Рівненської обласних організацій УТОПК комплексно не висвітлювалася, а тому їй надалі потребує ґрунтовного дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати процеси формування Волинської та Рівненської обласних організацій УТОПК, їх організаційної розбудови; висвітлити основні напрями та форми їх діяльності у 1960-х – 1980-х рр. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань, як з'ясування на прикладі Волинської та Рівненської обласних організацій УТОПК чинників, які впливали на роботу громадської організації, виконуваних нею функцій, місця і ролі громадського об'єднання у розвитку суспільного життя; дослідження основних тенденцій функціонування названих осередків товариства.

**Виклад основного матеріалу.** Кризові явища першої половини 1960-х рр. у суспільно-політичному житті СРСР засвідчили неспроможність держави забезпечити повноцінну охорону культурної спадщини. Постала гостра потреба у створенні недержавних громадських організацій, здатних залучити до справи вивчення та охорони пам'яток широкі верстви населення. Наукова спільнота Української РСР ще у другій половині 1940-х рр. порушувала перед урядом питання про утворення республіканської громадської пам'яткоохоронної організації. Зокрема, у 1946 р. з'явилася ідея створення «Українського товариства сприяння охороні пам'ятників культури і старовини», висунута Комітетом культурно-освітніх установ при Раді міністрів УРСР. У проєкті постанови республіканських партійно-державних органів, статуті товариства, положенні про нього обґрунтовувалася потреба виховання молоді за допомогою використання пам'яток історії та культури. Однак ініціативу визнали недоречною і не реалізували (ЦДАВОУ України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 77. Арк. 7–13 зв.).

Лише у середині 1960-х рр. завдяки наполегливості наукової і творчої інтелігенції на тлі своєрідного національного відродження кінця 1950-х – 1960-х рр. були здійснені заходи з організації УТОПК (Заремба, 2002: 112–114). Його ініціаторами виступили такі відомі особистості як О. Гончар, М. Рильський, І. Ле, В. Василевська, П. Тичина, ін. (Данилюк, 1989: 110). Ідею пам'яткознавця Г. Логвина щодо організації добровільного товариства сприяння охороні пам'яток історії та культури, обґрунтовану у «Літературній Україні» в статті «Перегук віків» (09.02.1965), підтримали відомий громадський діяч М. Брайчевський, заступник голови Ради міністрів Української РСР П. Тронько. Зокрема, М. Брайчевський закликав представників різних поколінь українців, усіх шанувальників старовини вивчати історичні місця та архітектурні цінності рідної землі, збирати й досліджувати матеріали про її визначних особистостей (Даниленко, 2018: 158). Так у грудні 1966 р. постало УТОПК – громадська організація, основним завданням якої визнано залучення населення республіки до активної участі в охороні культурної спадщини, пропаганду ідей збереження пам'яток історії та культури, їх популяризацію, поширення наукових знань про них, розробку й постійне удосконалення пам'яткоохоронного законодавства тощо.

Реалізація означених завдань вимагала здійснення комплексу заходів з виявлення невідомих та забутих пам'яток, проведення спільно з науковими установами, музеями, закладами вищої освіти відповідних комплексних досліджень. Не менш важливими визнавалися такі напрями роботи, як сприяння громадським формам залучення населення до спорудження пам'ятників, участь у розробці науково-обґрунтованих заходів та рекомендацій з ремонту, реставрації, консервації об'єктів культурної спадщини, благоустрою території біля них. Передбачалося організувати громадський контроль за станом пам'яток, шефство над ними, популяризувати пам'ятки різноманітними засобами пропаганди, сприяти організації музеїв на громадських засадах. Товариство мало проводити заходи з підвищення пам'яткоохоронної наукової та художньої кваліфікації своїх членів шляхом організації курсів, лекторіїв тощо (Гаврилюк, 2015: 236; Принь, 2010: 128).

Перший установчий з'їзд УТОПК відбувся 21 грудня 1966 р. у Києві, а 12 червня 1967 р. Статут Товариства затвердила Рада міністрів УРСР. Упродовж року були створені 25 обласних організацій УТОПК, Київську і Севастопольську міські організації на правах обласних, 606 міських і

районних організацій; 27 010 осередків вважалися колективними членами і об'єднували 3 919,8 тис. осіб (Заремба, 2002: 115). Зростання мережі організації стало можливим завдяки належній роботі з налагодження діяльності УТОПК.

До організаційного оформлення обласних осередків УТОПК у Волинській і Рівненській областях були залучені заклади освіти, підприємства, пересічні громадяни, небайдужі до справи охорони національної культурної спадщини. В областях спочатку створювався організаційний комітет, згодом відбувалися установчі збори організацій з практично однаковим порядком денним: про завдання УТОПК, ухвалення проєкту статуту, вибори правління обласної організації, ревізійної комісії та персонального складу делегатів на перший республіканський установчий з'їзд.

Волинська обласна організація УТОПК постала 21 жовтня 1966 р. (ДАВО. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 1–2). Її перша (установча) конференція відбулася 12 листопада 1966 р. (ДАВО. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 1–35). Згідно із Статутом, обласну організацію УТОПК очолював заступник голови виконавчого комітету обласної Ради депутатів трудящих (з 1977 р. – Ради народних депутатів), який опікувався питаннями культури. На Волині першим головою товариства став кандидат історичних наук, доцент Луцького державного педінституту імені Лесі Українки Р. Оксєнюк (ДАВО. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 27). Згодом обласну організацію УТОПК очолювали заступники голови облвиконкому І. Клімаш, А. Вербівська, С. Удальцова. З кінця 1970-х рр. і до початку 1991 р. ефективна діяльність Волинської обласної організації УТОПК значною мірою була пов'язана з відповідальним секретарем товариства Л. Протас (ДАВО. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 68. Арк. 6; Марчук, 2019: 113).

Рівненська обласна організація УТОПК була створена 20 жовтня 1966 р. і нараховувала 15 районних організацій та одну міську (м. Рівне) (ДАРО. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 1, 5, 7, 12–13). Головою обласної організації обрали В. Томашевського – кандидата історичних наук, доцента Рівненського державного педінституту. Згодом її очолювали З. Красиленко, ін. На посаді відповідального секретаря працювали О. Мошняга, В. Мельничук, ін. (Гаврилюк, 2015: 236). У складі обласної організації діяли відповідні секції – археологічних пам'яток, пам'яток архітектури і будівництва, воєнно-історичних, науки й техніки, пропаганди пам'яток революційної, бойової і трудової слави, ін.

Період 1965–1969 рр. знаменував собою етап становлення організацій УТОПК обох областей.

Був окреслений комплекс заходів, спрямованих на поліпшення стану збереження об'єктів культурної спадщини. Аналізуючи співпрацю регіональних громадських організацій та державних виконавчих органів влади, зазначимо, що ще з початкового етапу створення обласних організацій УТОПК їх діяльність набувала державного характеру, хоча статут організації категорично це заперечував. Уся робота відділів і закладів культури була пов'язана з діяльністю обласних, районних і міських товариств УТОПК. Простежувалася інтеграція міських осередків УТОПК до державної виконавчої ланки влади. Представники товариства входили до складу дорадчих колегіальних органів при виконкомах. Існували директивні плани залучення колективних та індивідуальних членів товариства та план надходження фінансових коштів. Станом на 1 липня 1968 р. Волинська обласна організація УТОПК нараховувала 1 150 первинних осередків, у яких перебувало 86 тис. членів, у тому числі 46,7 тис. членів молодіжних секцій (ДАВО. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 17. Арк. 2). Рівненська обласна організація у цей час об'єднувала 1 500 первинних осередків загальною чисельністю 65,5 тис. членів (у тому числі 38,8 тис. членів молодіжних секцій) (Гаврилюк, 2015: 237). Отже, УТОПК перетворювалося на важливу ланку в державній системі охорони культурної спадщини (Пономарьова, Булига, 2014: 134).

Відразу ж після початку діяльності Волинська осередок УТОПК організував громадський огляд давніх споруд і пам'яток (ДАВО. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 36. Арк. 11–17). Його учасники уточнили списки, склали паспорти, оформили охоронну документацію, виготовили світлини та організували шефство підприємств, установ культури та освіти над пам'ятниками. Було складено документацію на новозведені пам'ятники. У волинській пресі з'явилися постійні рубрики «Пам'ятки минулого – скарби народу», «Подвиги героїв безсмертні», «Берегти і примножувати народні традиції», ін. (ДАВО. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 4. Арк. 6).

Діяльність обох обласних організацій УТОПК набула особливо широкого розмаху у 1970-х – 1980-х рр. За їх ініціативою й активною участю проводилися заходи з виявлення, обліку, паспортизації об'єктів культурної спадщини, фінансування їх ремонту та реставрації, упорядкування прилеглої до нерухомих пам'яток території. Так, у 1972 р. Волинська обласна організація УТОПК виділила на реставрацію архітектурних та історико-революційних пам'яток, музейну роботу

майже 40 тис. крб. (ДАВО. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 90. Арк. 44). Рівненська обласна організація УТОПШК упродовж 1971–1973 рр. профінансувала пам'яткоохоронні рятівничо-реставраційні роботи на загальну суму майже 195 тис. крб. (Гаврилюк, 2015: 236). Провідна роль у цих процесах відводилася пам'ятникам, які увічнювали здобутки доби соціалізму.

У 1970-х рр. обласні організації товариства застосовували форми й методи роботи, які ефективно зарекомендували себе на початковому етапі. Водночас почали використовуватись і нові форми пам'яткоохоронної діяльності: науково-пошукові експедиції для вивчення стану пам'яток в областях і районах, координація діяльності народних університетів пам'яткоохоронної тематики, сприяння розширенню мережі громадських музеїв, проведення практичних семінарів з пам'яткоохоронної тематики, ін.

Особлива увага надавалась вивченню пам'яток і пам'ятних місць, пов'язаних з боротьбою проти німецьких загарбників. Так газета «Радянська Волинь» повідомляла про реставрацію і впорядкування в області протягом 1972–1973 рр. 107 пам'ятників історії та культури, проведення ремонту скульптурно-меморіального комплексу «Жертвам фашизму» у Володимирі-Волинському. Районні осередки й окремі члени товариства брали активну участь у впорядкуванні братських могил і спорудженні обелісків героям, які полягли в боях з німецькими загарбниками (Радянська Волинь, 1974).

У досліджуваний період не могла не підпорядковуватись ідеологічним вимогам у пам'яткоохоронній роботі, що їх суворо контролювали партійно-радянські органи, й Рівненська обласна організація УТОПШК. Це відбивають її звіти за 1967–1973 рр. (ДАРО. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 6, 20). Якщо на початках у них можна було віднайти констатацію певних недоліків у проведенні органами влади пам'яткоохоронної діяльності, то на початку 1970-х рр. така критика зникла. Зазвичай у звітах йдеться насамперед про охорону історико-революційних пам'яток (встановлення меморіальних дощок, спорудження пам'ятників, впорядкування могил революційних, радянських, партійних діячів, воїнів червоної армії).

Певна увага зверталася на висвітлення стану археологічних пам'яток та пам'яток архітектури. Зокрема, у звіті за 1967 р. вказувалося на певні здобутки в охороні археологічної спадщини, пам'яток архітектури: проведення і завершення реставрації Луцької брами XVI ст. у м. Дубно, складання проектно-кошторисної документа-

ції реставрації Троїцького монастиря-фортеці в с. Межиричі Острозького району (ДАРО. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 6. Арк. 6–8). Водночас наводилися факти про зневажливе ставлення місцевих керівників до пам'яткоохоронної справи. Так, зазначалося, що виконком Острозької міської Ради депутатів трудящих з ініціативи голови виконкому Є. Нечипорука без погодження з відповідними організаціями 2 серпня 1967 р. ухвалив рішення про знесення дзвіниці на території місцевого костелу. Звільнена площадка була використана під спортивний майданчик для потреб спортивної школи, що розташовувалася в приміщенні колишнього костелу. У с. Горбаків Гоцанського району голова колгоспу самочинно розпочав будівництво цегельного заводу на території городища – відомої археологічної пам'ятки X–XI ст. (ДАРО. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 6. Арк. 9).

У 1970-х рр. за безпосередньої участі обласних осередків УТОПШК здійснювалися практичні заходи з охорони культурної спадщини: проведення обліку пам'яток за єдиною уніфікованою формою; залучення до пам'яткоохоронної справи широкого кола науковців; організація та фінансування робіт із благоустрою та реконструкції пам'ятників; широка популяризація надбань культурної спадщини. Зокрема, місцеві обласні організації УТОПШК перераховували значні кошти до фонду республіканського УТОПШК, спрямовували накопичені на своїх рахунках кошти на пам'яткоохоронні заходи, як, наприклад, виявлення, облік, реєстрацію, паспортизацію, наукове дослідження пам'яток; реставрацію, ремонт та впорядкування прилеглої охоронної зони пам'ятників, проведення семінарів та конференцій; музеєфікацію отриманих культурних цінностей, публікацію пропагандистської літератури тощо.

Одним із головних завдань на той час також проголошувалось вивчення і пропаганда революційних і трудових традицій. Товариство розглядалося в першу чергу як помічник в ідеологічній і виховній роботі. Не випадково найбільшої активності діяльність членів товариства досягла в ході ідейно-політичних кампаній, пов'язаних із святкуванням ювілейних і знаменних подій радянської історії. Ними були 50-річчя і 60-річчя жовтневої революції, утворення СРСР, ін. Сюди належали також проведення республіканських громадських оглядів пам'яток історії та культури, присвячених 50-річчю утворення СРСР, республіканський громадський огляд пам'ятників та пам'ятних місць, присвячений 40-річчю перемоги у Другій світовій війні (у тогочасному історичному дискурсі – Великій вітчизняній війні), інші подібні

акції. Однак усе це, незважаючи на постійне зростання масовості учасників, на жаль, тримало громадський рух на вкрай низькому науковому рівні, мало суто екскурсійно-пропагандистський характер. Пам'ятки археології та сакральної архітектури залишалися поза увагою керівників та широкого загалу громадськості.

Організації УТОПК Волинської і Рівненської областей займалися також паспортизацією нерухомих об'єктів культурної спадщини. Новий етап такого заходу розпочався у 1972 р., коли з'явився наказ міністра культури СРСР «Про введення єдиної уніфікованої форми обліку пам'яток історії та культури СРСР» (№ 153 від 27.03.1972). На виконання наказу було ухвалено спільну постанову колегії Міністерства культури УРСР, Держбуду УРСР та президії правління УТОПК від 17 жовтня 1972 р. Відповідно до її положень передбачалося провести нову паспортизацію пам'яток протягом 1972–1975 рр. (ДАРО. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 99. Арк. 22–24, 26–28). Члени УТОПК Волинської і Рівненської областей провели звірку облікової документації обласних управлінь культури з даними республіканської картотеки, склали проекти списків пам'яток союзного і республіканського значення. Від республіканських структур вони отримали розроблені методичні рекомендації з питань паспортизації пам'яток за єдиною уніфікованою формою обліку, взяли участь у республіканському та обласних семінарах з питань паспортизації.

У 1980-х рр. обласні організації УТОПК працювали над подальшою реалізацією Закону Української РСР «Про охорону і використання пам'яток історії та культури». Вони сприяли роботі державних органів охорони пам'яток, здійснювали громадський контроль за збереженням, використанням, реставрацією пам'яток, проводили науково-практичні семінари тощо. На початку 1980-х рр. товариство досягло піку свого розвитку. У цей час на загальноукраїнському рівні проводилось чимало науково-практичних конференцій та семінарів, активні заходи з обліку та охорони об'єктів культурної спадщини, публікувався широкий масив матеріалів про пам'ятки тощо (Принь, 2010: 147, 154).

Як свідчать архівні джерела, у роботі місцевих осередків УТОПК простежувалася низка недоліків. Заступники голів виконкомів, як очільники районних, міських та обласних осередків УТОПК, для досягнення потрібних показників нерідко використовували адміністративні важелі впливу на керівників підприємств, установ, організацій та профспілок. Методи створення осе-

редків товариства, ієрархічно підпорядкована структура, адміністрування та наказові форми роботи були перейняті з досвіду діяльності КПУ, що посилювало негативні тенденції та формалізм у роботі. Внаслідок цього в багатьох районах Волинської і Рівненської областей осередки товариства існували формально і практичною діяльністю не займалися.

У другій половині 1980-х рр., тобто, з початком перебудови і після послаблення ідеологічного тиску, державні структури та компартійні органи самоусунулись від підтримки та контролю УТОПК. У післяперебудовний період припинилося масштабне поповнення членськими внесками фонду і, як наслідок, були згорнуті широкомасштабні пам'яткоохоронні проекти, раніше започатковані товариством. Саме відмова від формального підходу до діяльності всіх осередків УТОПК показала реальний стан справ.

Аналізуючи діяльність міських, районних та обласних організацій УТОПК у Волинській і Рівненській областях, необхідно зазначити, що в їх практичній роботі брали участь різні верстви суспільства. Це школярі та студенти, вчителі та викладачі, робітники та службовці, колгоспники й працівники радгоспів, тобто, всі, кому було не байдужим минуле рідного краю, його культурна спадщина. Незважаючи на те, що держава здійснювала ідеологічний тиск на всі сфери тогочасного життя, УТОПК, його обласні організації на Волині і Рівненщині разом з державними органами проводили значну роботу щодо спорудження, охорони та популяризації монументальних пам'яток радянського часу. Це особливо стосувалося тих пам'яток, які розповідали про події періоду громадянської та німецько-радянської воєн, проведення послідовних заходів з паспортизації, благоустрою, популяризації об'єктів культурної спадщини.

Робота УТОПК сприяла зростанню у справі охорони пам'яток ролі історичного краєзнавства. Ця важлива галузь наукового, культурного, суспільно-політичного життя виступала формою загальногромадського пам'яткоохоронного руху. Важливим стимулом для його розгортання слугувала робота над виданням 26-томної історії міст і сіл Української РСР, яка розгорнулася у 1960-х рр. і тривала упродовж десяти років. До написання нарисів з історії населених пунктів були залучені місцеві краєзнавці, працівники музеїв, викладачі закладів вищої освіти. Вийшли друком томи про населені пункти Волинської (1970) та Рівненської (1973) областей (Історія міст і сіл, 1970; 1973), до яких увійшов багатий фактологічний матеріал про



історичні пам'ятки Великої Волині. Одночасно з'явилися роботи, у яких дослідження минувшини окремих міст Волинської і Рівненської областей здійснювалося із залученням матеріалів про археологічні, історичні, архітектурні, мистецькі реліквії. Цінні пам'яткознавчі матеріали увійшли до історико-краєзнавчих видань, присвячених Острогу, Луцьку, іншим містам і містечкам Волині та Рівненщини.

**Висновки.** Отже, впродовж другої половини 1960-х – у 1980-х рр. Волинська і Рівненська обласні організації УТОПШК були дієвою частиною республіканської громадської організації УТОПШК, що об'єднувала науковців, літераторів, митців, пам'яткознавців і прислужилася справі вивчення, збереження та охорони культурної спадщини українського народу.

25-річний досвід діяльності УТОПШК у регіоні мав свої недоліки й здобутки. Діяльності товариства були притаманні вади радянської системи управління, постійний ідеологічний тиск партійних органів, жорстке підпорядкування державній владній системі. Однак саме УТОПШК згуртувало навколо себе небайдужих до культурних надбань осіб, фактично стало фінансовим донором широкого спектру пам'яткоохоронних заходів, що їх ініціювала держава. У 1970-ті рр. відбувається

сплеск практичної пам'яткоохоронної роботи. Натомість у 1980-ті рр. зростають масштаби пропагандистської роботи щодо культурної спадщини. Пропаганда пам'яток історії та культури відбувалася у руслі насаджування радянських ідеологем та поширення радянської схеми історії. Відділи культури обкомів ЦК КПУ надавали значної уваги виховній функції у діяльності УТОПШК, що було складовою ідеологічної роботи. Переважна більшість заходів припадала на військово-патріотичне виховання молоді, зокрема, вивчення переможних сторінок радянської історії на місцевих взірцях. Практика реалізації директивних вказівок партійними і державними органами втілювалася у штучне протиставлення пам'яток минулого об'єктам радянської доби замість того, щоб органічно розглядати їх як складові чинники єдиного культурно-творчого процесу історії народу, дбати про їх збереження.

Незважаючи на ідеологічну заангажованість і суттєві недоліки в роботі, все ж організаціям УТОПШК на Волині та Рівненщині вдалося згуртувати навколо збереження і вивчення пам'яток історії та культури значне коло шанувальників, стати тим міцним підґрунтям, яке заклало основу подальшої пам'яткоохоронної діяльності у незалежній Україні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилюк О. Пам'яткоохоронна діяльність волинських громадських товариств (1920-ті – 1980-ті рр.). *Краєзнавство*. 2015. № 3/4 (92/93). С. 234–239.
2. Гаврилюк С. В., Гаврилюк О. Н. Вивчення культурної спадщини Західної Волині у другій половині 1940-х – на початку 1990-х рр. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія: Історичні науки. 2022. Том 33 (72). № 1. С. 26–33.
3. Даниленко В. М. Україна в 1985–1991 рр.: остання глава радянської історії. Київ : Інститут історії України НАН України, 2018. 278 с.
4. Данилюк Ю. З. Розвиток громадських ініціатив по збереженню історико-культурної спадщини. *Охорона, використання та пропаганда пам'яток історії та культури в Українській РСР* : зб. метод. матеріалів в шести частинах / редкол. : П. Т. Тронько (голова) та ін. Київ, 1989. Ч. 4. С. 100–153.
5. Державний архів Волинської області). Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 1. 8 арк.
6. Державний архів Волинської області. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 2. 35 арк.
7. Державний архів Волинської області. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 4. 7 арк.
8. Державний архів Волинської області. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 17. 38 арк.
9. Державний архів Волинської області. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 36. 116 арк.
10. Державний архів Волинської області. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 68. 17 арк.
11. Державний архів Волинської області. Ф. Р-3146. Оп. 1. Спр. 90. 58 арк.
12. Державний архів Рівненської області. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 1. 20 арк.
13. Державний архів Рівненської області. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 6. 12 арк.
14. Державний архів Рівненської області. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 20. 24 арк.
15. Державний архів Рівненської області. Ф. Р-2528. Оп. 1. Спр. 99. 67 арк.
16. Заремба С. З. Нариси з історії українського пам'яткознавства. Київ : ТОВ «Видавництво Аратта», 2002. 204 с.
17. Історія міст і сіл Української РСР. Волинська область : [у 26 т.]. Київ : Гол. ред. Укр. рад. енцикл. АН УРСР, 1970. (Науково-документальна серія книг «Історія міст і сіл Української РСР» : у 26 т. Голов. редкол. : Тронько П. Т. (голова) [та ін.]). Т. Волинська область. [обл. редкол. : Клімаш І. С. (голова) та ін.]. 746 с.
18. Історія міст і сіл Української РСР. Ровенська область : [у 26 т.]. Київ : Гол. ред. Укр. рад. енцикл. АН УРСР, 1973. (Науково-документальна серія книг «Історія міст і сіл Української РСР» : у 26 т. Голов. редкол. : Тронько П. Т. (голова) [та ін.]). Т. Ровенська область. [обл. редкол. : Мяловицький А. В. (голова) та ін.]. 655 с.

19. Марчук Г. С. Волинська обласна організація ГО «Українське товариство охорони пам'яток історії та культури». *Місце та роль громадських інституцій в актуалізації культурної спадщини України (1991–2016 рр.)*: кол. моногр. / Акуленко В. І., Булієвська Н. І., Бур'янова М. І. [та ін.] : під заг. ред. Гріффена Л. О., Титової О. М. Київ : Центр пам'яткознавства НАН України і УТОПІК, 2019. С. 112–119.
20. Муляр Г. В. Пам'яткоохоронна діяльність у Волинській та Рівненській областях (середина 1950-х – початок 1990-х рр.). *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Історичні науки. 2011. № 23 (220). С. 137–142.
21. Пономарьова Т., Булига О. Переправа незабуття. Історія однієї експедиції. Луцьк : Волинські старожитності, 2014. 188 с.
22. Принь О. Літопис охорони культурної спадщини в Україні 1945–1991 років (за матеріалами Донецької та Луганської областей) : Монографія. Луганськ : РВВ ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка, 2010. 336 с.
23. Радянська Волинь. 1974. 22 трав.
24. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 77. 54 арк.

## REFERENCES

1. Havryliuk O. Pam'iatkookhoronna diialnist volynskykh hromadskykh tovarystv (1920-ti – 1980-ti rr.). [Monument preservation activities of Volyn public associations (1920s – 1980s)]. *Local history*, 2015, Nr 3/4 (92/93), pp. 234–239 [in Ukrainian].
2. Havryliuk S. V., Havryliuk O. N. Vyvchennia kulturnoi spadshchyny Zakhidnoi Volyni u druhii polovyni 1940-kh – na pochatku 1990-kh rr. [Study of the cultural heritage of Western Volyn in the second half of the 1940s – the beginning of the 1990s]. *Scientific notes of the Tavri National University named after V. I. Vernadskyi*. Series: Historical sciences, 2022, tom 33 (72), Nr 1, pp. 26–33 [in Ukrainian].
3. Danylenko V. M. Ukraina v 1985–1991 rr.: ostannia hlava radianskoï istorii. [Ukraine in 1985–1991: the last chapter of Soviet history]. Kyiv : Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2018. 278 p. [in Ukrainian].
4. Danyliuk Yu. Z. Rozvytok hromadskykh initsiatyv po zberezhenniu istoriko-kulturnoi spadshchyny. [Development of public initiatives to preserve the historical and cultural heritage]. *Protection, use and promotion of monuments of history and culture in the Ukrainian SSR: coll. method. materials in six parts / redkol. : P. T. Tronko (holova) ta in.* Kyiv, 1989, ch. 4, pp. 100–153 [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti. [State archive of the Volyn region]. F. R-3146. Op. 1. Spr. 1. 8 ark.
6. Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti. [State archive of the Volyn region]. F. R-3146. Op. 1. Spr. 2. 35 ark.
7. Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti. [State archive of the Volyn region]. F. R-3146. Op. 1. Spr. 4. 7 ark.
8. Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti. [State archive of the Volyn region]. F. R-3146. Op. 1. Spr. 17. 38 ark.
9. Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti. [State archive of the Volyn region]. F. R-3146. Op. 1. Spr. 36. 116 ark.
10. Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti. [State archive of the Volyn region]. F. R-3146. Op. 1. Spr. 68. 17 ark.
11. Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti. [State archive of the Volyn region]. F. R-3146. Op. 1. Spr. 90. 58 ark.
12. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoï oblasti. [State archive of the Rivne region]. F. R-2528. Op. 1. Spr. 1. 20 ark.
13. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoï oblasti. [State archive of the Rivne region]. F. R-2528. Op. 1. Spr. 6. 12 ark.
14. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoï oblasti. [State archive of the Rivne region]. F. R-2528. Op. 1. Spr. 20. 24 ark.
15. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoï oblasti. [State archive of the Rivne region]. F. R-2528. Op. 1. Spr. 99. 67 ark.
16. Zarembo S. Z. Narysy z istorii ukrainskoho pam'iatkoznavstva. [Essays on the history of Ukrainian monument studies]. Kyiv : TOV “Vydavnytstvo Aratta”, 2002. 204 p. [in Ukrainian].
17. Istoriiia mist i sil Ukrainkoï RSR. Volynska oblast [History of cities and villages of the Ukrainian SSR. Volyn region] : [u 26 t.]. Kyiv : Hol. red. Ukr. rad. entsykl. AN URSS, 1970. (Naukovo-dokumentalna seriia knyh “Istoriiia mist i sil Ukrainkoï RSR” : u 26 t. Holov. redkol. : Tronko P. T. (holova) [ta in.]). 746 p. [in Ukrainian].
18. Istoriiia mist i sil Ukrainkoï RSR. Rovenska oblast [History of cities and villages of the Ukrainian SSR. Rivne region] : [u 26 t.]. Kyiv : Hol. red. Ukr. rad. entsykl. AN URSS, 1973. (Naukovo-dokumentalna seriia knyh “Istoriiia mist i sil Ukrainkoï RSR” : u 26 t. Holov. redkol. : Tronko P. T. (holova) [ta in.]). 655 p. [in Ukrainian].
19. Marchuk H. S. Volynska oblasna orhanizatsiia HO “Ukrainske tovarystvo okhorony pam'iatok istorii ta kultury”. [Volyn regional organization of the Public Association “Ukrainian Society for the Protection of Historical and Cultural Monuments”]. *The place and role of public institutions in the actualization of the cultural heritage of Ukraine (1991–2016): collective monograph / Akulenko V. I., Buliievska N. I., Bur'ianova M. I. [ta in.] : pid zah. red. Hriffena L. O., Tytovoï O. M.* Kyiv : Tsentr pam'iatkoznavstva NAN Ukrainy i UTOPIK, 2019, pp. 112–119 [in Ukrainian].
20. Muliar H. V. Pam'iatkookhoronna diialnist u Volynskii ta Rivnenskii oblastiakh (seredyna 1950-kh – pochatok 1990-kh rr.). [Monument preservation activities in the Volyn and Rivne regions (mid-1950s – early 1990s)]. *Scientific bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University*. Historical sciences, 2011, Nr 23 (220), pp. 137–142 [in Ukrainian].
21. Ponomarova T., Bulyha O. Pereprava nezabutnia. Istoriiia odniiei ekspedytsii. [The crossing is unforgettable. The story of one expedition]. Lutsk : Volynski starozhytnosti, 2014. 188 p. [in Ukrainian].
22. Pryn O. Litopys okhorony kulturnoi spadshchyny v Ukraini 1945–1991 rokiv (za materialamy Donetskoi ta Luhanskoi oblasti) : Monohrafiia [Chronicle of cultural heritage protection in Ukraine 1945–1991 (based on materials from Donetsk and Luhansk regions): Monograph]. Luhansk : RVV LDUVS im. E. O. Didorenka, 2010. 336 p. [in Ukrainian].
23. Radianska Volyn. 1974. 22 travnia [in Ukrainian].
24. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchychk orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy. [Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine]. F. 4762. Op. 1. Spr. 77. 54 ark.

**Оксана ГОРБАЧИК,**

*orcid.org/0000-0001-6671-2025*

кандидатка історичних наук,

доцентка кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *oksa7803@gmail.com*

**Олександр КОЗІЙ,**

*orcid.org/0000-0002-0494-3095*

кандидат історичних наук,

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

## СТВОРЕННЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМІСІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ З ПИТАНЬ ПАЛЕСТИНИ (ЮНСКОП) (ТРАВЕНЬ–СЕРПЕНЬ 1947 РОКУ)

**Мета дослідження** – прослідкувати процес створення Спеціальної комісії Організації Об'єднаних Націй (ООН) з питань Палестини (ЮНСКОП) та проаналізувати результати її діяльності у період травня-серпня 1947 року. **Методологія дослідження** складає комплексний системний метод, що ґрунтується на принципі історизму. Системний підхід передбачає відображення динаміки найважливіших аспектів арабо-єврейського протистояння та конструкції миротворчих ініціатив щодо їх вирішення. Принцип історизму дозволяє простежити динаміку зміни позицій наддержав у регіоні Близького Сходу, виявити причини міжобщинового загострення стосунків та виокремити реальні можливості врегулювання близькосхідного конфлікту на перспективу.

**Наукова новизна** полягає у з'ясуванні та системному розборі підходів Організації Об'єднаних Націй щодо врегулювання близькосхідного конфлікту у перші повоєнні роки на основі дослідження цілого комплексу різних джерел, а також вона визначається тим, що у вітчизняній науковій літературі відсутні дослідження, які би комплексно аналізували процес створення та діяльності Спеціальної комісії Організації Об'єднаних Націй з питань Палестини (ЮНСКОП). **Висновки.** Створення Спеціальної комісії ООН з питань Палестини (ЮНСКОП) в умовах, які склалися на палестинських землях у перші повоєнні роки мало важливе значення, оскільки дало надію для місцевого арабського населення на позитивне вирішення існуючих проблем та найважливіше – на створення власної незалежної держави. Так само, місцева єврейська людина й особливо іммігрантське єврейське середовище сподівалося на допомогу міжнародної громадськості у справі здобуття власної державності. Та, незважаючи, на проведенні впродовж двох місяців ґрунтовні дослідження й оформлення їх результатів у відповідні рекомендації для ГА ООН – вирішення палестинського питання в цілому не відбулося. Натомість, проголошення створення держави Ізраїль 14 травня 1948 року принесло на багатотраждальні землі Палестини перманентне, почасти збройне, протистояння євреїв з арабами, до якого ситуативно неодноразово долучалися не лише сусідні країни, але й світові наддержави.

**Ключові слова:** Організація Об'єднаних Націй (ООН), Спеціальна комісія Організації Об'єднаних Націй з питань Палестини (ЮНСКОП), єврейська імміграція, Палестина, План поділу Палестини.

**Oksana HORBACHYK,**  
 orcid.org/0000-0001-6671-2025  
 PhD (History),

*Associate Professor at the Department of the World History and Special Historical Disciplines  
 Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University  
 (Drohobych, Lviv region, Ukraine) oksa7803@gmail.com)*

**Olexandr KOZII,**  
 orcid.org/0000-0002-0494-3095  
 Candidate of Historical Sciences,

*Assistant Professor at the Department of World History and Special Historical Disciplines  
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
 (Drohobych, Lviv region, Ukraine) olkoziy@gmail.com)*

## CREATION AND ACTIVITIES OF THE UNITED NATIONS SPECIAL COMMITTEE ON PALESTINE (UNSCOP) (MAY-AUGUST 1947)

*The aim of the research is to follow the process of creation of the United Nations Special Committee on Palestine (UNSCOP) and to analyze the results of its activities in the period of May-August 1947. **The research methodology** is a complex system method based on the principle of historicism. The systematic approach involves reflecting the dynamics of the most important aspects of the Arab-Jewish confrontation and the design of peacemaking initiatives to resolve them. The principle of historicism makes it possible to trace the dynamics of changes in the positions of superpowers in the Middle East region, to identify the causes of intercommunal aggravation of relations, and to identify real possibilities for the settlement of the Middle East conflict in the future.*

***The scientific novelty** consists in clarifying and systematically analyzing the approaches of the United Nations Organization to the settlement of the Middle East conflict in the first post-war years based on the study of a whole complex of different sources, and it is also determined by the fact that there are no studies in the domestic scientific literature that would comprehensively analyze the process of creation and activity of the United Nations Special Committee on Palestine (UNSCOP). **Conclusions.** The creation of the UN Special Committee on Palestine (UNSCOP) in the conditions that developed in the Palestinian lands in the first post-war years was of great importance, as it gave hope to the local Arab population for a positive solution to existing problems and, most importantly, for the creation of their own independent state. In the same way, the local Jewish population and especially the immigrant Jewish environment hoped for the help of the international community in the matter of obtaining their own statehood. However, despite two months of in-depth research and the drafting of their results into appropriate recommendations for the UN General Assembly, the resolution of the Palestinian issue as a whole did not take place. Instead, the proclamation of the state of Israel on May 14, 1948 brought to the long-suffering lands of Palestine a permanent, partly armed, confrontation between Jews and Arabs, in which not only neighboring countries, but also the world's superpowers, have repeatedly joined the situation.*

***Key words:** United Nations (UN), United Nations Special Committee on Palestine (UNSCOP), Jewish immigration, Palestine, Partition Plan for Palestine.*

**Постановка проблеми.** Регіон Близького Сходу через своє геополітичне становище та багаті природні ресурси у низці країн займає досить важливе місце у міжнародній політиці. Численні конфлікти у регіоні впливають як на життя самого регіону, так і на міжнародну обстановку, оскільки створюють реальну загрозу миру. Ядром близькосхідних проблем впродовж другої половини ХХ – на початку ХХІ століття було і залишається арабо-єврейське протистояння. До вирішення палестинського питання було залучено країни-члени ООН. Генеральна Асамблея (ГА) ООН стала тим майданчиком на якому проводилися відповідні дискусії за участі не лише двох протиборчих сторін, але й брали активну участь інші держави, які були зацікавлені в якнайшвидшому вирішенні близькосхідного конфлікту. Відразу ж після створення ООН приступила до орга-

нізації належних структур у вигляді комісій, які спеціально і досконало займалися проблемними питаннями, що виникали в регіоні Близького Сходу, готували рекомендації для ГА й приймали відповідні рішення. Проте, почасти, ці рішення не знаходили одностайної підтримки й не задовольняли в цілому конфліктуючі сторони. Тому близькосхідна проблема й надалі залишається не вирішеною, а міжнародному співтовариству слід, у відповідності зі статутом ООН, шукати принципово нові шляхи мирного врегулювання на Близькому Сході.

**Аналіз досліджень.** Окремі аспекти досліджуваної тематики були і залишаються в полі зору багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Насамперед, слід відзначити таких українських сходознавців як Щевельов С. С. (Щевельов, 2001), Захарченко А. М. (Захарченко, 2009)

та Коппель О. А. (Коппель, 2009). За редакцією Щевельова С. С. у 2011 році була видана монографія «Історія Палестини: міжнародний аспект (1897–2009)» (Щевельов, 2011). Це дослідження можна вважати фундаментальною працею з історії палестинських земель у контексті вирішення близькосхідного конфлікту на міжнародному рівні.

З останніх досліджень зарубіжних авторів варто згадати монографію арабського науковця Халед Елгінді «Сліпа зона: Америка і палестинці, від Бальфура до Трампа» (Elgindy, 2019). Х. Елгінді вважає, що в той час як ізраїльтяни та палестинці відіграли певну роль у продовженні конфлікту, характерна «сліпа пляма» (тобто упередженість, нездатність адекватно оцінювати ситуацію) Вашингтону щодо палестинської політики та ізраїльської влади завадила йому служити ефективним мирним посередником. Далі він стверджує, що до тих пір, поки американські політики не будуть готові діяти таким чином, щоб обмежити силовий тиск Ізраїлю та визнати палестинську точку зору, американське миротворення матиме мало шансів на успіх.

Заслуговує на увагу видана у 2022 році праця ізраїльського автора Елада Бен-Дрора «ЮНСКОП і арабо-ізраїльський конфлікт. Дорога до розділу» (Ben-Dror, 2022). Використовуючи багату архівну документацію автор детально досліджує різні аспекти діяльності ЮНСКОП, для того щоби пояснити фактори, які визначали в той час долю жителів країни. У книзі аналізуються методи та мотивація різних учасників, з особливою увагою автор ставиться до особистої точки зору кожного члена комітету. Через це Е. Бен-Дрор показує, що рекомендація плану Поділу Палестини з'явилася після тривалого процесу вивчення, обговорення та компромісу, який був дуже залежним від обставин та характеру особистості членів комітету. У підсумку ізраїльський дослідник справедливо зазначає про те, що ЮНСКОП і арабо-ізраїльський конфлікт будуть ключовими чинниками для розуміння ролі ЮНСКОП у формуванні сучасного Близького Сходу.

**Джерельна база дослідження** представлена опублікованими офіційними документами і матеріалами ООН, у тому числі звітами сесій, резолюціями Генеральної асамблеї та іншими публікаціями.

**Мета дослідження** – прослідкувати процес створення Спеціальної комісії Організації Об'єднаних Націй з питань Палестини (ЮНСКОП) та проаналізувати результати її діяльності у період травня-серпня 1947 року.

**Виклад основного матеріалу.** У лютому 1947 року Організація Об'єднаних Націй (ООН) приступила до розгляду питання про Палестину на прохання Великобританії, яка здійснювала контроль над Палестиною відповідно до мандату Ліги Націй отриманому нею в 1922 році. До цього часу майже всі країни Близького Сходу отримали незалежність. Єдиним винятком була Палестина, де переходу до самостійності завадило протистояння євреїв з арабами зумовлене суперечливими умовами мандату, який в принципі мав би забезпечити перехід до незалежності. (Истоки..., 1990: 99). До проблем, якими мала займатися держава-мандатарій, особливо після закінчення Другої світової війни, входило питання про «національний осередок» для єврейського народу в Палестині. Ще у листопаді 1917 року у так званій «Декларації Бальфура» британський уряд проголосив, що він є прихильником створення у Палестині цього осередку й водночас заявив про недопустимість порушення громадянських та релігійних прав існуючих там неєврейських громад. (The Question..., 2008: 3).

Проте, зобов'язання за мандатом щодо створення єврейського «національного осередку» в Палестині породило ситуацію, за якої зіткнення між арабами та євреями цього регіону через характер майбутньої палестинської держави ускладнили процес здобуття незалежності. Спроби Великобританії вирішити питання шляхом поділу Палестини на дві незалежні держави або шляхом відмови від мандату з подальшим утворенням незалежної єдиної Палестини виявилися безуспішними з огляду на непримириму опозицію з боку палестинських арабів щодо першого плану і сіоністського руху щодо другого. (Истоки..., 1990). Проти посилення єврейської імміграції у Палестину рішуче виступало її арабське населення, що становило в середині 1940-х років приблизно дві третини всього населення цієї території (The Question..., 2008: Р. 3–4). Зіткнувшись із ситуацією, яка стала виходити з-під контролю уряду Великобританії, остання передала проблему на розгляд ООН на тій підставі, що зобов'язання щодо мандату, які суперечать один одному були антагоністичними (Истоки..., 1990: 99).

Це рішення було оголошено у Палаті громад Великої Британії міністром закордонних справ Ернестом Бевінім 18 лютого 1947 року. Під час своєї промови він зазначив: «Уряд Його Величності ... зіткнувся з непримиренним конфліктом принципів. У Палестині проживає близько 1 200 000 арабів і 600 000 євреїв. Для євреїв основним принципом є створення суверенної єврей-

ської держави. Для арабів основним принципом є опір до останнього встановленню єврейського суверенітету в будь-якій частині Палестини. Дискусії останнього місяця досить чітко показали, що немає жодної перспективи вирішення цього конфлікту шляхом будь-якого врегулювання між сторонами. Але якщо конфлікт має бути вирішено свавільним рішенням, це не те рішення, яке Уряд Його Величності уповноважений приймати як обов'язковий. Уряд Його Величності сам по собі не має повноважень, згідно з умовами Мандату, віддати країну ні арабам, ні євреям. Саме за цих обставин ми вирішили, що ми не в змозі прийняти схему, запропоновану арабами чи євреями, або нав'язати собі чи наше власне рішення. Таким чином, ми дійшли висновку, що єдиний шлях, який зараз доступний для нас, це передати проблему на суд Організації Об'єднаних Націй. Ми маємо намір представити їм історичний звіт про те, як уряд Його Величності виправдовував свою довіру щодо Палестини протягом останніх двадцяти п'яти років. Ми пояснимо, що Мандат на практиці виявився невиконуваним, і що зобов'язання, взяті перед двома громадами в Палестині, виявилися несумісними. Ми опишемо різні пропозиції, які були висунуті для вирішення ситуації, а саме: арабський план, прагнення сіоністів, наскільки ми змогли їх з'ясувати, пропозиції англо-американського комітету та різні пропозиції, які ми самі висунули. Тоді ми звернемося до Організації Об'єднаних Націй з проханням розглянути наш звіт і рекомендувати вирішення проблеми. Ми не маємо наміру рекомендувати якесь конкретне рішення» (Political...).

2 квітня 1947 року від делегації Сполученого Королівства до виконувача обов'язків Генерального секретаря Віктора Чі-цай Ху надійшов лист за підписом міністра закордонних справ Великобританії Александра Кардогана з проханням скликати спеціальну сесію Генеральної Асамблеї (ГА) щодо Палестини (Letter...). 22 квітня від урядів Єгипту, Іраку, Сирії, Лівану та Саудівської Аравії надійшли запити щодо включення пункту питання про Палестину до порядку денного спеціальної сесії. Зокрема, у листі посла Єгипту Махмуда Хасана містилося прохання включити до порядку денного спеціальної сесії пункт про припинення мандату над Палестиною та проголошення її незалежності (Requests...). До секретаріату Генерального секретаря надійшли також письмові прохання від Єврейського агентства для Палестини та інших сіоністських організацій надати можливість виголошення своїх позицій на Асамблеї.

Незабаром, Генеральна Асамблея ООН ініціювала проведення 1-ої спеціальної сесії, яка проходила з 28 квітня по 15 травня в передмісті Нью-Йорка (Лейк-Саксес) у 1947 році, і на якій була здійснена підготовча робота щодо створення Спеціальної комісії Організації Об'єднаних Націй з питань Палестини (ЮНСКОП). Головою спеціальної сесії було обрано бразильського державного діяча й чільного дипломата Освальдо Аранья, який був відомий своєю проєврейською позицією. У 2007 році одна з вулиць Тель-Авіву – столиці Ізраїлю була названа на його честь (5 Things...).

На початковому етапі сесії було заслухано позиції Єврейського агентства для Палестини та Вищого арабського комітету (ВАК). Позиція Єврейського агентства для Палестини, яка представляла думку більшості організованого єврейства в країні, визначалася програмою, яка була прийнята на останньому 22-ому Сіоністському конгресі в Базелі (9–24 грудня 1946 року). Вона передбачала по-перше створення у Палестині єврейської держави, інтегрованої в структуру демократичного світу, по-друге створення умов для необмеженої єврейської імміграції та забезпечення необхідними повноваженнями для розбудови країни. Більшість єврейських організацій у Палестині та за кордоном, які подали письмові чи усні заяви до Спеціального комітету, погодилися з Єврейським агентством у вимогах створення єврейської держави. Існували розбіжності між організаціями, які вимагали, щоби вся Палестина стала єврейською державою, і тими, які приймуть поділ, якщо територія, відведена єврейській державі, дозволить оселятися великій кількості нових іммігрантів. Опозиція створенню єврейської держави була представлена меншістю. Зокрема, у Палестині Асоціація «Іхуд» (Союз) і Робітнична партія «Ха-шомер Ха-цаїр» виступали за «дво-національну» державу, в якій дві громади мали би рівний статус і політичний паритет. Комуністична партія пропонувала створити демократичну арабо-єврейську державу, яка могла би бути дво-національною або федеративною. У Сполучених Штатах Америки (США) проти сіонізму виступала організація «Американська рада з іудаїзму», яка відповідно не підтримувала пропозицій щодо створення єврейської держави. На думку представників цієї організації, такі пропозиції є загрозою для миру і безпеки Палестини та її околиць, завдають шкоди євреям у Палестині та в усьому світі, а також є недемократичними (Official records of the 1st...).

Позиція арабів ґрунтувалася головню на твердженнях, висловлених представниками

Арабського вищого комітету перед першою спеціальною сесією Генеральної Асамблеї та представниками арабських держав на цій сесії в Бейруті та Женеві. Арабські вимоги були направлені на негайне створення незалежної Палестини на захід від Йордану як арабської держави. Вони зумовлювалися рядом претензій і тверджень. Зокрема, араби підкреслювали факт реальної чисельної більшості арабів у співвідношенні два до одного в тодішньому населенні Палестини. Вони висували «природне» право арабської більшості на безумовне володіння країною, оскільки вони володіли цією землею впродовж багатьох століть. Араби також вимагали «набутих» прав, що базувалися на загальних обіцянках і зобов'язаннях, офіційно даних рядом європейських країн арабському народу під час Першої світової війни, включаючи висловлену ними підтримку претензій арабів на незалежну Палестину. Вони також стверджували, що обіцянки арабської свободи та незалежності були одними з головних факторів, які надихнули арабів на повстання проти Османської імперії та на союз з Великою Британією та іншими союзниками під час Першої світової війни. Араби наполегливо дотримувалися позиції, що мандат на Палестину, який включив Бальфурську декларацію, є незаконним. Арабські держави відмовилися визнати його дійсним. (Official records of the second...).

У майбутньому на відміну від єврейських організацій, які співпрацювали з Спеціальною комісією Організації Об'єднаних Націй з питань Палестини, палестинське керівництво у Вищому арабському комітеті вирішило не брати в ній участі на тій підставі, що ООН відмовилася розглядати питання про незалежність і не спромоглася відокремити проблему єврейських біженців з Європи від палестинського питання. Воно заявило про те, що вищезгадані «природні» права палестинських арабів є очевидними і мають бути визнані, і вони більше не можуть залишатися предметом розгляду (The Question...).

В обговоренні доповіді Першого комітету на 77-ому пленарному засіданні ГА ООН про створення спеціального комітету з Палестини також брав участь представник України П. Толкунов, який виступив із зауваженнями щодо процедури обговорення та голосування (Palestine...).

15 травня 1947 року на 1-й спеціальній сесії Генеральної Асамблеї ООН було прийнято резолюцію згідно якої створювалася Спеціальна комісія Організації Об'єднаних Націй з питань Палестини. До складу комісії увійшли представники Австралії, Гватемали, Індії, Ірану, Канади, Нідер-

ландів, Перу, Чехословаччини, Швеції, Уругваю і Югославії. Вочевидь комітет складався із делегатів одинадцяти «нейтральних» держав. Представники Великобританії, арабських держав та Єврейського агентства, що представляв інтереси євреїв у Палестині, до складу комітету включені не були. Комісії надавалися широкі повноваження задля встановлення фактів та протиріч, які стосувалися палестинської проблеми. З особливою ретельністю комісія повинна була розглядати питання пов'язані з релігійними інтересами ісламу, іудаїзму та християнства в Палестині. До компетенції комісії також входило складання відповідних докладів з належними пропозиціями щодо вирішення палестинської проблеми. (Resolutions ... A\_RES\_106).

Водночас ГА закликала всі уряди та народи, особливо населення Палестини, утриматися, в очікуванні прийняття заходів Спеціальною комісією, від насильницьких дій, або інших дій, які могли би зашкодити якнайшвидшому вирішенню палестинської проблеми (Resolutions ... A\_RES\_107).

Крім дискусій та аналітичної роботи на засіданнях комісії в Нью-Йорку, її представники відвідали в червні-липні 1947 року Палестину та сусідні держави – Ліван, Сирію й Трансйорданію з метою вивчення ситуації на місцях, зокрема з'ясування причин ескалації насильства і нелегальної імміграції. Також у період з 8 по 14 серпня Підкомітет відвідав ряд центрів збору єврейських біженців і переміщених осіб у Німеччині та Австрії, щоби з'ясувати та повідомити Комітету про їхнє ставлення до переселення, репатріації чи імміграції до Палестини. У результаті комісія особисто ознайомилася із реальною ситуацією у таборах єврейських біженців та переміщених осіб, які постраждали під час Другої світової війни. Так, наприклад, представниками комісії були відвідані серед інших наступні центри збору в Австрії: Форенвальд, Аллюрінг і Ной-Фрайманн-Зідлунг. Під час візитів до вищезазначених збірних центрів Підкомісія приватно опитала 100 осіб обох статей, усіх вікових груп і національностей, які знаходилися в центрах. Хоча кількість обов'язково опитаних осіб була обмеженою, умови, за яких проводилися опитування, і репрезентативний характер відвіданих збірних центрів на думку членів підкомісії свідчили про те, що отримані результати можна було справедливо вважати типовими для всіх центрів єврейських біженців і переміщених осіб у Німеччині та Австрії. За результатами опитування члени Підкомісії відзначали те, що відбулося посилення настроїв на користь імміграції до Палестини. Досліджувалися альтернативи

переселенню, а саме репатріація чи поглинання в німецьку чи австрійську громаду. Переважаючою реакцією серед опитаних, чимало з яких повернулися на своє колишнє місце проживання, щоби знайти родичів і майно, була відмова від репатріації. Наведені причини ґрунтувалися на страху зростання антисемітизму, незважаючи на належні зусилля відповідних урядів зупинити такий розвиток подій, і нездатності розпочати життя заново в місцях, в яких переслідують спогоди про пережиті жахи. Під час переговорів, які члени Підкомісії мали з представниками окупаційної влади в англійській чи американській зонах відповідальності, з'ясовувалося, що будь-яке масштабне поглинання єврейських переміщених осіб у німецькі чи австрійські громади було неможливим. У підсумку члени Підкомісії дійшли до слушних висновків про те, що дану ситуацію слід розглядати як досить важливу складову в проблемі Палестини і в будь-якому випадку вважати її неминучим елементом у формуванні політики організованого єврейства щодо Палестини. (Question...).

Під час свого сорок дев'ятого засідання 29 серпня 1947 року Комітет розглянув доповідь редакційного підкомітету та одногосно схвалив одинадцять рекомендацій Генеральній Асамблеї (Official records of the 1st...). Серед інших, таких рекомендацій, слід виділити – якнайшвидше припинення мандату на Палестину; надання Палестині незалежності якнайшвидше; негайно ініціювати та виконувати міжнародну угоду, згідно з якою проблема європейських євреїв, які перебувають у скрутному становищі, приблизно 250 000 з яких перебувають у центрах збору, буде розглянута в надзвичайно терміновому порядку для полегшення їхнього становища; щоби конституція чи інший фундаментальний закон, а також політична структура нової держави або держав має бути в основному демократичною, тобто представницькою за характером, і що це має бути попередньою умовою для надання незалежності. У зв'язку з цим основний закон нової держави або держав має включати конкретні гарантії дотримання прав людини та основних свобод, права особистої власності, а також повний захист прав та інтересів меншин, включаючи захист мовних, релігійних та етнічних прав народів і повагу до їх культур (Official records of the 1st...).

Свою роботу Спеціальна комісія завершила 31 серпня 1947 року. Всього було проведено 16 відкритих і 36 закритих засідань. Попри те, що її члени досягли домовленості щодо припинення мандату, принципу незалежності та ролі Органі-

зації Об'єднаних Націй, однак, загальної згоди щодо вирішення палестинського питання досягти так і не вдалося (The Question, 2008: 5).

3 вересня 1947 року Спеціальна комісія подала на розгляд ГА ООН доповідь, в якій було запропоновано два плани вирішення палестинського питання. Перший, який запропонувала більшість ЮНСКОП, передбачав розділ Палестини на дві суверенні держави – арабську та єврейську, з виокремленням міста Єрусалим в окрему адміністративну одиницю, що опікується спеціальним міжнародним режимом під контролем ООН. Причому арабську та єврейську незалежні держави, зосібна Єрусалим передбачалося інтегрувати в так званий «Палестинський економічний союз». Другий план, запропонований меншістю й підтриманий Індією, Іраном та Югославією, рекомендував вирішити палестинську проблему шляхом утворення федеративної держави, що повинна була об'єднати арабське та єврейське населення зі столицею у Єрусалимі. (Щевельов, 2001: с. 145–146).

Саме перший план був узятий за основу у прийнятій резолюції Генеральної Асамблеї ООН від 29 листопада 1947 року, якою передбачався поділ Палестини на дві незалежних держави (Резолюції...). При цьому варто підкреслити активну роль Сполучених Штатів Америки (США) у вирішенні цього питання, адже з оголошенням Британії на початку 1947 року про те, що вона планує припинити дію мандату та передати справу до ООН, доля Палестини була відтоді фактично в руках США. А безпосереднє втручання американського президента Гаррі Трумена в ключові моменти перед історичним голосуванням в ООН в листопаді 1947 року виявилось вирішальним у забезпеченні прийняття плану Поділу. (Elgindy, 2019: 40). Нарешті єврейська община на відміну від арабської на загаль прийняла вищезгаданий план і з цього часу розпочалося збройне протистояння арабів та євреїв, а Близький Схід перетворився на регіон де й до сьогодні триває перманентний військовий конфлікт.

**Висновки.** Отже, створення Спеціальної комісії ООН з питань Палестини (ЮНСКОП) в умовах, які склалися на палестинських землях у перші повоєнні роки мало важливе значення, оскільки давало надію для місцевого арабського населення на позитивне вирішення існуючих проблем та найважливіше – на створення власної незалежної держави. Так само, місцева єврейська людність й особливо іммігрантське єврейське середовище сподівалося на допомогу міжнародної громадськості у справі здобуття власної державності. Та, незважаючи, на проведені



впродовж двох місяців ґрунтовні дослідження й оформлення їх результатів у відповідні рекомендації для ГА ООН – вирішення палестинського питання в цілому не відбулося. Натомість, проголошення створення держави Ізраїль 14 травня

1948 року принесло на багатостраждальні землі Палестини перманентне, почасти збройне, протистояння євреїв з арабами, до якого ситуативно неодноразово долучалися не лише сусідні країни, але й світові наддержави.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захарченко, А.М. (2009). *Арабсько-ізраїльський конфлікт: проблеми врегулювання на сучасному етапі: збірник статей*. Одеса: Фенікс, 240 с.
2. Истоки и история проблемы Палестины, 1917–1988 годы. Организация Объединённых Наций. Нью-Йорк, 1990. 282 с.
3. Резолюции 2-й сессии ГА ООН. A/RES/181 (II). (1947). 29 ноября 1947 года. Будущее правительство Палестины. Режим доступа: <https://www.un.org/ru/ga/2/docs/2res.shtml>
4. Коппель, О. А. (2009). Еволюція близькосхідного конфлікту у світлі його впливу на систему регіональної безпеки. *Віче*, 7. С. 45–49.
5. Щевельов, С. С. (2001). Прийняття генеральною асамблеєю ООН листопадової 1947 року резолюції щодо Палестини. *Культура народів Причорномор'я*, 24, С. 143–147.
6. Щевельов, С. С. (голов. ред.). (2011). *История Палестины: международный аспект (1897–2009 гг.)* / Под ред. С. Щевелева. Симферополь – Киев: Доля, 512 с.
7. Ben-Dror, Elad. (2022). *UNSCOP and the Arab-Israeli conflict : the road to partition*. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 284 p.
8. Elgindy, Khaled. (2019). *Blind Spot: America and the Palestinians, from Balfour to Trump*. Washington, DC. Published by: Brookings Institution Press, 345 p.
9. *5 Things You Need to Know About... Oswaldo Aranya*. Режим доступа: <https://streetsofisrael.wordpress.com/2014/02/26/5-things-you-need-to-know-about-oswaldoaranya/>
10. *Letter dated 2 April 1947 from the United Kingdom delegation to the Acting Secretary-General requesting a special session of the General Assembly on Palestine*. Режим доступа: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-186346/>
11. *Official records of the 1st special session of the General Assembly : volume 1, plenary meetings of the General Assembly, verbatim record, 28 April-15 May 1947*. Lake Success. New York, 1947. Режим доступа: <https://digitalibrary.un.org/record/854616?ln=en>
12. *Official records of the second session of the General Assembly / Supplement No. 11. United Nations Special Committee on Palestine report to the General Assembly. Volume 1*. Lake Success. New York, 1947. URL: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/united-nations-special-committee-on-palestine-unscoop#chapt4>
13. *Palestine question/Constituting SpCtee on Palestine (UNSCOP)*. GA debate/First Cttee report – Verbatim record. URL: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-183337/>
14. *Political History of Palestine under British Administration – UK memorandum*. URL: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-185776/>
15. *Question of Palestine/Partition recommendation – UN Special Committee on Palestine (UNSCOP) – Report Addendum 1 (Annexes, Appendix and Maps)*. URL: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-186346/#>
16. *Requests from the Governments of Egypt, Iraq, Syria, Lebanon and Saudi Arabia for inclusion of an item in the agenda of the special session*. URL: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-186346/>
17. *Resolutions adopted by the General Assembly during its 1st special session, 28 April – 15 May 1947*. A/310. 1947. A\_RES\_106(S-1). URL: <https://digitalibrary.un.org/record/210019?ln=en>
18. *Resolutions adopted by the General Assembly during its 1st special session, 28 April – 15 May 1947*. A/310. 1947. A\_RES\_107(S-1). URL: <https://digitalibrary.un.org/record/210020?ln=en>
19. *The Question of Palestine and the United Nations*. United Nations New York, 2008.

### REFERENCES

1. Zakharchenko, A.M. (2009). *Arabsko-izraillskiy konflikt: problemy vrehuliuvannia na suchasnomu etapi: zbirnyk statei*. [Arab-Israeli conflict: problems of regulation at the current stage: collection of articles]. Odessa: Feniks, 240 s. [in Ukrainian].
2. *Istoki i istoriya problemi Palestini, 1917–1988 godi. Organizatsiya Obedinyonnikh Natsii*. [The origins and history of the Palestine problem, 1917–1988. United Nations. New York, 1990. 282 p.]. Nyu York, 1990. 282 s. [in Russian].
3. *Rezolyutsii 2-i sessii GA OON. A/RES/181 (II). (1947). 29 noyabrya 1947 goda. Budushchee pravitelstvo Palestini*. [Resolutions of the 2nd session of the UN General Assembly. A/RES/181 (II). (1947). November 29, 1947. The future government of Palestine]. Rezhym dostupu: <https://www.un.org/ru/ga/2/docs/2res.shtml> [in Russian].
4. Koppel, O. A. (2009). *Evolutsiia blyzkoskhidnoho konfliktu u svitli yoho vplyvu na systemu rehionalnoi bezpeky*. [The evolution of the Middle East conflict in the light of its impact on the regional security system]. Viche, 7. S. 45–49. [in Ukrainian].
5. Shchevelov, S. S. (2001). *Pryiniattia heneralnoiu asambleieiu OON lystopadovoi 1947 roku rezoliutsii shchodo Palestyny*. [Adoption of the November 1947 resolution on Palestine by the UN General Assembly]. *Kultura narodov Prychernomoria*, 24, S. 143–147. [in Ukrainian].

6. Shchevelov, S. S. (golov. red.). (2011). *Istoriya Palestini: mezhdunarodnii aspekt (1897–2009 gg.)* [History of Palestine: international aspect (1897–2009)] / Pod red. S. Shcheveleva. Simferopol – Kiev: Dolya, 512 s. [in Russian].
7. Ben-Dror, Elad. (2022). *UNSCOP and the Arab-Israeli conflict : the road to partition*. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 284 p.
8. Elgindy, Khaled. (2019). *Blind Spot: America and the Palestinians, from Balfour to Trump*. Washington, DC. Published by: Brookings Institution Press, 345 .
9. *5 Things You Need to Know About... Oswaldo Aranya*. URL: <https://streetsofisrael.wordpress.com/2014/02/26/5-things-you-need-to-know-about-oswaldoaranya/>
10. *Letter dated 2 April 1947 from the United Kingdom delegation to the Acting Secretary-General requesting a special session of the General Assembly on Palestine*. Rezhym dostupu: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-186346/>
11. *Official records of the 1st special session of the General Assembly : volume I, plenary meetings of the General Assembly, verbatim record, 28 April-15 May 1947*. Lake Success. New York, 1947. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/854616?ln=en>
12. *Official records of the second session of the General Assembly / Supplement No. 11. United Nations Special Committee on Palestine report to the General Assembly. Volume 1*. Lake Success. New York, 1947. URL: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/united-nations-special-committee-on-palestine-unscoop#chapt4>
13. *Palestine question/Constituting SpCtee on Palestine (UNSCOP)*. GA debate/First Cttee report – Verbatim record. URL: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-183337/>
14. *Political History of Palestine under British Administration – UK memorandum*. URL: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-185776/>
15. *Question of Palestine/Partition recommendation – UN Special Committee on Palestine (UNSCOP) – Report Addendum I (Annexes, Appendix and Maps)*. URL: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-186346/#>
16. *Requests from the Governments of Egypt, Iraq, Syria, Lebanon and Saudi Arabia for inclusion of an item in the agenda of the special session*. Rezhym dostupu: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-186346/>
17. *Resolutions adopted by the General Assembly during its 1st special session, 28 April–15 May 1947*. A/310. 1947. A\_RES\_106(S-1). URL: <https://digitallibrary.un.org/record/210019?ln=en>
18. *Resolutions adopted by the General Assembly during its 1st special session, 28 April – 15 May 1947*. A/310. 1947. A\_RES\_107(S-1). URL: <https://digitallibrary.un.org/record/210020?ln=en>
19. *The Question of Palestine and the United Nations*. United Nations New York, 2008.

## **МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

УДК 76:681.1=161.2+74+7.05/04/06

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-5>

**Олександр БЕРЛАЧ,**

*orcid.org/0000-0002-8567-3268*

кандидат архітектури,

доцент кафедри образотворчого мистецтва

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) *sasha.berlach@gmail.com*

**Ярослав ЛЕЛИК,**

*orcid.org/0000-0003-2678-896X*

кандидат технічних наук,

доцент кафедри образотворчого мистецтва

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) *jllyk@gmail.com*

### **ПОШТОВА МАРКА І ЛИСТІВКА – СВІТОВИЙ ТРЕНД РЕПРОДУКТИВНИХ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ ТА ГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*Важливим джерелом вивчення історії та художньої культури України є давні поштові листівки, марки та фотографії.*

*На сьогодні в приватних та державних колекціях знаходиться велика кількість листівок, поштових марок і фотографій, які потребують певного мистецтвознавчого аналізу. Це дає підставу для проведення досліджень, спрямованих на детальне їх вивчення. Тому є необхідність виокремити поштові марки і листівки, як цінний матеріал для вивчення історії та культури України загалом і Волині зокрема. Джерелом для наукової розвідки стали приватні колекції, музейні експонати, наукові праці, газетні і журнальні публікації, зустрічі, інтерв'ю. У статті авторами досліджено вплив історико-культурних факторів на випуск поштової друкованої продукції на Волині; проаналізовано етапи виникнення і становлення поштової листівки і марки.*

*Визначено актуальність застосування поштових марок і листівок як світового тренду репродукованої графічної продукції методами камеральних досліджень (комплексне дослідження бібліографії за тематикою дослідження з її аналізом і систематизацією щодо формотворення у дизайні); застосування системного підходу, що полягав у комплексному дослідженні як єдиного цілого, способів і засобів формотворення шрифту, його характеристики й застосування в графічному мистецтві, дизайні поліграфічної продукції; порівняльного аналізу. Виявлено основні засоби і способи художнього формотворення зображень на поштових марках.*

*Досліджено, що різна поліграфічна продукція (плакати, поштові марки, листівки, палітурки книг, тощо) мають свої характерні особливості в сучасному графічному мистецтві та дизайні. Унікальність і креативність графічних зображень на поштових марках привертає увагу людини, викликає в неї інтерес, бажання та спонукає до певних дій. Сучасне художнє оформлення поштових марок і листівок акцентує на собі увагу внаслідок використання яскравих, контрастних форм, одночасно, закладена авторська ідея слугує формуванням в людини інтересу до змісту зображуваного. Встановлено, що в різних дизайнерських вирішеннях репродуковане графічне чи живописне зображення на поштовій марці та листівці працює по-різному, позаяк, залежить від індивідуальних особливостей сприймання людиною інформації, формотворчих особливостей, емоційного забарвлення авторської зашифрованої під зображення ідеї. Згідно з візуальним сприйманням, більшість респондентів обрали дизайн поштових марок і листівок з використанням яскравої, насиченої кольорової гами.*

*Проведено класифікацію марок та листівок які включають історичну тематику, державну символіку, мистецтво та архітектуру, відображення флори і фауни, космічну тематику, види транспорту, Збройні Сили України.*

*Одержані результати актуальні та важливі для розуміння розвитку графічного мистецтва і дизайну поштових марок які відтворюють духовну і матеріальну культуру суспільства, дозволяють прослідкувати історію розвитку культури і мистецтва нашого краю.*

**Ключові слова:** поштова марка, графічне мистецтво, волинський край, дизайн, поліграфічна продукція.

**Oleksandr BERLACH,**

orcid.org/0000-0002-8567-3268

Candidate of Architecture,

Associate Professor at the Department of Fine Arts

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) sasha.berlach@gmail.com

**Yaroslav LELYK,**

orcid.org/0000-0003-2678-896X

Candidate of Technical Sciences,

Associate Professor at the Department of Fine Arts

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) jlelyk@gmail.com

## POSTAGE STAMPS AND POSTCARDS ARE A GLOBAL TREND IN REPRODUCTIVE WORKS OF PAINTING AND GRAPHIC ART

*An important source for studying the history and artistic culture of Ukraine is ancient postcards, stamps, and photographs.*

*Today, private and public collections contain a large number of postcards, stamps, and photographs that require a certain art historical analysis. This gives grounds for research aimed at their detailed study. Therefore, there is a need to single out postage stamps and postcards as valuable material for studying the history and culture of Ukraine in general and Volyn in particular. The source for the research was private collections, museum exhibits, scientific works, newspaper and magazine publications, meetings, and interviews. In the article, the authors investigate the influence of historical and cultural factors on the production of postal printed matter in Volyn; analyze the stages of the emergence and formation of postcards and stamps.*

*The relevance of the use of postage stamps and postcards as a global trend of reproduced graphic products is determined by the methods of desk research (a comprehensive study of the bibliography on the subject of the study with its analysis and systematization in terms of shaping in design); the application of a systematic approach, which consisted of a comprehensive study of the ways and means of shaping the font, its characteristics and application in graphic art, design of printed products; comparative analysis. The main means and methods of artistic shaping of images on postage stamps are identified.*

*It has been shown that various printed products (posters, postage stamps, postcards, book bindings, etc.) have their own characteristic features in contemporary graphic art and design. The uniqueness and creativity of graphic images on postage stamps attracts people's attention, arouses their interest, desire and encourages them to take certain actions. The modern artistic design of postage stamps and postcards draws attention to itself through the use of bright, contrasting forms, while the author's idea serves to form a person's interest in the content of the image. It has been established that in different design solutions, a reproduced graphic or pictorial image on a postage stamp and postcard works differently, as it depends on the individual characteristics of human perception of information, formative features, and emotional coloring of the author's idea encoded in the image. According to the visual perception, most respondents chose to design postage stamps and postcards using bright, saturated colors.*

*The classification of stamps and postcards, which include historical themes, state symbols, art and architecture, flora and fauna, space themes, modes of transport, and the Armed Forces of Ukraine, was carried out.*

*The results obtained are relevant and important for understanding the development of graphic art and postage stamp design, which reproduce the spiritual and material culture of society, and allow us to trace the history of the development of culture and art in our region.*

**Key words:** postage stamp, graphic art, Volyn region, design, printed matter.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на стрімкий розвиток графічного мистецтва і дизайну в Україні й зростання ринкових вимог до емоційного дизайну, досі українськими науковцями не здійснено комплексного аналізу щодо формування, місця та ролі поштових марок і листівок як додаткового джерела інформації у поліграфічній продукції. Цінним джерелом до історії є поштові листівки та марки із видами міста, що зберігаються у філокартичних колекціях. Завдяки ним ми можемо милуватися втраченими перлинами

архітектури, історії, та культури нашого краю. Це неоціненні штрихи до біографії міст.

В статті приділяється увага національним рисам та графічним елементам із декоративно-прикладного мистецтва, сюжетній та тематичній лінії, які присутні на тлі художніх мініатюр України.

**Мета статті** – дослідити художньо-образні характеристики поштових марок і листівок як важливого джерела вивчення історії та художньої культури волинського краю.

**Аналіз досліджень.** Хоча представлені до аналізу поштові марки раніше не були об'єктом мистецтвознавчого дослідження, про те, деякі структурні елементи їх формотворення, техніко-технологічний аналіз поверхнево вивчені. Велика кількість абсолютно різних за стилем, технікою та матеріалами поштових марок і листівок робить неймовірно важкою навіть їх первинну класифікацію і систематизацію. Найвідомішим дослідником української листівки був філокартист і мистецтвознавець Забочень М. С. (Забочень, 2000). Він зібрав одну з найбільших колекцій давніх українських поштових карток (понад 10 тис.). Упорядкував і видав унікальний альбом «На спомин рідного краю. Україна у старій листівці», над яким працював кілька десятиліть. В альбомі-каталозі представлено й описано понад сім тисяч давніх і рідкісних ілюстрованих поштових карток, на яких відображено природу, людей, села і міста, історичні події та культурні надбання України, у тому числі поштівки Волині (Забочень, 2000: 505).

Значний внесок у вивчення даного питання зробили І. Бугаєвич, Л. Андрієвський (Андрієвський, 2013).

Велика заслуга у вивченні поштових мініатюр матеріалу належить Наталії Пушкар (Пушкар, 2011). У своїх наукових працях вона описала і опублікувала каталог поштових марок і листівок Ковеля, Володимира-Волинського, Луцька.

Питання поштової марки як предмета наукового дослідження чітко поставили В. Бродський та Й. Левітас (Левітас, 1987). Проблемі художнього зображення на поштових марках України надають увагу такі автори сучасного періоду як В. Бехтір (Бехтір, 1995), В. Дворник (Дворник, 1995), О. Івахненко (Івахненко, 1995), Ю. Бокарева (Бокарева, 2007) та ін. Характеристику та значення сюжетів які з'явилися на поштових марках України публікують наукові розвідки В. Михайленко (Михайленко, 1996), В. Чередниченко (Чередниченко, 2007), В. Бишевський (Бишевський, 1996). Варто відзначити, що сучасних дослідників поштових марок і листівок найбільше цікавить український національний колорит. Війна росії з Україною внесла важливі корективи в дизайн поштових марок які були погашені як поштова поліграфічна продукція. Збройна агресія росії на території України беззаперечно вплинула на елементи формотворення зображень. До них відносимо поштові марки присвячені Збройним Силам України. На художніх поштових мініатюрах встановлені значення та зміст художніх символів, надаються історичні харак-

теристики даної події, підкреслюють значення національно орієнтованих елементів.

Для сучасного етапу розвитку системи знань спеціальних галузей науки є характерним певний дуалізм щодо розуміння природи філателії. В межах єдиного дискурсу співіснують і гармонійно уживаються два погляди на філателію. Один із них розглядає її як повноправну спеціальну історичну дисципліну, а інший – як популярний напрям колекціонування (Потальчак, 2018: 82). Але взявши до уваги техніко-технологічний аналіз, деякі елементи формотворення поштової продукції, напрошується ще одна спеціальна галузь – мистецтвознавча наука. В Україні вивчення джерелознавчих аспектів філателії до цього часу не стало предметом серйозних досліджень, а більшість вчених продовжують сприймати художню мініатюру переважно у парадигмі ХХ ст., тобто як один із напрямків колекціонування, предмет якого – поштова марка. Прикладом такого підходу є фактичне ігнорування філателістичної основи таких важливих історично-культурних джерел, як поштові листівки та марки (Потальчак, 2018: 82).

**Виклад основного матеріалу.** Всі поштові листівки і марки, будучи свідками історичних подій, відтворюють духовну і матеріальну культуру суспільства, дозволяють прослідкувати історію розвитку культури і мистецтва краю. Вони є своєрідним посланням з минулого в майбутнє і нерідко тим єдиним джерелом, завдяки якому ми можемо представити всі культурно-цивілізаційні процеси життя суспільства.

Поштові марки – важливий елемент сьогоденного графічного дизайну. Вони засвідчують, що доставка поштового відправлення була оплачена, та показують коли і з якого населеного пункту відправлявся лист.

Запровадження наклеюваної поштової марки пов'язують з ім'ям англійського поштмейстера Роуланда Хілла, автора ескізу першої у світі поштової марки (з нім. mark – поштовий знак різної вартості, свідчення оплати державного збору), яка увійшла в обіг 6 травня 1848 року в Англії.

Для виготовлення перших марок використовували техніку гравюри – тиражування зображень за допомогою друкарської форми з дерева, металу, пластмаси, лінолеуму тощо. У наш час більшість поштових мініатюр друкується офсетним способом друку на сучасних високотехнологічних друкарських машинах. У подальших операціях застосовується високий друк для нанесення нумерації. Поштові мініатюри друкуються на високоякісному папері водостійкими фарбами.

Щоб полегшити відокремлення їх перфорують (проколюють). Перші марки із зубцями з'явилися в Англії в 1854 році. Мистецтво поштової марки за своїм призначенням завданнями звертання до масової аудиторії постійно зберігає конкретну специфічність зображення як основну художню рису. У шрифтових композиціях застосоване каліграфічне письмо.

На українських землях поштові марки вперше з'явилися в обігу в середині XIX ст. і були випущені поштовими відомствами Австрії (1850 рік). В Україні – у часи створення незалежної Української держави в 1918 році. Це серія марок державної пошти УНР (5 купюр з номіналом 10–50 шагів). Творцями сюжетів цих поштових мініатюр були видатні художники-графіки Георгій Нарбут і Антін Середа. Також у цей час видавались марки тимчасовими державними утвореннями, окупаційними адміністраціями та іншими українськими організаціями (Івахненко, 1995: 10).

У 1918 році магістрат Любомля замовив у Празі у видавничому підприємстві «Уніон» серію поштових марок з видами міста номіналом 5, 10, 20, 25 і 50 (у яких грошових знаках – не вказано). Марки мали розмір 30x24 мм. Тираж невідомий. Написи зроблено чотирма мовами. Зверху – німецькою мовою: «Stadtpost Luboml», знизу – українською: «Мійська почта в Любовні», зліва напис польською: «Poczta miejska w Lubomli», справа – єврейською мовою: «למבואר לובומל» На номіналі 25 написи переставлені місцями: український текст – зверху, а німецький – знизу (Літевчук, 2012: 288).

На п'ятьох марках різних кольорів зображені архітектурні краєвиди – синагога, площа «Ринок», костел, православна церква містечка Любомль. Марка номіналом 5 – світло-зеленого кольору. На ній зображено синагогу зі східної сторони (вигляд з Ринкової площі). Марка номіналом 10 – червоного кольору, із зображенням торгових споруд на площі Ринок. Завдяки фундації Браницьких на Ринковій площі Любомля в кінці XVIII століття були побудовані торгові ряди (поляки їх називали «сукенниці») у вигляді двоповерхових мурованих будинків, другий поверх був несправжнім і мав тільки декоративне призначення. Вони замикали площу Ринок з північно-західної сторони і були окрасою міста. Споруди, збудовані у стилі раннього класицизму, одночасно формували центр міста. У XVIII столітті такі будівлі були неодмінним атрибутом ринкових площ. Марка номіналом 20 – сірого кольору, із зображенням архітектурного пейзажу, на тлі якого проглядається костел Святої Трійці що на Волині. Марка номіналом 25 – темно-синя. На ній відтворено костел Святої

Трійці. На передньому плані – дзвіниця. Марка з номіналом 50 – сіро-зелена, із зображенням дерев'яної православної церкви Різдва Пресвятої Богородиці, яка була побудована на місці старого храму (Дзей, Федонюк, Літевчук, 2012: 189).

Марки не використовувалися в поштовому обігу у зв'язку з військовими діями, пізніше були продані в Празі філателістичним торговцям. У міжнародному філателістичному каталозі згадуються як польські, на сьогодні є великою рідкістю і потребують глибокого вивчення.

Отже, дана сфера ґрунтується на національно орієнтовану і водночас актуальну для сьогоденного суспільства символічність в усіх формах її прояву. Ця риса міцно зберігає керівне положення, незважаючи на всю силу впливу різних художніх рухів у продовж усіх періодів існування марки.

Ілюстровані поштові листівки були елементом культурного життя та побуту Волині в кінці XIX – на початку XX ст. На них документально зафіксовані види міст і сіл, вулиці, будинки, храми, які були композиційними центрами населених пунктів і займали в системі їх забудови домінуюче місце.

Виданням листівок у Волинській губернії займалися, в основному, підприємці та фотографи. У середині XIX століття у Луцьку почали діяти перші фотостудії – Е. Майєра, А. Міколаєвського, С. Гурвіча, А. Добровольського, Н. Шифера, А. Доссіка. Фотоательє часто виготовляли знімки на замовлення видавництва. Прикладом цього є серія фотографій з видами Луцька, виготовлених у фотоательє Н. Мінаковського (Красицький, 2014: 55). До Першої світової війни у Луцьку найбільшими видавцями поштових карток були Г. Ліберман, С. Бонк, в Ковелі – К. Мандель, І. Готліб. На їх листівках зображені види міст. Надписи на титульному боці виконані російською та французькою мовами. Коли саме вийшла друком перша листівка Волині, можна визначити за штампом. У Луцьку це була картка Г. Лібермана – «Замок Любарта Гедиміновича» (1901 р.) (Красицький, 2014: 55).

Культурно-просвітницькою роботою на Волині займався письменник, журналіст, педагог Микола Угрин-Безгрішний. Він підготував велику серію поштівків, яка налічує більше сотні фотографічних виглядів Волині. Серед них – листівка із зображенням церкви Пречистої Богородиці у Любомлі, видана у 1916 році. У цей час у Луцьку картки з видами міста друкують Г. Ліберман, С. Гороховський, у Ковелі – І. Готліб і Д. Ісод, у Володимирі – Лев і Штерн (Красицький, 2014: 55).

У міжвоєнний період, коли Волинь увійшла до складу Польщі, збільшилася кількість фотосалонів.

У Луцьку видаються цілі серії поштових листівок власниками книгарень М. Шнайдером, М. Спокойним, А. Комарницьким, А. Островським. (Красицький, 2014: 36).

У середині 30-х років ХХ ст. випускалися благодійні листівки, дохід від продажу яких використовувався на будівництво і реставрацію храмів. Так у 1931 році було видано листівку «Будівництво костелу в с. Римачі на Волині, залізнична станція Ягодин». Це єдиний відомий варіант художньої листівки Любомльщини, що на Волині.

Автором сучасної поштової марки України «Українська Мрія» є одинадцятирічна волинянка Софія Кравчук. Зображення на тлі поштової мініатюри присвячене легендарному українському літаку, знищеному росіянами. Саме такою дитина бачила нашу країну – яскравою й квітучою. Такою вона і буде! Класичний настрій гарнітури шрифту надає асиметричній композиції рівноваженості та динамічності.

Образ світу на поштових марках та листівках Волині досягає великої глибини художнього задуму й емоційної виразності. В результаті вибору автором визначених художніх засобів та прийомів, міри графічної умовності та способів художнього поліграфічного виконання цей образ одержує різне трактування. Під час створення малюнку марки, художником враховуються зразки, що вже існують, але за допомогою певного художнього прийому, власного підходу він намагається надати їм образного тлумачення, тим самим внести в марку чи листівку привабливий мотив, розкрити сюжет, застосувати виразні художні засоби та трактування образу, що створює складний комплекс – поштову художню мініатюру (Бокарева, 2007: 5). Текстове оформлення акцентує на собі увагу, вражає та захоплює, шрифтова гарнітура зацікавлює споживачів з першого погляду, привертає увагу, викликає до себе

інтерес і бажання придбати поштову художню марку чи листівку.

З усього графічного матеріалу поштових мініатюр Волині можна виділити характерні риси, що складають основні зображення та розділити на групи. У дану класифікацію включаємо: марки та листівки які включають історичну тематику, державну символіку, мистецтво та архітектуру, зображення флори і фауни, космічну тематику, види транспорту, Збройні Сили України.

**Висновки.** Процес появи, становлення і розвитку поштових листівок і марок пов'язаний з історико-культурними факторами, зокрема з відповідним рівнем розвитку видавничої справи.

Можна стверджувати, що поштові марки та листівки пройшли певні етапи історичного становлення та мають властиві для них атрибути національної мистецької культури та традиційної ознаки національної ментальності. Всі художні марки Волині представляють собою синтез сюжетно-образних характеристик через об'єднання сюжету, об'єкту та тематичної спрямованості, що формують у собі історичний літопис й відродження національних цінностей та культури. Призначення поштових листівок і марок – багатофункціональне. Вони мають не тільки практичне значення, але є цінним джерелом для вивчення історії та культури України, займають важливе місце у формуванні історичного, наукового, культурного іміджу держави. Вони містять у собі зображувальну та текстову інформацію, слугують засобом спілкування, активним елементом суспільного життя, є виявом творчості і неординарного бачення художників, декораторів, фотографів, видавців.

Марки – це один із символів державності. Вони завжди були частиною інформаційного спротиву. Тому українці, які борються за відновлення та збереження своєї державності стоять на захисті суверенітету та національної цілісності України.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвський Л. «Криниця» у шевченкіані. Шевченків світ. 2013. Вип. 6. С. 146–151. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Shestv\\_2013\\_6\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Shestv_2013_6_17) (дата звернення 07.02.2023).
2. Бокарева Ю.С. Огляд художньо-образних якостей поштових марок України. Вісник ХДАДМ. Харків. 2007. №11. С. 3–6.
3. Бишевський В. Флора на марках незалежних держав. Пошта і філателія України. К., 1996. № 2. С. 19.
4. Вакуліч Д. Листівки: історія, філософія, дизайн, технологія виготовлення. Львів: УАД. 2006. 60 с.
5. Дворник В. Від задуму – до його художнього втілення. Пошта і філателія України. К., 1995. № 3. С. 4.
6. Івахненко О. Перші марки незалежної України. Пошта і філателія України. К., 1995. № 1. С. 10–11.
7. Дзей М., Федонюк С., Літевчук В. Від серця до серця. Волинь у поштовій листівці початку ХХ століття. Луцьк. 2012. 189 с.
8. Забочень М. На спомин рідного краю: Україна у старій листівці. Альбом-каталог. К.: Криниця, 2000. 505 с.
9. Красицький І. М. Туристичний путівник. Любомль. 2014. 55 с.
10. Літевчук В. Луцьк у старій листівці, гравюрі та фотографії. Луцьк. 2012. 288 с.
11. Михайленко В. Архітектура України на поштових марках. Пошта і філателія України. К., 1996. № 1. С. 20–21.

12. Потальчак О. Філателістичні матеріали як історичне джерело: інформаційний потенціал, класифікаційні ознаки та критерії систематизації. Колективна монографія. Вінниця: ТОВ «Твори», 2018. С. 82.
13. Пушкар Н. Науковий опис предметів нумізматики, фалеристики, боністики, геральдики: монет, орденів, медалей, значків, жетонів, паперових грошей, печаток, гербів: Методичні рекомендації. Луцьк, 2011. 32 с.
14. Чередниченко В. Сонце і «Коронаси». Пошта і філателія України. К., 2007. № 2. С. 17–18.

## REFERENCES

1. Andriievskiy L. «Krynytsia» u shevchenkiani [«Krynytsia» in Shevchenkiyan]. Shevchenko world. 13. Vyp. 6. pp. 146–151. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Shev\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Shev_2) (data zvernennia 07.02.2023). [in Ukrainian].
2. Bokarieva Yu. S. Ohliad khudozhno-obraznykh yakosti poshtovykh marok Ukrainy [Review of the artistic qualities of postage stamps of Ukraine]. Herald of KhDADM. Kharkiv. 2007. № 11. pp. 3–6. [in Ukrainian].
3. Byshvskiy V. flora na markakh nezalezhnykh derzhav [Flora on stamps of independent states]. Post and philately of Ukraine. K., 1996. № 2. p. 19. [in Ukrainian].
4. Vakulich D. Lystivky: istoriia, filosofii, dyzain, tekhnolohiia vyhotovlennia [Postcards: history, philosophy, design, production technology]. Lviv: UAD. 2006. 60 p. [in Ukrainian].
5. Dvornyk V. Vid zadumu – do yoho khudozhnoho vtilennia [From the idea to its artistic embodiment]. Post and philately of Ukraine. K., 1995. № 3. p. 4. [in Ukrainian].
6. Ivakhnenko O. Pershi marky nezalezhnoi Ukrainy [The first stamps of independent Ukraine]. Post and philately of Ukraine. K., 1995. № 1. pp. 10–11. [in Ukrainian].
7. Dzei M., Fedoniuk S., Litevchuk V. Vid sertsia do sertsia. Volyn u poshtovii lystivtsi pochatku KhKh stolittia [From heart to heart. Volyn in a postcard of the beginning of the 20th century]. Lutsk. 2012. 189 p. [in Ukrainian].
8. Zabochn M. Na spomyn ridnoho kraiu: Ukraina u starii lystivtsi [In memory of the native land: Ukraine in an old postcard]. Catalog album. K.: Krynytsia, 2000. 505 p. [in Ukrainian].
9. Krasyt'skiy I. M. Turystychnyi putivnyk. Liuboml [Tourist guide. Luboml]. 2014. 55 p. [in Ukrainian].
10. Litevchuk V. Lutsk u starii lystivtsi, hraviuri ta fotohrafi. Lutsk [Lutsk in an old postcard, engraving and photo. Lutsk]. 2012. 288 p. [in Ukrainian].
11. Mykhailenko V. Arkhitektura Ukrainy na poshtovykh markakh [Architecture of Ukraine on postage stamps]. Post and philately of Ukraine. K., 1996. № 1. pp. 20–21 [in Ukrainian].
12. Potalchak O. Filatelistychni materialy yak istorychne dzherelo: informatsiyni potentsial, klasyfikatsiini oznaky ta kryterii systematyzatsii [Philatelic materials as a historical source: information potential, classification features and systematization criteria]. Collective monograph. Vinnytsia: Tvor LLC. 2018. p. 82 [in Ukrainian].
13. Pushkar N. Naukovi opys predmetiv numizmatyky, falerystyky, bonistyky, heraldyky: monet, ordeniv, medalei, znachkiv, zhetoniv, paperyovykh hroshei, pechatok, herbiv [Scientific description of the subjects of numismatics, phalerology, bonistics, heraldry: coins, orders, medals, badges, tokens, paper money, seals, coats of arms]: Methodical recommendations. Lutsk, 2011. 32 p. [in Ukrainian].
14. Cherednychenko V. Sontse i «Koronasy» [The Sun and “Coronas”]. Post and philately of Ukraine. K., 2007. № 2. pp. 17–18. [in Ukrainian].



**Ірина БЕРМЕС,**

*orcid.org/0000-0001-5752-9878*

доктор мистецтвознавства, професор,  
завідувачка кафедри вокально-хорового, образотворчого та хореографічного мистецтва  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *irunabermes@ukr.net*

## ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ХОРОЗНАВСТВА

*Хорознавство – галузь науки про один із найскладніших виконавських колективів – хор. У просторі української культури саме цей колектив завжди займав особливе місце, беручи участь у відзначенні знаменних дат у житті народу, підносячи його національну свідомість чи виконуючи просвітницьку функцію. Сьогодні хоровий колектив є вельми поширеним, затребуваним і актуальним як «інструмент» міжособистісної взаємодії, збереження і передачі музичної інформації, ментальних рис виконавців. Хор виконує важливі соціокультурні функції, відтворюючи як моделі минулого, так і створюючи нові, зумовлені потребами сучасності.*

*Українське хорове мистецтво на сучасному етапі має значні досягнення, передусім завдяки творчій діяльності провідних хорових колективів, які репрезентують взірці української та західноєвропейської хорової літератури на високому рівні. Хорове мистецтво сьогодні – це цілісна система, в якій тісно взаємодіють такі його складові: творчість, виконавство, педагогіка. Втім, хорознавча наука не може охопити кожен з них, бо предметом її вивчення є хор і методика роботи з хором. Однак це не тільки усталені знання, методи опанування елементів вокально-хорової техніки й органіки. Це значно ширший спектр питань, пов'язаних із сучасним станом виконавства, театралізацією хорової музики, перформансом, складною музичною мовою і сучасною технікою хорового письма. Це також і художньо-образний зміст хорових творів, що віддзеркалюється у репертуарі, водночас відповідає нинішньому історичному моменту, соціокультурній ситуації у державі.*

*Сьогодні українська хорознавча наука децю призупинила свій поступ і видається, що українські диригенти почасти випереджають вчених у репрезентації нових методів роботи з хором. Тому мета статті полягає у розкритті головних аспектів хорознавства, актуалізації напрацювань українських науковців у цій сфері музикознавства. Наголошено, що хорознавство як наука потребує осягнення новаторських підходів як у теоретичній, так і практичній площині.*

**Ключові слова:** хорознавство, хор, вокально-хорова техніка, методика роботи з хором, теорія, практика.

**Iryna BERMES,**

*orcid.org/0000-0001-5752-9878*

*PhD hab. in Arts, Professor,*

*Head of Department of Vocal and Choral, Choreographic and Visual Arts  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *irunabermes@ukr.net**

## ON THE QUESTION OF THEORETICAL COMPREHENSION OF THE PROBLEMS OF CHORAL STUDIES

*Choral studies is a branch of science about one of the most complex performing groups – the choir. In the space of Ukrainian culture this particular group has always occupied a special place, participating in the celebration of significant dates in the life of the people, raising their national consciousness, or performing an educational function. Today the choir is very common, popular and relevant as an «instrument» of interpersonal interaction, preservation and transmission of musical information, mental traits of performers. The choir performs important socio-cultural functions, reproducing both the models of the past and creating new ones, driven by the needs of the present.*

*At the present stage, Ukrainian choral art has made significant achievements, primarily due to the creative activity of leading choirs that represent examples of Ukrainian and Western European choral literature at a high level. Today, choral art is a holistic system in which the following components closely interact: creativity, performance, and pedagogy. However, choral studies cannot cover each of them, because the subject of its study is the choir and the methodology of working with the choir. However, it is not only the established knowledge and methods of mastering the elements of vocal and choral technique and organics. This is a much wider range of issues related to the current state of performance, theatricalization of choral music, performance, complex musical language and modern technique of choral writing. This is also the artistic and figurative content of choral works, which is reflected in the repertoire, while at the same time corresponding to the current historical moment and the socio-cultural situation in the country.*

*Today Ukrainian choral studies have somewhat suspended their progress, and it seems that Ukrainian conductors are partly ahead of scholars in presenting new methods of working with the choir. Therefore the purpose of the article is to reveal the main aspects of choral studies and to actualize the achievements of Ukrainian scholars in this field of musicology. It is emphasized that chorology as a science requires the comprehension of innovative approaches in both theoretical and practical terms.*

**Key words:** choral studies, choir, vocal and choral technique, methods of working with choir, theory, practice.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на те, що хорове виконавство впродовж століть успішно побутувало та розвивалося в українському ареалі, українські науковці не так часто зверталися до висвітлення питань хорознавчої науки. Причиною, ймовірно, була поява праць зарубіжних учених ще у кінці 40-х років ХХ ст., якими послуговувалися хормейстери (передусім «Хор і керування ним» П. Чеснокова). Втім, у розвитку хорознавства спостерігаються неоднорідні та суперечливі тенденції. З одного боку, нагромадилася нова хорова література зі значно ускладненою музичною мовою, створюються нові форми камерного хорового музикування, з'являються нові синтетичні хорові жанри. З іншого, – помітно скоротилося число професійних, якнайбільше аматорських хорів, відбувся відтік високопрофесійних кадрів через війну в Україні. Щоби зберегти високе реноме українських колективів, хорового виконавства в Україні та світі, варто і надалі дбати про підготовку фахових хормейстерських кадрів у закладах освіти II–IV рівнів акредитації та приділяти більше уваги хорознавчій науці, зокрема, проблемам її історії, теорії та практики, відповідно, – зосередження уваги науковців не тільки на теоретичних, а і методичних аспектах хорової справи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У статті здійснено аналіз теоретичних вимірів хорознавчої науки, покликаючись на праці українських науковців упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століть. Це одне з перших досліджень К. Пігрова, яким тривалий час послуговувалися керівники хорових колективів, праці сучасних музикознавців А. Лашенка (Лашенко, 1989), Н. Белік-Золотарьової (Белік-Золотарьова, 2010: 11–18 & 2018: 150–156), Ю. Іванової (Іванова, 2015: 291–300) і хормейстерів-практиків, зокрема Ж. Володченко, Т. Смирнової, О. Коломоєць, Н. Дем'яно, В. Доронюка і Ж. Зваричук (Доронюк & Зваричук: 2008), Л. Костенко і Л. Шумської та інших, так само дисертаційні дослідження Є. Бондар (Боднар, 2005), Ю. Мостової (Мостова, 2003), в яких підіймаються проблеми хорової творчості та виконавства на сучасному етапі.

**Мета статті** полягає у розкритті головних аспектів хорознавства, актуалізації напрацювань українських науковців у цій сфері музикознавства.

**Виклад основного матеріалу.** «Хорознавство» як навчальна дисципліна включає три складові, нерозривно пов'язані між собою: історію європейського й українського хорового мистецтва; теоретичні основи науки про хор (елементи вокально-хорової техніки й органіки), психофізіологічний механізм співочого процесу (теорія хорового співу); методику та практику роботи з хором. Саме ці питання вельми часто опиняються у полі зору науковців.

Перші напрацювання українських хормейстерів з'явилися щойно у 50-х роках ХХ ст. Так, 1956 р. було надруковано працю К. Пігрова «Керування хором», у якій автор узагальнив власний практичний хормейстерський досвід. К. Пігров окреслив завдання керівника хорового колективу, виокремив критерії, які є важливими для досягнення вокально-хорової техніки, хорової звучності – ансамблю, строю, нюансування і застосування їх у практичній роботі. Багаторічна праця К. Пігрова з хоровими колективами дозволила митцю сформулювати своє «бачення» теорії хорознавства та методики роботи з хором. Праця «Керування хором» перевидавалася у 1962, 1964 рр., головні її положення залишаються актуальними ще й сьогодні, незважаючи на те, що хорове виконавство досягло висот, а сучасний слухач вимагає нових творчих підходів до озвучення хорових опусів.

Певне пожвавлення до хорознавства як науки про хор виявляємо у період незалежності Української держави. Першою «ластівкою» став навчальний посібник «Основи хорознавства» Ж. Володченко, надрукований у Ніжині 1999 р. Авторка акцентує увагу на теоретичних основах хорового мистецтва, які узагальнюють багатовікову виконавську практику. Природно, що саме теоретичні положення хорознавства повинні тісно переплітатися з практичними формами спрямованими на визначення необхідних методів і прийомів роботи з хором.

2000 р. вийшов друком навчальний посібник «Хорознавство (історія, теорія, методика)» авторства Т. Смирнової, що перевидавався у 2004 та 2018 рр. Тут вперше представлено короткий історичний екскурс розвитку хорової культури України (X–XX століть). Спорадично відображено народну хорову творчість, церковний хоро-

вий спів, творчість представників «золотої доби» української музики; вокально-хорову освіту у навчальних закладах різного типу у Х–XVIII ст.; хорове виконавство, хорову творчість українських композиторів другої половини XIX–XX ст. На жаль, майже випущено з уваги піднесення хорової справи у Східній Галичині: творчість представників «перемиської» композиторської школи, діяльність численних аматорських хорових колективів, адже саме тут у першій третині XX ст. хоровий рух досягнув свого апогею.

У першому модулі «Етапи розвитку хорової культури» лаконічно викладено особливості розвитку хорового мистецтва та освіти в європейському просторі.

У модулях 2 і 3 («Теоретичні основи хорового виконання», «Методичні основи хорового виконання») вміщено матеріали про вокальну організацію хору, анатомо-фізіологічні особливості голосового апарату, формування ансамблю, строю, дикції, динаміки; практичні та теоретичні методи засвоєння хорової партитури тощо.

2001 р. побачив світ навчальний посібник «Хорознавство» О. Коломоєць, в якому висвітлено такі теми: будова голосового апарату, елементи вокальної техніки, хорової звучності, класифікація співочих голосів, етапи роботи над хоровим твором. Авторка не оминула увагою й особливості дитячих голосів, проблеми організації та діяльності різних типів хорів, зокрема і дитячого.

2019 р. О. Коломоєць опублікувала навчальний посібник «Стисле хорознавство», до якого ввійшли 3 розділи. У першому увагу присвячено дефініції «хор» і співочим голосам, будові голосового апарату і дитячому хору, елементам хорової звучності; у другому – практичному застосуванню знань у класі хорового диригування; у третьому – етапам роботи над хоровим твором. У першому розділі роботи здійснено короткий екскурс в історію хорового мистецтва (X–XVII ст.), однак, ці відомості є неповними і торкаються питання його розвитку в російському середовищі, минаючи чимало важливих етапів становлення цього виду мистецтва саме в українському ареалі як найбільш затребуваного та репрезентаційного виду виконавства.

Навчальний посібник Н. Дем'яно «Основи хорознавства і методики роботи з хором» побачив світ 2004 р. у видавництві Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Короленка. Дбаючи про підкріплення теоретичних напрацювань та практичних порад, Н. Дем'яно 2007 р. видала методичні матеріали до курсу «Хорознавство і хорове аранжування», в змістових модулях

яких знаходимо такі теми: «Етапи розвитку хорового мистецтва», «Художньо-виконавські особливості хорового співу», «Характеристика співацьких голосів і хорових партій», «Дитячий голос та його охорона», «Основні елементи вокально-хорової техніки», «Методика роботи над співочим диханням», «Методика роботи над звукоутворенням», «Методика роботи над дикцією». Кожен із модулів включає такі складові: питання для обговорення, практичні завдання та список літератури.

Дидактичні матеріали «Хорознавство та методика роботи з хором» для студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв I–II рівнів акредитації, укладені З. Таранник, побачили світ 2007 р. Тут подано коротку інформацію про типи і види хорів, природу співочого голосу, класифікацію співочих голосів, окремі елементи хорової техніки та хорової звучності, проте акцент зроблено на народні хори. У 2008 р. В. Доронюк і Ж. Зваричук підготували навчальний посібник «Шкільне хорознавство», маючи своєю метою розробити та систематизувати «матеріал, що стосується організації і роботи з хоровими колективами школярів» (Доронюк, Зваричук, 2008: 6). Відповідно, тут ідеться про формування вокальних навичок у хорах різних вікових категорій (молодшого, середнього та старшого), проблеми, які можуть виникнути у процесі роботи з цими колективами, охорону дитячих голосів, їхні вокальні характеристики, формування навичок вокальної техніки тощо. 2010 р. Є. Плющик, В. Омельченко, В. Федорченко – викладачі Житомирського державного університету ім. Івана Франка – видали «Лекції з курсу “Хорознавство”». Головні питання, як-от будова голосового апарату, формування дитячого голосу, хоровий ансамбль, стрій і ін. отримали не тільки теоретичне обґрунтування, а й рекомендовані практичні вправи для засвоєння окремих елементів хорової техніки та хорової звучності.

У 2013 р. Л. Костенко та Л. Шумська уклали навчальний посібник «Хрестоматія з хорознавства» до п'яти розділів якого внесли найбільш суттєві фрагменти з праць відомих українських і зарубіжних учених, хормейстерів, що розкривають сутність вчення про хор (А. Лашенка, А. Мархлевського, Н. Белік-Золотарьової, В. Рожка, О. Бенч і ін.), вокальну культуру хорового колективу (В. Михайлець, А. Мархлевського, Ю. Юцевича, О. Коломоєць та ін.), елементи хорової звучності (К. Пігрова, Г. Дмитревського, В. Живова, Л. Ятло та ін.), проблеми аналізу хорових партитур (В. Доронюк, Ж. Зваричук, П. Левандо, В. Соколова та ін.), методичні та

організаційні засади хормейстерської діяльності (О. Бенч, І. Шатової, Я. Медина, Л. Байди, Є. Білявського, Л. Костенко, Л. Шумської та ін.). Тут розміщено цікаві рефлексії музикознавців, керівників хорових колективів, досвід яких дозволив акцентувати на важливі аспекти хорознавства, зокрема теоретичні, практичні, методичні, задля глибшого пізнання феномену «хор» і його не до кінця розкриті резерви.

О. Сбітнева є авторкою методичних рекомендацій «Хорознавство» (2017), які мають «сприяти оволодінню студентами засобами, формами і методами педагогічної роботи над шкільним вокально-хоровим репертуаром дітей різного шкільного віку» (Сбітнева, 2017: 5). Відповідно до мети, лаконічно подано зміст лекційних і практичних занять, рекомендовану літературу до кожної теми, запропоновано питання для колоквиуму та самоперевірки. Тут уперше акцентовано на історію становлення та розвитку почасті європейського, головно українського хорового мистецтва, творчість українських композиторів для дітей.

У 2018 р., методичні рекомендації для вивчення, організації самостійної роботи студентів та практичних модулів до дисципліни «Хорознавство» уклала Ж. Зваричук, в яких розміщено «теоретичні положення щодо історії розвитку хорового виконавства, проблеми вокально-хорової техніки (хоровий стрій, ансамбль, співацьке дихання, дикція, звукоутворення), традиційні положення методики та практики роботи хорового колективу» (Зваричук, 2018: 2).

Навчальний посібник «Хорознавство з методикою викладання» було видано викладачами Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки В. Гаврилюк, О. Марачем, В. Мойсіюком, С. Панасюк (2018). П'ять розділів послідовно розкривають ключові теми хорознавства: поняття про хор і його художньо-виконавські можливості; класифікація співочих голосів; будова голосового апарату; методика роботи над елементами вокально-хорової техніки (дихання, звукоутворення, артикуляція); елементи хорової звучності, зокрема ансамбль.

І. Апалькова надрукувала посібники «Хорознавчий лексикон» (2011) та «Довідник хормейстера» (2020). Так, «Довідник хормейстера» «адресований молодим музикантам, фахівцям культурно-просвітницького напрямку, широкому колу любителів музики...» (Денисенко, 2020: 3). М. Денисенко (Сапмаз) наголошує, що його вирізняє «компактний виклад матеріалу, заглибленість у предмет – секрети хормейстерської праці у

роботі з самодіяльним (аматорським) хором – охоплює різноманітні аспекти фахової діяльності...» (Денисенко, 2020: 3). І. Апалькова висвітлює такі питання: організаційні заходи та методику створення хорового колективу, методику проведення репетиції, репертуар та концертну діяльність хору тощо. Тільки у двох останніх розділах «Диригент, партитура, хор» і «Специфіка академічного, українського народного виконавства, естрадного співу та різновиди народно-виконавських манер» авторка вміщує «словник» фахових понять, необхідних хормейстеру у роботі з колективом.

Спорадично питання хорознавства висвітлюють науковці, хорові диригенти. Так, 1989 р. у видавництві «Музична Україна» побачила світ монографія А. Лашенка «Хорова культура: аспекти вивчення і розвитку». Автор ставив своїм завданням «подолання глибоко вкорінених уявлень про хорознавство як суто прикладну галузь знань і постановку питання про розробку теорії хорової культури на основі комплексного аналізу з позицій загальної теорії культури та з урахуванням специфіки близьких до хорознавства мистецтвознавчих наук» (Лашенко, 1989: 4). Окрім історії хорознавства, хорових шкіл, учений акцентує увагу на хорові виконавські напрямки, інтонування у хорі й організацію хорової справи. Наприкінці монографії А. Лашенко робить висновок, що «хорова діяльність недостатньо підкріплена науково-дослідницькою роботою, котра є одним із нерозкритих резервів інтенсифікації хорового руху» (Лашенко, 1989: 129).

Цікаві думки щодо шляхів розвитку хорознавчої науки висловлюють українські вчені. Так, Ю. Іванова у статті «Шляхи вивчення хорознавства» наголошує, що на сучасному етапі ця навчальна дисципліна «гостро потребує узагальнень, логічно вибудованої наукової системи, що має сукупність понять, теорій, гіпотез, законів та інших форм, які закріплені у мові» (Іванова, 2015: 291). Дослідниця вважає, що системний підхід до хорознавства повинен включати «не тільки методичні засади роботи з хором, а й історичні, теоретичні, філософські, соціальні передпосилки» (Іванова, 2015: 291). Ю. Іванова слушно висновує, що сьогодні хорознавство повинно охоплювати значно ширші горизонти, розвиваючись: «у річищі загальнонаукових прагнень як складова розгалуженої системи не тільки музичних, а й загальногуманітарних наук (філософія, історія, соціологія, психологія та ін.)» (Іванова, 2015: 298).

На думку Н. Белік-Золотарьової, «хорознавство як самостійна наукова галузь в той же час є й складовою музикознавства як розгалуженої

системи наук про музику» (Белік-Золотарьова, 2010: 12). Вчена позиціонує хорознавство як інтегроване «сутність якого полягає у взаємодії історичного, теоретичного і виконавського хорознавства» (Белік-Золотарьова, 2010: 12).

У статті «Етапи розвитку українського хорознавства» Н. Белік-Золотарьова вирізняє хорознавство як багаторівневу структуру, до якої входять 5 складових: «... історія та теорія композиторської хорової творчості; ... історія та теорія хорового виконавства, психологія хорового виконавства; ...диригентсько-хорова педагогіка; ...соціологія хорової культури; ...менеджмент хорової культури» (Белік-Золотарьова, 2018: 155).

Актуальні питання хорознавчої науки піднімаються й у дисертаційних дослідженнях. Так, сучасним напрямком хорового мистецтва є театралізація, елементи якої стрімко проникають у хорову музику. Це природно, оскільки і в історії розвитку хорового співу, і у його естетиці є низка чинників, які привертають увагу до театралізації (згадаймо, принаймні, давньогрецький театр чи українську фольклорну традицію). Питання театралізації у хоровому жанрі підіймається у роботі Ю. Мостової «Театралізація хорових творів як метод художньої інтерпретації». Дослідниця виокремлює фактори актуалізації цього явища в українському музичному середовищі: «еволюція музичного сприймання аудиторії, посилення контактів з іншими видами мистецтв (синтез) та відродженням давніх первісних форм виконавства, особливо у фольклорній та неофольклорній традиціях (неосинкретизм)» (Мостова, 2003: 15).

Поява дисертації Є. Бондар «Надекспресивне інтонування в контексті сучасної хорової творчості» зумовлена необхідністю «теоретичного, науково-методичного та практичного осмислення питань про створення, виконання і сприйняття новітніх засобів виразності, а також пов'язану з цим специфіку інтонування». Адже на зламі XX – XXI століть з'явилося чимало хорових композицій «з новітніми засобами виразності, з

оновленою експресією творів музичного мистецтва» (Бондар, 2005: 1).

**Висновки.** В умовах сучасного «інформаційного вибуху» помітним є розрив між теоретичною частиною хорознавства і потребами виконавської практики. Автономія теоретичного курсу, наповнення його матеріалом, який не завжди затребуваний у виконавській практиці хорових колективів, вимагає створення комплексних курсів на основі взаємодії з музикознавчим циклом.

Сучасна хорова педагогіка зберегла спадкоємність у виконавських прийомах і методах роботи з хором, які склалися ще у другій половині XX ст. Проте на початку XXI ст. змінилися вимоги слухацької аудиторії, шеренги хорових диригентів поповнили молоді амбітні кадри, змінився контингент співаків, врешті, – хорове композиторське письмо, комунікативно-жанрові виміри українського хорового мистецтва.

Видається, що настав час переглянути усталені канони у хоровій освіті, щоб подолати шаблонні шляхи формування професійних рис сучасного хормейстера, виявити «вузькі» місця та запропонувати шляхи їх подолання. І у цьому контексті вельми важливою є хорознавча наука – теоретичні аспекти якої з урахуванням вимог сучасності повинні стати підґрунтям для їх успішного втілення у виконавській практиці.

Отже, хорознавство сьогодні вимагає комплексного підходу до науки про хор, керування хором на теоретичному та методичному рівнях. Проаналізувавши праці українських хормейстерів, можемо відзначити, що, незважаючи на відмінності у розкритті основних теоретичних положень науки про хор, можна знайти загальні спільні риси у положеннях про елементи вокально-хорової техніки та хорової звучності, які ґрунтуються на працях зарубіжних учених. Разом із тим, констатуємо, що загальні поняття хорознавчої науки треба уніфікувати, ретельно систематизувати для спільного використання у навчальному процесі музичних навчальних закладів II–IV рівнів акредитації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апалькова І. Довідник хормейстера. Канів: Склянка Часу/Zeitglas, 2020. 94 с.
2. Белік-Золотарева Н. Этапы развития украинского хороведения. *Питання мистецтвознавства, етнології і фольклористики*. Мінск: «Права і економіка», 2018. Вып. 24. С. 150–156.
3. Белік-Золотарьова Н. А Оперно-хорова творчість як категорія сучасного вітчизняного хорознавства. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті*. Харків, 2010. Вип. 3. С. 11–18.
4. Бондар Є. Надекспресивне інтонування в контексті сучасної хорової творчості: автореф. дис. ... канд. мист.: 17.00.03. Одеса, 2005. 16 с.
5. Денисенко М. (Сапмаз). Передмова. *Апалькова І. Довідник хормейстера*. Канів: Склянка Часу/Zeitglas, 2020. С. 3–5.
6. Доронюк В., Зваричук Ж. Шкільне хорознавство. Івано-Франківськ: ПНУ, 2008. 336 с.
7. Зваричук Ж. Методичні рекомендації для вивчення, організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Хорознавство». Івано-Франківськ, 2018. 51 с.

8. Іванова Ю. Шляхи вивчення хорознавства. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії практики освіти*. Харків: Видавництво ТОВ «С. А. М.», 2015. Вип. 43. С. 291–300.
9. Лащенко А. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. Київ: Муз. Україна, 1989. 134 с.
10. Мостова Ю. Театралізація хорових творів як метод художньої інтерпретації : автореф. дис. ... канд. мистецтвозн.: спец.: 17.00.01 «Теорія та історія культури». Харків, 2003. 20 с.
11. Сбітнієва О. Хорознавство. Старобільськ, 2017. 86 с.

## REFERENCES

1. Apalkova, I. (2020). *Dovidnyk khormeistera* [Choirmaster's Handbook]. Kaniv: Sklianka Chasu/Zeitglas. 94 s. [in Ukrainian].
2. Belyk-Zolotaryova, N. (2018). *Etapy razvytyia ukraynskoho khorovedenyia* [Stages of development of Ukrainian choral studies]. *Pytannia mystetstvoznavstva, etnologii i folklorystyky*. Vyp. 24. Pp. 150–156 [in Belarus].
3. Belyk-Zolotaryova, N. (2010). *Operno-khorova tvorchist yak katehoriia suchasnoho vitchyznianoho khoroznavstva* [Opera and choral creativity as a category of modern domestic choral studies]. *Tradytsii ta novatsii u vyshchii arkhitekturno-khudozhnii osviti*. Vyp 3. Pp. 11–18 [in Ukrainian].
4. Bondar, E. (2005). *Nadekspresyivne intonuvannia v konteksti suchasnoi khorovoi tvorchosti* [Overexpressive intonation in the context of modern choral work]: *avtoref. dys. ... kand. myst.: 17.00.03*. Odesa. 16 s. [in Ukrainian].
5. Denysenko, M. (Sapmaz) (2020). *Peredmova* [Preface]. *Dovidnyk khormeistera*. Kaniv. Pp. 3–5 [in Ukrainian].
6. Doroniuk, V. & Zvarychuk, Zh. (2008). *Shkilne khoroznavstvo* [School Horology]. Ivano-Frankivsk. 336 s. [in Ukrainian].
7. Zvarychuk, Zh. (2018). *Metodychni rekomendatsii dlia vyvchennia, orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv z dystsypliny «Khoroznavstvo»* [Methodological recommendations for studying and organizing independent work of students in the discipline «Choirology»]. Ivano-Frankivsk. 51 s. [in Ukrainian].
8. Ivanova, Yu. (2015). *Shliakhy vyvchennia khoroznavstva* [Ways of studying Horology]. *Problemy vzaiemodii mystetstva, pedahohiky ta teorii praktyky osvity*. Vyp. 43. Pp. 291–300 [in Ukrainian].
9. Lashchenko, A. (1989). *Horovaya kultura: aspekty izucheniya i razvitiya* [Lashchenko A. Choral culture: aspects of study and development]. Kyiv: Muzychna Ukrayina. 136 s. [in Ukrainian].
10. Mostova, Yu. (2003). *Teatralizatsiia khorovykh tvoriv yak metod khudozhnoi interpretatsii* [Theatricalization of choral works as a method of artistic interpretation]: *avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn.: spets.: 17.00.01 «Teoriia ta istoriia kultury»*. Kharkiv. 20 s. [in Ukrainian].
11. Sbitnieva, O. (2017). *Khoroznavstvo* [Chorology]. Starobilsk. 86 s. [in Ukrainian].

UDC 7.012:331.101.1]:72.054

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-7>

**Liudmyla BOIKO,**

*orcid.org/0000-0001-8809-060X*

*PhD in Pedagogical Studies, Professor,  
Professor at the Department of Philosophy and Pedagogy  
Kyiv National University of Culture and Arts  
(Kyiv, Ukraine) aspirantura-knukim@ukr.net*

**Olha BOIKO,**

*orcid.org/0000-0001-9347-3832*

*Candidate of Arts, Professor,  
Head of the Department of Postgraduate Studies and Doctoral Studies  
Kyiv National University of Culture and Arts  
(Kyiv, Ukraine) bos\_81@ukr.net*

**Svitlana OBORSKA,**

*orcid.org/0000-0003-3148-6325*

*PhD in Art History, Professor,  
Professor at the Department of Event Management and Leisure Industry  
Kyiv National University of Culture and Arts  
(Kyiv, Ukraine) lychia0801@gmail.com*

## **ERGONOMIC ASPECTS OF MODERN WORKSPACE DESIGN: COWORKING CENTRES**

*This article examines and analyses the design of modern workspace (on the example of coworking centre) through the prism of ergonomics. The aim of the work is to identify peculiarities of ergonomics in the context of modern workspace design, and to analyse the main approaches to the usage of ergonomic knowledge in the process of designing coworking centres interiors.*

*The ergonomic approach essence to the elaboration of the working space design has been clarified, as well as the tasks have been outlined. The solution of the last ones can contribute to the creation of a maximally safe space with the atmosphere that can allow to contribute the increasing work efficiency. In the process of workspace designing, the ergonomic factor should be taken into account in order to ensure the best fit between employees and their work. Usually, it consists of three interrelated aspects. It has been proved that the ergonomic aspects of the modern workspace design involve the project elaboration of all coworking centre areas, the selection of furniture and various equipment, taking into account both psychological and physiological characteristics of a modern person. Colour is one of the main factors in the development of coworking centres lighting concept. It is important to decide on the general colour solution of separate zones, since light is a harmonious addition to the definite interior. The choice of a zone in a warm colour scheme involves the usage of warm and soft lighting. On the other hand, shades of blue are most appropriate in a cool interior. In the process of projecting a coworking centre environment, designers have to consider not only the layout and the choice of furniture at all stages, but also take into account more complex aspects of well-being, such as pleasure and social connections.*

*It has been established that while design alone cannot solve all the issues related to the workspace well-being, still, it can provide a proper enabling environment with its active promoting the leading work practices implementation, labour processes improvement, innovation and creativity introduction, as well as the level of stress reduction.*

**Key words:** ergonomics, ergonomic design, coworking centre, furniture, workspace.

**Людмила БОЙКО,**

orcid.org/0000-0001-8809-060X

кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри філософії і педагогікиКиївського національного університету культури і мистецтв  
(Київ, Україна) aspirantura-knikim@ukr.net**Ольга БОЙКО,**

orcid.org/0000-0001-9347-3832

кандидат мистецтвознавства, професор,  
завідувач відділу аспірантури і докторантуриКиївського національного університету культури і мистецтв  
(Київ, Україна) bos\_81@ukr.net**Світлана ОБОРСЬКА,**

orcid.org/0000-0003-3148-6325

кандидат мистецтвознавства, професор,

професор кафедри івент-менеджменту та індустрії дозвілля  
Київського національного університету культури і мистецтв  
(Київ, Україна) lychia0801@gmail.com

## ЕРГОНОМІЧНІ АСПЕКТИ ДИЗАЙНУ СУЧАСНОГО РОБОЧОГО ПРОСТОРУ: КОВОРКІНГ-ЦЕНТРИ

*У статті розглянуто та проаналізовано дизайн сучасного робочого простору (на прикладі коворкінг-центру) крізь призму ергономіки. Мета роботи полягає у виявленні особливостей ергономіки в контексті дизайну сучасного робочого простору та аналізу основних підходів до використання ергономічних знань у процесі проєктування інтер'єрів коворкінг-центрів.*

*Уточнено сутність ергономічного підходу до розробки дизайну робочого простору та окреслено завдання, вирішення яких послуговує створенню максимально безпечною простору з атмосферою, що сприяє підвищенню працездатності. Ергономічний фактор необхідно враховувати у процесі проєктування дизайну робочого простору, щоб забезпечити найкращу відповідність між працівниками та їхньою працею. Він зазвичай складається з трьох взаємопов'язаних аспектів. Доведено, що ергономічні аспекти дизайну сучасного робочого простору передбачають розробку проєкту всіх зон коворкінг-центру, вибору меблів та різноманітного обладнання з урахуванням і психологічних, і фізіологічних особливостей сучасної людини. Колір є одним із головних чинників у розробці концепції освітлення коворкінг-центрів. Важливо визначитися із загальним кольорним рішенням окремих зон, оскільки світло є гармонійним доповненням інтер'єру. Вибір зони у теплій кольоровій гамі передбачає використання теплого м'якого освітлення, натомість у прохолодному інтер'єрі найбільш доречними є відтінки синього кольору. У процесі проєктування середовища коворкінг-центру дизайнери повинні враховувати не лише планування та вибір меблів на всіх етапах, але й брати до уваги і складніші аспекти благополуччя, такі як задоволення та соціальні зв'язки.*

*Констатовано, що незважаючи на те, що дизайн не може самостійно розв'язати всі питання, пов'язані з добробутом робочого простору, він все ж може забезпечити сприятливе середовище, яке активно сприяє впровадженню провідних методів роботи, покращенню робочих процесів, введенню інновацій та креативності, а також зниженню рівня стресу.*

**Ключові слова:** ергономіка, ергономічний дизайн, коворкінг-центр, меблі, робочий простір.

**Formulation of the problem.** Ergonomics is directly related to the design of modern workspace, one of the main goals of which is the formation of harmonious subject environment that meets human necessities.

In connection with the growing need to design the most comfortable atmosphere at the workplace, the research of the features of workspaces design and planning, in particular, coworking centres, as one of the most popular at the current stage, and taking into account innovative tendencies in ergonomics,

the basis of which form the latest foreign scientists' studies, is being updated.

**Research analysis.** In blighty and foreign scientific dimension, various aspects of ergonomics in design have been studied by: V. Holoborodko "Ergonomics for designers" (2012), V. Svirko, A. Rubtsov and O. Chemakina "Design-ergonomic factors of creating visual information systems" (2018), H. Raikovska "Design and ergonomics in the professional training of specialists in the field of industrial engineering" (2018), O. Safronova, M. Strilchuk, R. Ahliullin and



K. Donets “Peculiarities of the formation of modern information agencies interior design” (2017) et al.

At the same time, despite the steady scientific interest of blighty scholars in the given problem issue, the question of the influence of ergonomic aspects on the formation of modern workspace design remains insufficiently highlighted. As an exception, we can mention the scientific publications of Yu. Radchenko and O. Shmeliova “Peculiarities of formation of coworking centres interior design on the basis of higher educational establishments” (2018), K. Prykhodko “Creative environment in the context of coworking centre design” (2021).

**The aim of the article** is to reveal peculiarities of ergonomics in the context of modern workspace design and to characterise the main approaches to the use of ergonomic knowledge in the process of designing coworking centres interiors.

**Main material presentation.** The dynamic development of information and communication technologies has changed the way of life and social behaviour of modern people, as well as caused an everyday experience rethinking, including the one at the workplace. Globalisation, technological progress, and demographic changes are megatrends that have ultimately changed the work nature, the number and quality of available jobs, and ways of doing work (e.g., remote work). Digital nomadism, which promotes work mobility and flexibility, fully meets the requirements of modern society, and stimulates the emergence of new workspace types, one of the popular forms of which is a coworking centre (Kojo, Nenonen, 2014) – workspace that satisfies the new model of work with more flexible schemes in order to increase the professional level, work capacity and support the necessary balance between family and work.

Currently, the workplace is far from the traditional office conception, but the necessity in physical workplaces still exists, still, in more flexible, universal and mobile forms. Workplaces of the first decades of the 21st cent. are more adaptable to technological innovations, new equipment and tools that affect work schedules. Therefore, as an example, at the modern stage the number of necessary items on the desktop is reduced to a laptop and a mobile phone, which, providing access to Internet, eliminate the need to have traditional items of the late 20th cent., such as books, telephones, fax machines, magazines, calendars, calculators, globes and other stuff at hand. According to the researchers, the evolution of labour objects reflects the image of social life, in other words, “a set of objects expresses the technological development of a human group, the ecological conditions which are supported by it, and the system

of social relations which are used in practice by it” (Daciano da Costa, 1998: 13). Despite the fact that the availability of digital equipment allows the office to be located anywhere (home, cafe, library, etc.), the greatest demand is for workspaces that stimulate network interaction as well as joint work.

Coworking spaces are places for working together and common sharing that represent new ways of working, creating definitely flexible environment and physical conditions that attract more and more professionals to work in them (Giddens, 2001: 52). They are a variety of modern workspace that creates conditions for project work, spontaneous collaboration and/or mobile work, innovation and creativity.

One of the important functions of the coworking centre is the ergonomic function.

Ergonomics is a science of finding the ideal fit between a person and the work one performs. Regarding technologies, ergonomics involves the elaboration of products and devices in accordance with the user’s demands, the specifics of the working environment, and some definite peculiarities of working tasks, with the aim of creating an extremely safe space with an atmosphere that promotes productivity.

The ergonomic factor that must be considered in the process of projecting a workspace design in order to ensure the best fit between workers and their labour usually consists of three interrelated aspects:

- work: the ergonomics of this aspect involves the elaboration, taking into account both physical and mental limitations, as well as the strength positions of a person who will perform this kind of work (specifics, workload, equipment arrangement (size, shape, use expediency for solving the set tasks, etc.), working environment (temperature, air humidity, lighting, noise, vibration, etc.), availability and specificity of information usage);

- personality: an ergonomic approach to each employee means designing places and equipment for work that will contribute to the best use of human abilities, while protecting a person’s health, creating safe working conditions and increasing work capacity (physical characteristics (body size and shape), fitness, strength and posture, hearing, vision and tactile sensations, skills and competence, knowledge and experience, personality and one’s attitude, training);

- organisation: organisation evaluating from the perspective of ergonomics and human factors means studying how business-level considerations influence human behaviour and actions (organisational culture, management, leadership, teamwork, work mode, communication, resources).

Researchers claim that interior quality, materials and scale are felt and measured by eyes, ear, nose, skin,

tongue, skeleton and muscles (Pallasmaa, 1996: 41). The sound depends on materials and forms, as well as on the variety of possibilities of their combinations, which create a various atmosphere. The way a space and environment are experienced depends on particular material resource, as their effects on texture, light reflection and sound propagation are crucial. New materials, which are light, with specific ergonomic and acoustic properties, certain forms are currently the basis of design.

According to the researchers, the design of coworking centre environment should be considered as “a complex design of space and interior that surrounds the users of this workspace, and is designed to fulfill an aesthetic, ergonomic and stylistic function – to meet the needs of people in beauty, comfortable conditions for high-quality professional activities and individual needs” (Prykhodko, 2021: 56).

In each coworking centre, the following main groups of rooms or zones can be distinguished:

- the lobby area, which consists of a reception desk and a waiting area;
- an open working area, also known as “open space” (the coworking centre visitors can rent a workplace at tables or counters placed next to each other);
- a zone of private offices or an office area (usually, it is represented by a small office designed for one employee);
- a zone of work rooms (mainly a room for work of a small team);
- negotiation area (rooms for negotiations and conference rooms);
- lounge area;
- recreation area.

Basic ergonomic rules used in the design of coworking centres should be highlighted. They are typical for all zones:

- in the planning process, it is important to take into account the rules of ergonomics of the space, so that the zones are convenient to use, visitors cannot be injured due to poorly placed furniture, do not disturb each other due to too small sofas in the rest area, lobby or lounge area, etc.;
- it is important to calculate the dimensions of the room – as a rule, three zones are created in small coworking centers: an open zone (in which the work area and the lobby are combined), a zone of private offices (rooms of different sizes are used both for individual work and for team work or holding meetings) and a recreation area (usually it includes a kitchen and a lounge area). In large premises of co-working centers, the zoning of the recreation area into the kitchen, lounge areas, cafes, bars,

recreation rooms, game rooms, sports rooms, etc. is characteristic. The creation of several zones in one room gives the visitors of the co-working center as many opportunities for communication as possible;

- in the process of designing co-working centres, it is important to clearly separate one functional area from another with the help of various sliding doors, partitions, curtains, racks, bar stands, as well as other equipment and partitioning structures; one of the separation options is a multi-level floor or ceiling, which visually divide these zones;

- the lounge and the rest areas should be located in the least lit place of coworking centres in order to create an atmosphere that promotes maximum relaxation; traditional for these zones is the presence of comfortable furniture – sofas, armchairs and coffee tables; floor lamps and sconces are usually used for lighting;

- when choosing coworking centre furniture, it is necessary to take into account the anthropometric data of a person. E.g., according to ergonomic studies, for an average man, the space on the sofa should be at least 710 mm, and for a woman – at least 660 mm, additionally, the height and inclination of the back should be such that the hip and the shin of a sitting person can form an angle close to a straight one, and the feet can rest completely on the floor;

- the placement of furniture in the coworking centre is carried out so that it does not interfere with free movements both in the middle of a certain zone and also between them;

- all gadgets, equipment, and other items necessary for professional activity and recreation should be within the worker’s sight.

Light plays an important role in creating an ergonomically favorable working space in coworking centres. Artificial lighting in the premises of the coworking centre is recommended to be of a few types: bright, muted and diffused. Chandeliers on the ceiling contribute to the creation of a solemn festive atmosphere and scatter light as much as possible. A bright overhead light can be replaced by tall lamps on racks (appropriate in coworking spaces designed in high-tech style). A source of muffled light can be several dozen ceiling spotlights, which should be placed not only on the ceiling, but on the walls as well. Diffused light is extremely appropriate in recreation rooms. It does not suppress vision and promotes quick adaptation for further work.

Before elaborating the lighting concept of coworking centres, it is important to decide on the question of general colour scheme of certain zones, since light is a harmonious addition to the interior, like a solution of the zone in a warm colour scheme

involves the usage of warm soft lighting, and, on the other hand, in a cool interior, shades of blue are the most appropriate.

In large open lounge areas, in which large-sized furniture is used, it is necessary to set power lighting devices, including big floor lamps and sconces. Particularly, in order to emphasise the floor (pattern of parquet, laminate or carpet), it is recommended to choose floor lamps and lampshades which direct light downwards.

The ergonomic function is related to comfort, and is directly connected with meeting the needs of visitors to coworking centres visitors. The flexibility associated with the furniture form is necessary for the dynamics of the community, such as cooperation, communication, creativity, which require great versatility of space.

Flexibility and modular components make coworking centres spaces more cost-effective by allowing the space to be quickly changed for a variety of activities and just the usage that visitors may need. Considerable attention is paid to the parameter of ergonomic function/comfort, that are ergonomics and comfort of work chairs.

The design of furniture for a coworking centre has to meet new requirements of modern lifestyle – lightness, which was usually associated with elegance, aesthetic perception, and now represents the implementation of miniature, universal and portable objects that provide flexibility and mobility, additionally, simplify the performance of everyday tasks.

The main parameters of furniture design for coworking centres are these ones: ergonomics/comfort; materials/environmentalism and flexibility/form. The balance between all of them is necessary for creating relationships between various moments of work (cooperation, learning, communication, etc.). The design of furniture for coworking centres should facilitate human adaptation to new conditions, social distancing and hygiene, which has become especially relevant in the context of pandemic, while preserving the concept of cooperation and socialisation that is fundamental to coworking spaces. Designers have the opportunity to create and develop furniture according to the following requirements:

- made of materials that are easy to wash, and at the same time are resistant to detergents and disinfectants;
- the furniture should ensure the opportunity of maintaining a safe distance between the working area

and other ones (in particular, be equipped with acrylic screens and partitions).

According to the researchers' opinions, taking into account that the future of the workspace will be focused on the idea of teamwork, society incorporation and encouraging collaboration, the solution could become flexible and modular furniture system that allows to create a variety of configurations easily and quickly, that meet a set of goals on workplace without changing the space individuality (Cruz, 2021: 336).

The creation of favorable climate in coworking centres spaces, which has a positive effect on the human body, contributes to the improvement of health and maintenance of well-being, is carried out due to "climate control". Thanks to innovative technologies, the operator only needs to set the necessary parameters of temperature, air humidity, oxygen concentration in the air. So, the system will turn on and adjust the equipment necessary for each function – from window opening drives, ozonation, humidification and filtration systems to air conditioning, electric or water heating, underfloor heating, etc.

Analysing such an element of ergonomics as the acoustics of the coworking centres space, we note that usually in all common areas, except for those directly intended for holding seminars, open lectures, meetings, negotiations, etc., silence and mutual respect reign.

**Conclusions.** Ergonomic aspects of modern workspace design involve the project elaboration of all coworking centre areas, the selection of furniture and various equipment, taking into account both psychological and physiological characteristics of a modern person. Such an approach contributes to the creation of optimal conditions for increasing work efficiency and generating new creative ideas. Since the concept of coworking supports the idea of cooperation and sharing, the space should evoke the feeling of comfort, associated with a working environment that promotes creativity and professional activity.

In the process of designing the coworking centre environment, designers have to consider not only planning and furniture selection at all stages, but take into account more complex aspects of well-being, such as pleasure and social connection.

While design is not able to solve all well-being issues on its own, it still can create an enabling environment that actively promotes best work practices, improves work processes, innovation and creativity, particularly, reduced stress.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Голобородько В. М. Ергономіка для дизайнерів. Харків: ХДАДМ, 2012. 378 с.
2. Приходько К. О. Творче середовище в контексті дизайну коворкінг-центру. *Intellectual Archive*. 2021. Vol. 10. № 4. С. 53–62.

3. Радченко Ю., Шмельова О. Особливості формування дизайну інтер'єру коворкінг-центрів на базі ВНЗ. *Наукові розробки молоді на сучасному етапі* : тези доповідей XVII Всеукраїнської наукової конференції молодих вчених та студентів (26–27 квітня 2018 р., Київ). С. 442–443.
4. Райковська Г. О. Дизан і ергономіка в професійній підготовці фахівців за спеціальністю «Галузеве машинобудування». *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 139. С. 192–199.
5. Сафронова О. О., Стрільчук М. О., Агліуллін Р. М., Донець К. В. Особливості формування дизайну інтер'єрів сучасних інформаційних агентств. *Технології та дизайн*. 2017. № 4(25). URL: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/8680/1/td\\_2017\\_N4\\_02.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/8680/1/td_2017_N4_02.pdf)
6. Свірко В. О., Рубцов А. Л., Чемакіна О. В. Дизайн-ергономічні чинники створення візуальних інформаційних систем. *Теорія і практика дизайну. Технічна естетика*. 2018. Вип. 15. С. 149–173.
7. Cruz R. Furniture as feature in coworking spaces. Spots in Porto city as case study. *Res Mobilis Revista internacional de investigación en mobiliario y objetos decorativos*. 2021. Vol. 10. № 13. Pp. 317–338.
8. Daciano da Costa. *Designe Mal-Estar*. Lisboa: Centro Português do Design, 1998. P. 13.
9. Giddens A. Um Mundo em Mudança. In *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Pp. 48–77.
10. Kojoand I., Nenonen S. Evolution of co-working places: drivers and possibilities. *Intelligent Buildings International* 9. № 3. 2014. Pp. 164–175. <https://doi.org/10.1080/17508975.2014.987640>
11. Pallasmaa J. *The Eyes of the Skin. Architecture and the Senses*. London: Academy Group, 1996.

#### REFERENCES

1. Holoborodko V. M. Erhonomika dlia dyzaineriv [Ergonomics for designers]. Kharkiv: KDADM, 2012. 378 p. [in Ukrainian].
2. Prykhdokko K. O. Tvorche seredovysheche v konteksti dyzainu kovorkinh-tsentru [Creative environment in the context of coworking centre design]. *Intellectual Archive*. 2021. Vol. 10. № 4. Pp. 53–62 [in Ukrainian].
3. Radchenko Yu., Shmelova O. Osoblyvosti formuvannia dyzainu interieru kovorkinh-tsentriv na bazi VNZ [Peculiarities of forming the interior design of coworking centres on the basis of higher educational establishments]. *Naukovi rozrobky molodi na suchasnomu etapi* : tezy dopovidei XVII Vseukrainskoi naukovoï konferentsii molodykh vchenykh ta studentiv (26–27 kvitnia 2018 r., Kyiv). Pp. 442–443 [in Ukrainian].
4. Raikovska H. O. Dyvain i erhonomika v profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv za spetsialnistiu “Haluzeve mashynobuduvannia” [Design and ergonomics in the professional training of specialists in the field of industrial engineering]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. 2018. Vyp. 139. Pp. 192–199 [in Ukrainian].
5. Safronova O. O., Strilchuk M. O., Ahliullin R. M., Donets K. V. Osoblyvosti formuvannia dyzainu interieriv suchasnykh informatsiinykh ahentstv [Peculiarities of interior design formation of modern information agencies]. *Tekhnologii ta dyvain*. 2017. № 4(25) URL: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/8680/1/td\\_2017\\_N4\\_02.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/8680/1/td_2017_N4_02.pdf) [in Ukrainian].
6. Svirko V. O., Rubtsov A. L., Chemakina O. V. Dyvain-erhonomichni chynnyky stvorennia vizualnykh informatsiinykh system [Design-ergonomic factors of creation of visual information systems]. *Teoriia i praktyka dyvainu. Tekhnichna estetika*. 2018. Vyp. 15. Pp. 149–173 [in Ukrainian].
7. Cruz R. Furniture as feature in coworking spaces. Spots in Porto city as case study. *Res Mobilis Revista internacional de investigación en mobiliario y objetos decorativos*. 2021. Vol. 10. № 13. Pp. 317–338
8. Daciano da Costa. *Designe Mal-Estar* [Designate Dis-Ease.] Lisboa: Centro Português do Design, 1998 [in Portuguese].
9. Giddens A. Um Mundo em Mudança. [A Changing World] In *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Pp. 48–77 [in Portuguese].
10. Kojoand I., Nenonen S. Evolution of co-working places: drivers and possibilities. *Intelligent Buildings International* 9. 2014. № 3. Pp. 164–175 <https://doi.org/10.1080/17508975.2014.987640>
11. Pallasmaa J. *The Eyes of the Skin. Architecture and the Senses*. London: Academy Group, 1996.

**Антоніна БОЙЧУК,**

*orcid.org/0000-0001-5401-8343*

*молодша наукова співробітниця науково-дослідного сектору  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,  
аспірантка кафедри музикознавства та культурології  
Сумського державного педагогічного університету імені Антона Макаренка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) [art\\_science@ukr.net](mailto:art_science@ukr.net)*

## НАРИСИ ФОРМУВАННЯ ЕСТРАДНОГО СПІВАКА УКРАЇНИ У ПАРАДИГМІ ХХІ СТОЛІТТЯ

*У фокусі мистецтвознавчої науки сучасності, дедалі більше увага прикута до естрадного мистецтва та його ключової сфери – співу. Саме естрадний спів, постав зазвучав складовою виховання індивідуума в соціумі сьогодення. Спів під фонограму (від дитини до дорослого) заповнив навчальні заклади різних рівнів навчання, і тим самим, став ключовим етапом осмислення професіоналізації навчального процесу та навчання майбутніх фахівців мистецтву естрадного співу.*

*Відтак, ключові елементи синтезу вокально-інтонаційної виразності та культури співу в контексті формування естрадного співака розкриває дана публікація. Таким чином, початкова система навчання проводиться на академічній основі крізь призму ключових елементів специфіки естрадного співу, яка проявляється у манері та специфіці подачі голосу через мікрофон або акустику.*

*Пріоритет формування виразових засобів естрадного співу пов'язаний із диханням, атакою звуку, проведенням мелодії, відпрацюванням артикуляційної складової, роботою над дикцією, опануванням специфіки виконання штрихів. Наступний елемент, має на меті розкрити ази культури співацької індивідуальності, яку певною мірою деталізує специфіка акустики приміщення, втілення художнього образу твору та плекання власної харизми, як складових у підкоренні слухачької аудиторії. Узагальненням, постає підбір репертуару та його стильова приналежність, котра відобразить усі вище зазначені компоненти основ формування естрадного співака.*

*Пріоритетною основою, постають власні дослідження автора, які у широкому сенсі спрямовані на виокремлення феномену й власного спектру дослідження – американізований «метод трубочки», культуру співу, нармиви формування аспектів виконавської майстерності формування крізь призму специфічних авторських позначок, естрадно-фольклорних композицій українського мас-медійного простору.*

**Ключові слова:** формування, дослідження, естрадний спів, культура співу, виразові засоби, інтонаційна виразність.

**Antonina BOICHUK,**

*orcid.org/0000-0001-5401-8343*

*Junior Research Associate of the Scientific Research Sector  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,  
Postgraduate Student at the Department of Musicology and Cultural Studies  
Sumy Anton Makarenko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) [art\\_science@ukr.net](mailto:art_science@ukr.net)*

## ESSAYS ON THE FORMATION OF A POP SINGER OF UKRAINE IN THE XXI CENTURY PARADIGM

*In the focus of contemporary art science, every time more attention is focused to pop art and his key field – singing. It is pop singing, became a sought-after component of the education of an individual in society today. Singing to a phonogram (from a child to an adult) flooded educational institutions of various levels of education, and thereby became a key stage in understanding the professionalization of the educational process and training of future specialists in the art of pop singing.*

*So, key elements of the synthesis of vocal and intonation expressiveness and singing culture in the context of the formation of a pop singer, this publication reveals. The initial training system is conducted on an academic basis through the prism of the key elements of the specifics of pop singing, which manifests in the manner and specifics of delivering the voice through the microphone or acoustics.*

*The priority of the formation of expressive means of pop singing is connected with breathing, sound attack, conducting the melody, working out the articulatory component, work on diction, mastering the specifics of performing strokes. The next element, aims to reveal the basics of the culture of singing individuality, which to a certain extent is detailed by the*

*specifics of the acoustics of the room, the embodiment of an artistic image of a work and nurturing one's own charisma, as components in the subjugation of the listening audience. In general, the selection of the repertoire and its stylistic affiliation appears, which will reflect all the above-mentioned components of the basics of the formation of a pop singer.*

*The priority basis is the author's own research, which in a broad sense are aimed at distinguishing the phenomenon and own spectrum of research – the americanized «tube method», the culture of singing, narratives of the formation of aspects of performance skill formation through the prism of specific author's marks, pop and folklore compositions of the Ukrainian mass media space.*

**Key words:** formation, research, pop singing, singing culture, means of expression, intonation expressiveness.

**Постановка проблеми.** Мистецтво співу, одна із ключових фундацій сучасного розмаїття мистецтвознавчого дослідження. Особливу увагу привертає естрадне мистецтво, а відтак – естрадний спів, формування індивідууму естрадного співака, цілісної системи формування особистості та мистецтва естрадного співу, тощо. Синтезуючим фактором постають принципи початкового етапу навчання та опанування виконавськими навиками, котрі ґрунтуються на академічній основі, а в процесі розвитку трансформуються у естрадну манеру з урахуванням стилєвих особливостей. Голос естрадного співака може звучати, як з допомогою звукопідсилюючої апаратури із ефектами мікрофонного обертопу, так і природньо-акустично із опорою на фізіологічні можливості власної резонаторної системи. На сьогодні, відсутня стала теорія навчання, яка змогла б повноцінно виховати естрадного співака. Ця нестача методичного та наукового забезпечення, великою мірою нівелює даний напрямок і зводить його до елементарного співу у мікрофон та під фонограму мінус (-).

**Аналіз досліджень.** Вагомі дослідження естрадного мистецтва України ми вбачаємо у світлі виокремлення значення естрадної пісні. У такому напрямку працює ґроно українських дослідників: М. Мозговий, вперше уніфікував становлення, розвиток та популяризацію української естрадної пісні (Мозговий, 2007); Т. Рябуха, акцентує увагу на жанрові коефіцієнти української естрадної пісні, харизматичність, перевтілення артистів на сцені та прояв власної оригінальності щодо подачі пісенного продукту (Рябуха, 2017); І. Бобул, опирається на індивідуальність естрадного співака, його сценічний образ та змістовність передачі словесного тексту засобами власної харизми та потуги голосового апарату (Бобул, 2018); О. Колубаєва, звертається до Галицького регіонального естрадного пісенного надбання, в контексті загальнонаціонального масштабу із притаманною традицією та неповторністю «в контексті складних трансформаційних процесів ... як академічної, так і естрадної сфери (Колубаєв, 2014: 15).

Наступною складовою, постають публіцистичні нариси дослідження постатей українських

естрадних співаків – Дмитра Гнатюка (Ю. Станішевський), Миколи Мозгового (О. Мозгова), Раїси Кириченко (Я. Руденко), Оксани Білозір (А. Рудницька), Володимира Івасюка (П. Нечасова), Ніни Матвієнко (Р. Віккерс), Назарія Яремчука (Я. Кибич), Павла Дворського (О. Довгань), У. Конвалюк, В. Добржанський, М. Бакай), Андрія Кузьменка, Софії Ротару, Верки Сердючки (Андрія Данилка) (У. Конвалюк).

Щодо теоретичного напрацювання у сфері формування співака останніх років (котрі певною мірою торкаються і естрадного співу), варто відзначити посібникову літературу Н. Дрожжиної (Дрожжина, 2019), З. Рось (Рось, 2019), Г. Стасько (Стасько, 2018), В. Откидач (Вінниця, 2013), Н. Фаломєєвої (Суми, 2021) та ін. У царині досліджень естрадного співу виокремлюється ґроно публікацій Н. Дрожжиної, А. Боднарчук, Хр. Охитви, Т. Самої, Н. Фаріної та Т. Тимошенко, М. Сухолової, С. Кишакевич та ін. Варто відзначити праці автора статті «Американізований «метод трубочки» як елемент розвитку естрадного вокаліста-початківця» (Бойчук, 2020: 125–127), «До питання естрадно-фольклорних композицій в українському мас-медійному просторі сьогодення» (Бойчук, 2021: 10–11), «Культура співу – невід'ємний сегмент формування індивідууму естрадного співака» (Бойчук, 2022: 7–10), «Наративи формування аспектів виконавської майстерності естрадного співака» (Бойчук, 2022: 84–93), котрі певною мірою дефініціюють спектральність досліджуваного феномену.

**Мета статті** – проаналізувати ключові елементи синтезуючої складової теоретичних основ формування естрадного співака України у соціумі сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Музику, як розуміння цілісного мистецтва варто розглядати з огляду полотна, у якому вокальна та інструментальна складова знаходяться у тісному взаємозв'язку. Це, як імпресіоністична естетика, яка досяглася завдяки синтезу мистецтв. Не існувало б такої музики Дебюссі, якби не образотворче мислення Клода Моне. Тому, голос, як фізіологічний інструмент людини та музичний інструмент, як технічний виконавець, мають багато споріднених рис у вираженні

музичного змісту. Інтонція – поняття доволі широкого використання. Як у фонетиці, так і в музиці, її ключове визначення, це – спосіб вираження за допомогою тону, ритму, темпу, наголосу, а відтак, і «відтворення висоти звуку, що є однією з найголовніших умов вокального виконання» (Рось, 219: 9). У вокальній музиці, якісна інтонація бере свій початок від правильного *звукотворення*, як «певного співацького еталону вокально-виконавських традицій різних епох із врахуванням стилістично-жанрових особливостей репертуару» (Ластовецька, 2016: 176).

Варто звернутися до *дихання*, як одного з найважливіших чинників якісної інтонації, якій характерна чистота звуку, сила, стійкість та динамізм. Технічні можливості голосу, беззаперечно залежать від дихання. Досвідченим співакам легше виміряти амплітуду повітряного тиску та саму кількість дихання, яку потребує та чи інша фраза. Адже, основне завдання вокаліста – уміти співати на «затриманому диханні» (нижньореберному – діафрагматичному), в якому власне діафрагма буде виконувати функцію повітряного резервуару (повітряного запасу). Початківцям, на осмислення співацького дихання необхідно чимало часу. Часто, недосвідчений вокаліст припускається звичних помилок: беручи додаткове дихання посеред фрази, при цьому, розриваючи її, чи втративши опору звуку при її закінченні. В обидвох випадках, голос рефлекторно швидко відреагує на ці помилки і втратить чистоту інтонації, стійкість звучання та тембральну «пишність».

Варто навести приклад аналогу в інструментальній музиці. Зокрема, у процесі опанування грою на баяні-акордеоні, де легенькими служить міх. Саме від ведення та зміни міху залежить як загальний звуковидобувний процес так і фразування та динамічна шкала. Тому, міховедення має властивість живого організму щодо дихання виконавця під час гри та при його зміні у напрямку руху, і «дає можливість відтворення найрізноманітніших характеристик та нюансів звуку» (Сташевський, 2011: 87).

*Атака звуку*, не менш важлива складова, від якої залежить сила подачі імпульсу голосом. Атака бере участь у звуковидобуванні і має вплив на подальше формування звуку. Розрізняючи три ключові види атак (тверду, м'яку і придихову), використовуємо різну потужність роботи гортані. Тому, тверду атаку часто використовують при розспівках на *staccato*, для того щоб активізувати роботу діафрагми і відповідно голосу. Цей штрих, примушує виштовхувати економну кількість пові-

тря, а гортань – вдаряти звук, наче, молоточком по струні фортепіано, роблячи його чітким і спрямованим. М'яку атаку ми використовуємо частіше, початково-формуємо звук в головному резонаторі. На думку автора статті, це такий вид атаки, коли звук має час відтворитися спочатку в думці, а вже потім вийти на ззовні (особливо помічаємо такий вид атаки у кантиленних жанрах). Придихова атака, це так званий взірць «двох звуків», коли чітко чуємо лише другий з них. Перший же, виступає в ролі «вокального спец-ефекту» (придиху над нотою). Такий прийом часто використовується у естрадному співі, зокрема – у джазовому та блюзовому виконавстві.

Прикладом порівняння *спів – інструмент* може стати гра на акордеоні. Тут, від атаки, правильного замаху та чіткого натиску пальця на клавішу (туше), залежить звук у поєднанні із міховеденням. Адже, відпрацьовуючи принцип точності туше, ми добиваємось чіткості у виконанні, а відтак, виразності у самій грі та звуковидобуванні.

Музика – це мова звуків, урізноманітнена тембральними фарбами, злагоджена гармонічно та упорядкована ритмічно. Водночас, вище вказані музичні складові не мають сили дії без змістового наповнення. Музика вмє вразити як легкістю звукового польоту і «буффанізмом», так і величністю та гучністю «серйозної» драми чи трагедії. Кожен твір носить в собі закладене композитором «лібрето» із життєвих ресурсів та психологічних переживань, а часто і автобіографічного віддзеркалення. Така контрастність жанрів зумовлює урізноманітнення вокальної музично-виразової здатності. Основним засобом музичної виразності постає *мелодія*, яка формує основу художньої думки, а наявність підпорядкованого супроводу виконує роль збагачення мелодичного вислову та змістовного доповнення через фактурні ознаки. У вокальній музиці ведення мелодії доволі «ювелірна» робота, враховуючи всі елементи керування голосом при інтонації: відчуття її розвитку у висхідному та низхідному напрямках, чистоти та чіткості, ритмічно-арифметичної точності та рельєфності філірування кожного мелодичного руху і при цьому не втрачаючи самої «опори дихання». Ці компоненти мелодичної лінії простежуємо і у інструментальному мистецтві. Ведення мелодії, її кульмінаційна точна та сила звучання має чітко відобразити людський голос, наповнюючи його композиторським задумом крізь призму художнього образу.

В чіткості та вправності виконання мелодії важливу роль відіграють *артикуляція* та *дикція*, які загальновідомі фонетичні норми з української

мови, що ускладнені навичками вокальної техніки. Мова йде про правильне відкривання рота, активної роботи органів мовлення, співставлення «букви» і «звуку», а за тим, формування слова, як мовної одиниці, що вибудовує музичну фразу та речення.

В контексті даної розвідки варто згадати про *штрихи* (*legato, non legato, staccato, portamento, marcato* т.д), які у поєднанні з ритмічними комбінаціями розкривають технічно-виразне полотно вокальної мелодики. Водночас, штрихи можна розглядати крізь призму звукообразжальних можливостей, де вони допомагають краще розкрити темброву індивідуальність співака. Відтак, штрихи утворюють основу вправ для голосу, як «цілеспрямовану людську діяльність для досягнення певної майстерності у конкретній галузі» (Стасько, 2018: 10). Варто наголосити, майстерність співу побудована саме на засадах опанування технічними можливостями голосу. Так, лінія артикуляційної та штрихової палітри виконує невід’ємну функцію у формуванні виконавської вправності музиканта, його професійних навичок на різних етапах навчання та виховання.

З предмету «фізика» нам відомо про звук, як фізичне явище, яке виникає внаслідок коливання пружного тіла. У співаків таку функцію виконують голосові зв’язки, які залежать від фізіологічних властивостей людини. Гучність – це отожнене поняття динаміки в музиці, де помічним засобом динамічних можливостей голосу виступає *акустика приміщення*. Саме вона надає додаткові можливості для кращого розкриття тембральної природи індивідуума. Майстерне виконання динамічних відтінків дає змогу як найкраще передати образність музичного твору, розкрити її контрастні сторони, жанрові особливості, а також виступає свідченням якісної підготовки виконавця-вокаліста. Відчуття динамічних змін – це, ніби *рецепторна здатність* (курсив мій – А. Б.) відчувати початок фрази, її динамічний розвиток, вершину і спад. Крім цього, динамічна шкала допомагає визначити інтонаційний тип фрази: розповідний, закличний чи питальний.

Таким чином, вокальна музика у сфері естрадного виконавства – має здатність висловлюватися не менш зрозуміло, ніж література та образотворче мистецтво. Комплексне використання і майстерне володіння засобами музичної виразності дозволяє співаку відчувати музичний твір як цілісну побудову зі вступом, основною частиною і розв’язкою, проводячи паралелі з словотвором, у якому має місце вступ, основна частина і кінцівка.

Невід’ємним компонентом формування естрадного співака постає розуміння культури співу. Вокальна культура передбачає здатність до передачі художнього образу вокального твору шляхом оволодіння голосовим апаратом при наявності відповідних знань та умінь, які дозволяють вирішувати художні й технічні завдання, що постають перед виконавцем. Загальне визначення терміну «вокальна культура» надала науковець Л. Гавриленко. На її думку, основа вокальної культури – це здатність до втілення художньообразного змісту вокального твору шляхом використання сукупності елементарних знань з вокального мистецтва та виконавських навичок (Гавриленко, 2014).

У цьому контексті, особливості вокальної культури певною мірою окреслює Д. Осіпок, феномен першочергово уособлює «здатність співака до передачі художнього образу вокального твору шляхом оволодіння голосовим апаратом, наявності відповідних знань та умінь, які дозволяють вирішувати технічні та художні завдання, що постають перед виконавцем» (Осіпок, 2019: 135).

У дослідженні Чжу Цзюньцяо з проблем формування вокальної культури ми черпаємо наступне припущення, щодо самого визначення розуміння терміну та його специфічної складової «художньо-виконавська майстерність, специфічно-технічна та професійно-педагогічна майстерність в яких характерним є обов’язковий прояв виконавської неповторності» (Цзюньцяо, 2016: 44).

Синтезуючою складовою вокально-інтонаційної градації виразності у співі постає співвідношення з самою культурою співу. Таке поєднання дає можливість уніфікації феномену на концертній естраді, розкрити вокальну складову із образним осмисленням та харизматичним впливом на слухача крізь призму репертуарного розмаїття.

Пріоритетним елементом формування культури естрадного співака, як яскравого артиста є *образ*. Це не торкається лише того, в чому одягнений артист на сцені. Образ починається із розуміння того про що я співаю, який жанр носить моя композиція і якими засобами я можу передати дану драматургію твору. Ознайомлення з текстом є першим кроком до формування музичного образу, так як все починається із осмислення. Другим і найважливішим етапом є музика, яка заставить співака творчо думати, яким чином відтворити музичний задум і підкреслити важливість даного лібрето. Пісня – це не менш цікавий від опери жанр, який не зважаючи на свій мінімалізм в обсязі включає вступ, основну частину, кульмінацію і кінцівку. Тож, перед арти-



стом постає нелегке випробування – впродовж декількох хвилин на сцені, показати дві сторони мистецтва музики і театру та «визначити сенс існування сценічного героя в контексті твору і виразити це як інтонаційними, так і зовнішніми проявами» (Ткаченко, 2017: 195). Під поняттям образу варто розуміти перелік допоміжних елементів, які беруть участь у створенні естрадного номеру (сценічно-театральна постановка, хореографія, світлове оформлення, специфічні ефекти та декорації) та в сукупності підсилять естетичний вигляд всієї композиційної будови.

Також, культура співу унеможливується без наявності *харизми*. Маючи голос, за усіма його природними характеристиками, з тембральним забарвленням та красою, співак не має потенційної сили привернути увагу глядача при повній відсутності харизми, яка служить контактуючою складовою із залом. Осанка, погляд, рухи, темперамент, емоційний контроль – це дрібниці, які помітні і стають підмічені публікою. В харизмі приховується таємна сила артиста, яка приносить йому успіх та визнання на сцені. Варто зазначити, що харизма – це риса, яка дана не кожному виконавцеві, проте, той, хто нею наділений є яскравішим і різножанровим артистом, цікавим та завжди в новому образі перед аудиторією. Харизматичний співак естради володіє вмінням швидко та вправно приймати на себе різні амплуа. Особливістю володіння харизмою, як здатністю підкоряти аудиторію (публіку) постає професійність вокаліста, магічне оперування аудиторією власним голосом та сценічною поведінкою, подачею пісенного матеріалу «властивістю обдарування, винятковістю або здібністю особистості» (Гмиріна, 2018: 112).

Проблемним питанням у вокалістів постає *підбір репертуру*. Потрібно наголосити, в куль-

турні рамки співу входить підбір високо-художніх творів для повноцінного розвитку голосового апарату та оволодінням вокальними техніками (українська народна та естрадна пісня в сучасному аранжуванні та трансформаційних аспектах у відповідності до розмаїтих стильових та ритмічних пульсацій, твори світової естрадної класики, джазові композиції, хіти естрадної та джазової музики і т.д.). Влучними постулатами вважається практична сторона дослідження репертуарних тенденцій естрадного співака Н. Дрожжиною «репертуар добирається з урахування вокальної та художньо-виконавської підготовки ... із доступністю у вокально-технічному та музично-художньому планах, корисним для розвитку голосу, культури ... на певному етапі становлення творчої особистості» (Дрожжина, 2019: 180).

**Висновки.** Таким чином, вокально-інтонаційної виразності та культура співу – це комплекс елементів вокальної техніки в поєднанні із внутрішніми та зовнішніми чинниками, завдяки яким музичний твір набуває професійного виконання, якісного звучання та яскравого розкриття у всій своїй фактурній багатогранності та художньому осмисленні закладеного композиторського задуму. Сплетіння конструктивних особливостей постає засобом втілення художнього образу котрий апелює до розкриття творчого задуму композиторського письма через виконавську інтерпретацію. Ключовим аспектом постає питання збереження творчої індивідуальності та неповторності у вокальному виконавстві крізь призму внутрішніх відчуттів та душевних переживань зі збереженням моральних рамок та норм зовнішньої етики в контексті основ формування естрадного співака.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобул І. Жанрові форми та стильові конотації вокально-естрадного виконавства в музичній культурі України кінця ХХ – початку ХХІ століття: автореф. дис. ... канд. мистецтвозн.: спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури». Київ, 2018. 23 с.
2. Бойчук А. Американізований «метод трубочки» як елемент розвитку естрадного вокаліста-початківця. *У діалозі з музикою: зб. матер. І-ї міжнар.наук.-практ. конф. (Ужгород, 30 квітня – 1 травня 2020)*. Ужгород, 2020. С. 125–127.
3. Бойчук А. До питання естрадно-фольклорних композицій в українському мас-медійному просторі сьогодення. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki –stan, problemy, perspektywy. Tom X: Efekty uczestnictwa w rozwoju nauk i edukacji na odległość* / [Red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin – Uzhorod – Chersoń: Poswit, 2021. Pp. 10–11. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6144/1/Kalinichenko%20T.%20.pdf>
4. Бойчук А. Культура співу – невід’ємний сегмент формування індивідууму естрадного співака. *Актуальні проблеми розвитку українського мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 17–19 червня 2022)*. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 7–10. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41525/1/M\\_Malakhova\\_APRUMKMPA\\_IM.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41525/1/M_Malakhova_APRUMKMPA_IM.pdf)
5. Бойчук А. Наративи формування аспектів виконавської майстерності естрадного співака. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного*

- університету імені Івана Франка / [ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 53. Том 1. С. 84–93. URL: [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/53\\_2022/part\\_1/11.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/53_2022/part_1/11.pdf)
6. Гавриленко Л. Формування основ вокальної культури молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. 2014. № 3 (73). С. 8–12. URL: <https://artedu.com.ua/index.php/adm/issue/view/45>
7. Гмиріна С. Розвиток харизматичних якостей соліста-вокаліста у процесі фахової підготовки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2018. № 3. С. 110–115. URL: <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/154/124>
8. Дрожжина Н. Вокальне мистецтво естради: історія, теорія, практика: навч. підруч. [для здобув. ступеня магістра ЗВО культури і мистецтв III–IV рівнів акредитації зі спец. 025 «Музичне мистецтво» спец. «Музичне мистецтво естради»]. Харків: Видавництво «Естет Принт», 2019. 336 с.
9. Колубаєв О. Галицька популярна пісня в процесі еволюції регіональної традиції естрадно-музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. мистецтвозн.: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Одеса, 2014. 20 с.
10. Ластовецька М. Формування навичок вокального академічного звукоутворення в майбутніх фахівців з музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. Вип. 2 (8). С. 171–182.
11. Мозговий М. Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні: автореферат дис. канд. мистецтвозн.: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури». Київ, 2007. 19 с.
12. Осіпок Д. Формування культури співу майбутнього викладача музичного мистецтва. *Збірник наукових праць I Міжнар. між дисциплін. наук.-практ. конф. «Голос представників голосомовних професій: актуальні проблеми, досвід та інновації» (ХНПУ ім. Г. Сковороди, 16 квітня 2019)*. Харків: ХНПУ, 2019. С. 134–137.
13. Рось З. Особливості роботи з розвитку вокально-виконавської техніки естрадно-джазових співаків: навч. посіб. з метод. рекомендац. Івано-Франківськ: «СІМІК», 2019. 66 с.
14. Рябуха Т. Витоки та інтонаційні складові української пісенної естради: автореф. дис. ... канд. мистецтвозн.: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Харків, 2017. 20 с.
15. Стасько Г. Основи технології звукоутворення у сучасній практиці виховання голосу: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ, 2018. 330 с.
16. Сташевський А. Художньо-виражальні можливості концертного баяна на тлі музичного інструментарію. *Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство*. 2011. № 1. С. 85–90. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/726/1/Stashevskuj.pdf>
17. Ткаченко М. До проблеми втілення художнього образу вокального твору засобами сценічної виразності (у контексті виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва). *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. 2017. Вип. LXXV. Т. 2. С. 192–195. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1407>
18. Цзюньцяо Чжу. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2016. 299 с.

## REFERENCES

1. Bobul, I. (2018). *Zhanrovi formy ta stylovi konotatsii vokalno-estradnoho vykonavstva v muzychnii kulturi Ukrainy kintsia XX – pochatku XXI stolittia* [Genre forms and stylistic connotations of vocal pop performance in the musical culture of Ukraine at the end of the 20<sup>th</sup> – beginning of the 21<sup>st</sup> century]: *avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn.: spets. 26.00.01 "Teoriia ta istoriia kultury"*. Kyiv. 23 s. [in Ukrainian].
2. Boichuk, A. (2020). *Amerikanizovanyi "metod trubochky" yak element rozvytku estradnoho vokalista-pochatkivtsia* [The Americanized "tube method" as an element in the development of a a beginner pop singer]. *U dialozi z muzykoiu: zb. mater. I-yi mizhnar.nauk.-prakt. konf. (Uzhhorod, 30 kvitnia – 1 travnia 2020)*. Uzhhorod. Pp. 125–127. [in Ukrainian].
3. Boichuk, A. (2021). *Do pytannia estradno-folklornykh kompozitsii v ukrainskomu mas-mediinomu prostori sohodennia* [To the question of pop and folklore compositions in the Ukrainian mass media space today]. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom X: Efekty uczestnictwa w rozwoju nauk i edukacji na odległość* / [Red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin – Uzhorod – Chersoń: Poswit. Pp. 10–11. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6144/1/Kalinichenko%20T.%20.pdf> [in Ukrainian].
4. Boichuk, A. (2022). *Kultura spivu – nevidiemnyi sehment formuvannia indivuduumu estradnoho spivaka* [The culture of singing is an integral part of the formation of an individual pop singer]. *Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho mystetstva: kulturolohichni, mystetstvoznavchyi, pedahohichni aspekty: materialy VII Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (Lutsk, 17–19 chervnia 2022)*. Volynskiy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky. Lutsk: Vydavnychiy dim "Helvetyka". Pp. 7–10. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41525/1/M\\_Malakhova\\_APRUMKMPA\\_IM.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41525/1/M_Malakhova_APRUMKMPA_IM.pdf) [in Ukrainian].
5. Boichuk, A. (2022). *Naratyvy formuvannia aspektiv vykonavskoi maisternosti estradnoho spivaka* [The narratives formation aspects of performance skills pop singer]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka* / [red.-uporiad. M. Pantiuk, A. Dushniy, V. Ilnytskyi, I. Zymomria]. Drohobych: Vydavnychiy dim "Helvetyka". Vyp. 53. Tom 1. Pp. 84–93. URL: [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/53\\_2022/part\\_1/11.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/53_2022/part_1/11.pdf) [in Ukrainian].
6. Havrylenko, L. (2014). *Formuvannia osnov vokalnoi kultury molodshykh shkolariv* [Formation of the foundations of vocal culture of younger schoolchildren]. *Mystetstvo ta osvita*. № 3 (73). Pp. 8–12. URL: <https://artedu.com.ua/index.php/adm/issue/view/45> [in Ukrainian].
7. Hmyrina, S. (2018). *Rozvytok kharyzmatychnykh yakosteï solista-vokalista u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Development of charismatic qualities of a soloist-singer in the process of professional training]. *Muzychne mystetstvo v*

*osvitolohichnomu dyskursi*. № 3. Pp. 110–115. URL: <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/154/124> [in Ukrainian].

8. Drozhzhyna, N. (2019). *Vokalne mystetstvo estrady: istoriia, teoriia, praktyka* [Vocal art of pop music: history, theory, practice]: *navch. pidruch. [dlia zdobuv. stupenia mahistra ZVO kultury i mystetstv III–IV rivniv akredytatsii zi spets. 025 “Muzychne mystetstvo” spets. “Muzychne mystetstvo estrady”]*. Kharkiv: Vydavnytstvo “Estet Prynt”. 336 s. [in Ukrainian].

9. Kolubaiev, O. (2014). *Halytska populiarna pisnia v protsesi evoliutsii rehionalnoi tradytsii estradno-muzychnoho mystetstva* [Galician popular song in the process of evolution of the regional tradition of pop music art]: *avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn.: spets. 17.00.03 “Muzychne mystetstvo”*. Odesa. 20 s. [in Ukrainian].

10. Lastovetska, M. (2016). *Formuvannia navychok vokalnoho akademichnoho zvukoutvorennia v maibutnikh fakhivtsiv z muzychnoho mystetstva* [Formation of the academic vocal sound production skills in the future music art specialists]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia*. Vyp. 2 (8). Pp. 171–182. [in Ukrainian].

11. Mozghovyi, M. (2007). *Stanovlennia i tendentsii rozvytku ukrainskoi estradnoi pisni* [Formation and development trends of Ukrainian pop song]: *avtoreferat dys. kand. mystetstvozn.: spets. 17.00.01 “Teoriia ta istoriia kultury”*. Kyiv. 19 s. [in Ukrainian].

12. Osipok, D. (2019). *Formuvannia kultury spivu maibutnoho vykladacha muzychnoho mystetstva* [Formation of the singing culture of the future music teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats I Mizhnar. mizh dystsyplin. nauk.-prakt. konf. “Holos predstavnykiv holosomovnykh profesii: aktualni problemy, dosvid ta innovatsii” (KhNPU im. H. Skovorody, 16 kvitnia 2019)*. Kharkiv: KhNPU. Pp. 134–137. [in Ukrainian].

13. Ros, Z. (2019). *Osoblyvosti roboty z rozvytku vokalno-vykonavskoi tekhniki estradno-dzhazovykh spivakiv* [Peculiarities of the work on the development of the vocal performance technique of pop and jazz singers]: *navch. posib. z metod. rekomend.* Ivano-Frankivsk: “SIMYK”. 66 s. [in Ukrainian].

14. Riabukha, T. (2017). *Vytoky ta intonatsiini skladovi ukrainskoi pisennoi estrady* [Origins and intonation components of Ukrainian pop music]: *avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn.: spets. 17.00.03 “Muzychne mystetstvo”*. Kharkiv. 20 s. [in Ukrainian].

15. Stasko, H. (2018). *Osnovy tekhnolohii zvukoutvorennia u suchasniï praktytsi vykhovannia holosu* [Fundamentals of sound production technology in modern practice of voice training]: *navch.-metod. posib.* Ivano-Frankivsk. 330 s. [in Ukrainian].

16. Stashevskiy, A. (2011). *Khudozhno-vyrazhalni mozhyvosti kontsertnoho baiiana na tli muzychnoho instrumentariiu* [Artistic and expressive possibilities of concert accordion against the background of musical instruments]. *Naukovi zapysky. Seriia: Mystetstvoznavstvo*. № 1. Pp. 85–90. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/726/1/Stashevskuj.pdf> [in Ukrainian].

17. Tkachenko, M. (2017). *Do problemy vtillennia khudozhnoho obrazu vokalnoho tvoriv zasobamy stsenichnoi vyraznosti (u konteksti vykonavskoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva)* [To the problem of realizing the artistic image of a vocal work by means of stage expressiveness (in the context of performance training of future music teachers)]. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats*. Vyp. LXXV. T. 2. Pp. 192–195. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1407> [in Ukrainian].

18. Tszuentsiao, Chzhu (2016). *Formuvannia vokalnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi profesiinoï pidhotovky* [Formation of vocal culture of future music teachers in the process of professional training]: *dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoï osvity”*. Kyiv. 299 s. [in Ukrainian].

УДК 788

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-9>**Світлана БОРИСОВА,***orcid.org/0000-0003-4416-1255**кандидат педагогічних наук, доцент,  
декан факультету виконавського мистецтва та музикознавства  
Київської муніципальної академії музики імені Р.М. Глієра  
(Київ, Україна) sbbbor89@gmail.com***Ганна КОНДРАТЕНКО,***orcid.org/0000-0002-5035-4355**кандидат педагогічних наук, доцент,  
декан факультету музичного мистецтва і хореографії  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(Київ, Україна) h.kondratenko@kubg.edu.ua***Олександр ПЛОХОТНЮК,***orcid.org/0000-0003-0444-1615**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії  
Навчально-наукового інституту культури і мистецтв  
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»  
(Полтава, Україна) alexandr.plokhotnik@gmail.com*

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДУХОВИКІВ У ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ

Як відомо, в закладах вищої освіти на спеціальності 025 «Музичне мистецтво» приділяється достатньо уваги виконавським освітнім компонентам, таким як «Спеціальний інструмент», «Фах», «Ансамбль», «Оркестровий клас» тощо. З них чи не найменша кількість годин припадає саме на «Ансамбль». Враховуючи те, що лише невелика кількість випускників продовжують займатися сольною концертною практикою, бо переважна більшість музикантів-духовиків працює у складі різних виконавських колективів, виникають нагальні питання удосконалення виконавської підготовки ансамблістів, що актуалізує розробку зазначеної проблеми. Контент-аналіз музикознавчих праць із проблем виконавської підготовки музикантів-духовиків дає підстави зазначити, що більшість матеріалу спрямована саме на розвиток сольного виконавства. Тому в нашій статті здійснена спроба детального аналізу методичних аспектів виконавської підготовки духовиків у процесі колективного музикування.

У статті висвітлено основні етапи роботи з колективом, починаючи від формування складу ансамблю, до підготовки та реалізації публічних виступів. Розглянуто деякі методичні аспекти виконавської підготовки духовиків-ансамблістів. Запропоновано шляхи удосконалення організації репетиційної діяльності виконавського колективу. Висвітлено проблеми, з якими вони стикаються та шляхи їх оптимального вирішення, зокрема, підбір ансамблістів з урахуванням їхніх психологічних особливостей, розуміння студентами підбраного для виконання музичного матеріалу, розвитку слухових навичок. Запропоновано ряд методів, спрямованих на розвиток навичок щодо синхронності взяття дихання та акордів в ансамблі. Вироблення власної колективної інтонації. Розглянуто специфіку підготовки виконавського колективу до публічного виступу.

**Ключові слова:** виконавська підготовка, духові інструменти, колективне музикування, клас ансамблю.

**Svitlana BORYSOVA,**

*orcid.org/0000-0003-4416-1255*

*PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor;  
Dean of the Faculty of Performing Arts and Musicology  
R.M. Glier Kyiv Municipal Academy of Music  
(Kyiv, Ukraine) sbbbor89@gmail.com*

**Ganna KONDRATENKO,**

*orcid.org/0000-0002-5035-4355*

*PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor;  
Dean of the Faculty of Musical Art and Choreography  
Borys Grinchenko Kyiv University  
(Kyiv, Ukraine) h.kondratenko@kubg.edu.ua*

**Oleksandr PLOKHOTNIUK,**

*orcid.org/0000-0003-0444-1615*

*PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor;  
Associate Professor at the Department of Musical Arts and Choreography  
Educational and Scientific Institute of Culture and Arts  
of the Luhansk Taras Shevchenko National University  
(Poltava, Ukraine) alexandr.plokhotnuk@gmail.com*

## METHODOLOGICAL ASPECTS OF WIND MUSICIANS' PERFORMANCE TRAINING IN THE PROCESS OF COLLECTIVE MUSIC MAKING

*It is well known that in institutions of higher education in the specialty 025 "Musical Art" enough attention is paid to performing educational components, such as "Special Instrument", "Ensemble", "Orchestral Class", etc. Of them, almost the least amount of hours falls on the "Ensemble". Taking into account the fact that only a small number of graduates choose a career as a solo concert performer because the vast majority of wind musicians work in various performing groups, there are urgent issues of improving the performance training of ensemble players, which actualizes the research of the mentioned problem. The content analysis of musicological works on the problems of wind musicians' performance training gives reason to note that most of the material is focused on the study of solo performance. Therefore, in our article, an attempt is made to analyze in detail the methodological aspects of the wind instrument players' performance training in the process of collective music making.*

*The article highlights the main stages of working with an ensemble of musicians, starting from the formation of its human composition to the preparation and realization of public performances. Some methodical aspects of the wind ensemble players' performance training are considered. We have also proposed ways to improve the organization of the ensemble rehearsals. The problems faced by musical groups and the ways of their optimal solution are highlighted, in particular; the selection of ensemble members taking into account their psychological characteristics, the students' understanding of the musical material selected for performance, and the development of listening skills. The text of the article offers a number of methods aimed at developing skills regarding the synchronicity of breathing and playing chords in an ensemble, improving collective intonation. We also considered the specifics of the musical group's preparation for public performance.*

**Key words:** *performance training, wind instruments, collective music making, ensemble class.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах музично-виконавської діяльності студентів-духовиків спеціальності 025 «Музичне мистецтво» закладів вищої освіти, поряд з іншими виконавськими дисциплінами, такими як «Спеціальний інструмент», «Фах», «Музичний інструмент» та ін., чільне місце посідають «Інструментальний ансамбль» або «Ансамбль духових інструментів» та «Оркестровий клас». Загальновідомо, що лише невелика кількість випускників продовжують займатися сольною концертною практикою. Переважна ж більшість музикантів-духовиків працює у складі різних виконавських колективів, що

актуалізує розробку зазначеної проблеми. Також контент-аналіз нормативних документів закладів вищої музичної освіти Німеччини, Австрії, Сербії та Польщі, й бесіди з їхніми викладачами – засвідчили, що кількість годин, відведених для занять у класі ансамблю у ЗВО України менша, ніж у країнах Європи. Зазначене вище вказує на те, що проблема якісної підготовки виконавців-духовиків у процесі колективного музикування залишається особливо актуальною.

**Аналіз досліджень.** Аналіз музикознавчої літератури з проблем професійної підготовки виконавців на духових інструментах дає під-

стави вважати, що переважна більшість науково-методичних праць спрямована саме на вдосконалення сольного виконавства (праці С. Болотіна, І. Гишки, С. Горового, Т. Докшицера, В. Качмарчика, І. Кобця, П. Круля, А. Кушніра, В. Луба, К. Мюльберга, В. Пилипчака, В. Посвалюка та ін.). Як відомо, гра в ансамблі – це важливий етап на шляху від сольного до оркестрового виконавства. Однак, залишаються недостатньо висвітленими питання, пов'язані з підготовкою виконавців-духовиків у класі інструментального ансамблю.

**Мета статті.** У нашому дослідженні здійснена спроба детального аналізу методичних аспектів виконавської підготовки духовиків у процесі колективного музикування.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, ансамблі складаються за принципом об'єднання однорідних мідних духових або дерев'яних духових інструментів. Зустрічаються також ансамблі змішаного типу. Комплектуючи склад ансамблю, варто враховувати рівень підготовки, індивідуальні особливості кожного учасника, його музичну обдарованість, емоційність, звукові якості тощо (Апатський, 2005). У свою чергу, відбирати музичний матеріал треба таким чином, щоб кожен учасник цього ансамблю зміг би проявити свої виконавські й творчі можливості якнайкраще.

Слід зазначити, що особливу роль у творчому процесі ансамблевого виконавства відіграє психологічна сумісність його учасників – це спільність поглядів, ступінь вихованості, дисциплінованість та ін. У зв'язку з цим важливо сформулювати ансамбль виконавців не лише з гарною професійною підготовкою, а також з добрими стосунками, взаємною симпатією та повагою один до одного.

На початку роботи над музичним твором учасники ансамблю повинні разом з викладачем зробити художній аналіз музичного матеріалу, досягнути його ідейно-художнього змісту, музичну форму, визначити кульмінації в частинах, розділах, фразах тощо. Для загального ознайомлення бажано спочатку виконати твір повністю (Цюлюпа, 1988). Надалі студентам необхідно самостійно аналізувати ансамблі, а викладач лише контролює та спрямовує їх, роблячи необхідні вказівки й зауваження.

Початковий період занять у класі ансамблю – складний і відповідальний. Важливого значення набуває послідовність у виборі та вивченні репертуару. Твори добираються таким чином, щоб відповідати рівню професійної підготовки виконавців, ступеню їх музичної зрілості. Досягнення якісного ансамблевого виконання залежить від кропіткої регулярної індивідуальної та колективної роботи музикантів. Безпосередньо перед

заняттями у класі ансамблю кожен його учасник повинен бути в належній виконавській «формі» і вільно виконувати свою партію. Слід також приділяти особливу увагу навичкам настроювання інструментів у ансамблі.

Заняття у класі ансамблю рекомендується розпочинати з музичних творів, у яких є чітка визначеність ролі кожного інструмента ансамблю та взаємодії партнерів. Необхідно домагатися однорідності виконавських штрихів, доцільної підпорядкованості нюансів, дотримання певного звукового балансу, стійкості інтонації та ритму (Ткаченко, Шумська, 2020). У досягненні ансамблю потрібно дотримуватися загального фразування в однорідних частинах твору. Особливої уваги вимагає робота над унісоном, відпрацювання чистоти інтонації під час занять.

Слід звернути увагу на виявлення першого-другого плану голосоведіння головних і супідрядних музичних ліній, домагаючись правильного звукового балансу й розкриття художнього образу твору. Специфіка гри в ансамблі потребує від учасників бути «ведучим» та «супідрядним», в залежності від значення партії в тому чи іншому епізоді музичного твору. Учасник ансамблю, який виконує другу партію повинен у потрібний час налаштуватися на «емоційну хвилю» виконавця головної партії, дотримуючись тієї ж динаміки, одночасно домагаючись схожої вібрації, прийомів звуковидобування тощо. Особливо важлива під час виконання твору в ансамблівців наявність єдності у відчутті руху мелодії.

Одним із складних моментів, що вимагають особливої уваги, є виконання вказівок *allegro* і *tempo* I після *ritenuto*, *tempo rubato*, а також виконання фермати. У цих випадках (повернення до початкового темпу після *ritenuto*, виконання *tempo rubato*, закінчення фермати та вступ наступної фрази) учасникам ансамблю пропонується дотримуватися вказівок і спрямовувальних дій першого голосу.

Важливо навчитися досить точно розпочинати музичну фразу з урахуванням виконавського дихання (синхронне взяття акорду), а також стежити за спільним його закінченням у заключних побудовах. Це сприятиме вихованню уважного ставлення виконавців до нюансування, однорідної акцентуації, фразування, чистого інтонування. Для досягнення синхронності партнери мають відчувати темп ще до початку гри.

Для виконання кантилени необхідне ретельне опрацювання матеріалу. Дуже важливо для ансамблівців навчитися різним прийомам вібрації. Варто прагнути до зближення якісної співз-

вучності партнерів, особливо в музиці імітаційного плану.

Одним із важливих методичних аспектів є робота над злагодженою грою в ансамблі, а особливо – над чистотою інтонації. Бажано розумувати твори у повільному темпі. Під час виконання в середньому темпі потрібно виявляти лінію внутрішнього розвитку, притаманну саме цьому твору. У процесі вивчення музичного матеріалу не завжди потрібно програвати його спочатку до кінця, іноді, в залежності від складності, твори доцільно виконувати фрагментами (Цюлюпа, 1988: 9). Окрім цього, ансамблістам бажано читати з листа в унісон найпростіші мелодії зі збірок сольфеджіо. На цих прикладах можна відпрацьовувати артикуляцію, ритм, виконуючи їх різними штрихами, у різних темпах і нюансах. Такого роду вправи можуть допомогти у здобутті синхронного дихання, уміння слухати один одного. Для розвитку гармонійного слуху треба грати гами в терцію, а також у сексту, прості схеми з тризуків.

Переважну частину репетиції потрібно приділяти роботі над чистотою інтонації. В ансамблі всі виконавці мають своє особливе звуковисотне відчуття, що створює певні труднощі для інтонаційно-чистого виконання. Подолати ці проблеми можна шляхом чисельних занять і виступів, у результаті чого формується інтонаційна єдність ансамблю.

Перед грою в ансамблі кожному виконавцю треба вивірити у своїй партії інтонаційну точність кожного звуку, підібрати оптимальну аплікатуру і записати її в партію. Досконале виконання своєї партії дає можливість більш уважно прислухатися до гри партнерів.

Слід зазначити, що робота над чистотою інтонації практично ніколи не припиняється. Кожному виконавцю характерна відносна чистота інтонування, прийнятна лише для цього, неповторного у майбутньому, процесу музикування. Працювати над чистотою інтонування краще в нюансі ріано, в якому найбільш відчутна інтонаційна неточність. Особливо складною для ансамблістів є гра в унісон або в октаву. Існує думка, що під час такої гри один з голосів ансамблю повинен звучати тихіше від іншого, таким чином, виділення одного голосу дозволить іншому чітко його чути і під нього підстроїтися (Цюлюпа, 1988). Однак, слід зазначити, що такий підхід можна використовувати лише на початковій стадії роботи над інтонацією. У подальшому треба домагатися, щоб перший і другий голос, граючи в унісон або в октаву, звучали в одному нюансі. Для досягнення чистоти

інтонування в ансамблі поширена практика виконання гам в унісон або в октаву, а також ввідних тонів. Такі вправи сприяють зближенню інтонаційного відчуття у виконавців, розвитку навичок швидкого налаштування один до одного. Перед роботою над музичними творами бажано виконувати гами переважно в тих тональностях, у яких написані твори.

Слід відзначити ще один з найважливіших аспектів роботи в ансамблі – це розвиток ансамблевих слухових навичок, оскільки ансамблеве музикування допомагає виконавцеві оволодіти вмінням чути себе ніби зі сторони. Уміння слухати себе й партнера передбачає володіння ансамблістами навичками швидкої зміни фокусування слуху, а отже – наявність у виконавця різної налаштованості уваги. Організація власної уваги та її розподіл залежить від уміння управляти собою під час виконання.

Уміння слухати себе й партнера, контролювати гру, відчувати звукову перспективу, підпорядковувати виконавську індивідуальність кожного окремого виконавця загальній художній меті є основою для колективного музикування. Сутність творчого взаєморозуміння артистів ансамблю виявляється у створенні лише їм притаманної колективної інтонації, а також загального плану інтерпретації. Свобода музичного висловлювання не сковується ансамблевим виступом, оскільки спільне музикування повністю зберігає внутрішню безмежність такої свободи, хоча й менше, ніж сольна гра.

У процесі осягнення художньо-образної основи музичного твору виконавці не тільки виявляють ставлення до навколишнього світу, що сконцентрований у музиці як її художній зміст, як особливе буття, а й безпосередньо переживають його, перебувають у найінтимнішому духовному контакті з таким буттям. У художній площині, на перетині осягнення художнього буття та його аксіологічного переломлення, розкривається глибоко емоційна природа музичного мислення. Як відомо, музично-виконавське мислення є специфічним виявленням образного, художньо-творчого та загального музичного мислення. Як образне мислення воно функціонує у формі різнопланових образних уявлень, діапазон яких коливається від суто технологічних, звукових музично-феноменологічних до художньо-звукових та образно-драматургічних.

Відмінність концертного виступу від репетиції полягає в активізації згуртованості колективу. Спільна мета та інтереси, що постають перед колективом, викликають бажання якнайкраще й виразніше виконати програму, також завоювати

визнання слухацької аудиторії, сприяють формуванню між ансамбістами взаємопідтримки, взаємодопомоги, взаєморозуміння. У концертному виступі максимально мобілізується увага й концентрація творчих сил для виявлення того, що було набуто під час класної та самостійної репетиційної роботи.

Проблема самовладання під час концертного виступу завжди цікавила музикантів-виконавців. Спостереження за музично-виконавською діяльністю духовиків підтверджує думку про те, що під час публічного виступу ансамблісти, котрі грають у складі колективу, зазвичай хвилюються дещо менше, ніж під час свого сольного виконання. Однак, практика вказує на те, що іноді й в ансамблістів воно досить відчутне. Якщо хвилювання охоплює одного з учасників ансамблю, то воно, в певній мірі, передається й іншим партнерам, що, у свою чергу, сковує свободу виконання, погіршується сприйняття гри колег. Основні чинники, котрі можуть призвести до такого хвилювання – це особливості нервової системи, недостатня професійна підготовка ансамбліста, недостатня кількість репетиційного часу, а також несистематизована концертно-виконавська діяльність (Plokhotnyuk, 2012).

Якщо в одного з ансамблістів відчутне хвилювання у процесі концертного виступу, то в таких випадках найбільш спокійному учаснику потрібно

дещо підсилити свою творчу активність, немовби підкреслюючи свою психологічну стійкість, що позитивно впливатиме на схвилюваного колегу та надасть йому більше впевненості. Естрадне хвилювання може бути пов'язане з виконанням технічно складних місць, тому виконавцю треба заздалегідь психологічно до них підготуватись та розуміти, що від пасивного очікування свого вступу нічого доброго не вийде. Найефективніший засіб від естрадного хвилювання – регулярність публічних виступів та накопичення концертного досвіду – концертна практика.

Окрім концертної діяльності, дієвим стимулом до творчого вдосконалення музичного колективу є участь у різноманітних конкурсах.

**Висновки.** Детально проаналізувавши методичні аспекти, котрі впливають на виконавську підготовку духовиків у процесі колективного музикування, зазначимо, що її якість залежить від комфортної психологічної атмосфери у колективі, розуміння ансамбістами виконуваного ними музичного матеріалу, розвитку власних слухових навичок, постійного вдосконалення виконавської майстерності та роботи над «колективною інтонацією», розуміння значення своєї партії та партій інших учасників ансамблю у процесі вивчення музичного твору, аналізу інтерпретаційних особливостей виконуваного твору, а також регулярних публічних виступів та психологічної готовності до них.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апатский В. Н. Камерный ансамбль и воспитание оркестрового музыканта. Дослідження. Досвід. Спогади. 2005. № 6. С. 143–152.
2. Цюлюпа С. Д. Некоторые вопросы самостоятельной работы студентов по классу ансамбля. Ровно: РГИК, 1988. 25 с.
3. Ткаченко Т. В., Шумська О. О. Підготовка студентів-ансамблістів до концертного виступу. Вісник університету імені Альфреда Нобеля: Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 308–313.
4. Plokhotnyuk A. S. Musical Students' Concert Practice. European Researcher, 2012. Vol. (37). № 12. P. 2. P. 2256–2260.

#### REFERENCES

1. Apatskyi V. Kamernyi ansambl i vospitanie orkestrovoho muzykanta [Chamber ensemble and education of an orchestral musician]. Reseach. Experience. Memoirs. 2005. № 6. P. 143–152. [in Russian].
2. Tsulupa S. Nekotorye voprosy samoatoyatelnoi raboty studentov po klasu ansamblya [Some issues of students' independent work in the ensemble class]. Rovno: RGIC, 1988. 25 p. [in Russian].
3. Tkachenko T., Shumska O. Pidhotovka studentiv-ansamblistiv do kontcertnoho vystupu [Preparation of ensemble students for a concert performance]. Bulletin of Alfred Nobel University: Pedagogical sciences. 2020. № 1 (19). С. 308–313. [in Ukrainian].
4. Plokhotnyuk A. Musical Students' Concert Practice. European Researcher, 2012. Vol. (37). № 12. P. 2. P. 2256–2260. [in Russian].



**Станіслав БУШАК,**  
orcid.org/0000-0001-9106-199X  
аспірант кафедри теорії та історії мистецтва  
Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури  
(Київ, Україна) [mamajlisky@ukr.net](mailto:mamajlisky@ukr.net)

## ОБРАЗ КОЗАКА МАМАЯ В СКУЛЬПТУРНИХ ТЕХНІКАХ

Народні картини, що зображують козака з бандурою, віддавна є дуже поширеними серед українців. Ці твори масово зустрічаються в українському мистецтві протягом XVIII ст. Багато відомих дослідників стверджує, що подібні картини мали значне поширення вже у XVII ст. Тобто, цей образ достеменно існує в українській культурі (зокрема, у театральних вертепних виставах і в літературі – прозі та поезії) вже четверте століття поспіль (XVIII–XXI ст.). З часом, узагальнений образ героя цих творів, – «козака Мамаю», – став традиційним символом мужності та національної самобутності українського народу. При цьому, на картинах відсутні вороги війна, або сцени військових поєдинків. Козак сидить на землі зі схрещеними ногами (у так званій «східній» позі, або ж «по-турецьки»), курить люльку, готує на вогнищі їжу, тихо про щось наспівує. В його руках – кобза, або бандура, нерідко вона лежить поряд нього.

Ці твори – переважно картини та малюнки, – двомірні. В той же час, поряд з ними трапляються скульптурні (трьохмірні) твори. Аналог цієї композиції, ми знаходимо на території України вже у I ст. н.е., та потім, у добу впливів буддистської релігії монголів, – після завоювання території Київської Русі у XIII ст. Пізніше, у XVII–XVIII ст., українці тісно спілкувалися з буддистами-калмиками. Про можливі взаємовпливи культур монголів та калмиків з українською писали Платон Білецький (1922–1998) та Ярослав Дашкевич (1926–2010). Ці вчені зробили найбільший внесок у вивчення історії виникнення скульптурного канону образу українського воїна – козака з бандурою. Окремі аспекти цього питання досліджували інші відомі українські науковці (Павло Жолтовський, Ірина Зінків, Олена Годенко-Наконечна, Ростислав Забашта та ін.). Після здобуття Україною незалежності у 1991 р., скульптурний образ козака Мамаю отримав значне поширення в творчості низки українських митців. Серед них – Валентин та Микола Зноба, Володимир Шолудько, Володимир Наконечний, Іван Фізер, Олексій Зігура-батько з синами Микитою і Єгором та ін.

**Ключові слова:** народна картина «Козак Мамай», композиційні варіанти народної картини, скульптурний образ козака-музиканта, сучасні митці – автори скульптур типу «Козак Мамай».

**Stanislav BUSHAK**  
orcid.org/0000-0001-9106-199X  
Graduate student at the Department of Theory and History of Art  
National Academy of Fine Arts and Architecture  
(Kyiv, Ukraine) [mamajlisky@ukr.net](mailto:mamajlisky@ukr.net)

## THE IMAGE OF THE COSSACK MAMA IN SCULPTURE TECHNIQUES

Folk paintings depicting a Cossack with a bandura have long been very common among Ukrainians. These works are widely found in Ukrainian art during the 18th century. Many well-known researchers claim that similar paintings were widely distributed already in the 17th century. That is, this image definitely exists in Ukrainian culture (in particular, in theatrical performances and literature – prose and poetry) for the fourth century in a row (18th–21c.). Over time, the generalized image of the hero of these works – “Cossack Mamai” – became a traditional symbol of courage and national identity of the Ukrainian people. At the same time, there are no enemies of the warrior or scenes of military battles in the paintings. Cossack sits on the ground with crossed legs (in the so-called “oriental” pose, or “in Turkish”), smokes a pipe, cooks food on the fire, hums softly about something. In his hands is a kobza, or a bandura, it is often lying next to him.

These works – mainly paintings and drawings – are two-dimensional. At the same time, next to these two-dimensional images of this plot, there are sculptural (three-dimensional) works. We find an analogue of this composition on the territory of Ukraine already in the 1st century AD, and then in the era of the influence of the Buddhist religion of the Mongols after the conquest of the territory of Kievan Rus in the 13th century. Then, in the 17th–18th centuries, Ukrainians closely communicated with Kalmyk Buddhists. Platon Biletskyi (1922–1998) and Yaroslav Dashkevich (1926–2010) wrote about the possible mutual influences of Mongolian and Kalmyk cultures with Ukrainian.

These scientists made the greatest contribution to the study of the history of the emergence of the sculptural canon of the image of a Ukrainian warrior – a Cossack with a bandura. Separate aspects of this issue were studied by other Ukrainian scientists (Pavlo Zholtovskiy, Iryna Zinkiv, Olena Godenko, Rostyslav Zabashta, etc.). After Ukraine gained independence in 1991, the sculptural image of the Cossack Mamai was widely spread in the works of a number of

*Ukrainian artists. Among them are Valentin and Mykola Znoba, Volodymyr Sholudko, Volodymyr Nakonechny, Ivan Fizer, Oleksiy Zigura-father with sons Mykytlyu and Yehor Zigura, and others.*

**Key words:** folk painting “Cossack Mamai”, compositional variants of folk painting, sculptural image of a Cossack-musician, modern artists – authors of “Cossack Mamai” type sculptures.

**Постановка проблеми.** Широковідомими є українські народні картини, що зображують козака, котрий сидить на землі зі схрещеними ногами, курить люльку, тихо про щось наспівує та промовляє. В руках козака, або поряд з ним, – кобза, або ж бандура, а біля воїна, на землі та гілках дерева, лежать і висять його особисті речі. Насамперед, це – зброя (шабля, лук та стріли, часто – рушниця, набої та порохівниця-натруска), посуд (скляні пляшка та чарка, або ж – металева чашка), шапка, сумка та ін. Позаду козака стоїть його бойовий кінь, прив'язаний до устромленого у землю списа, а на гілках дерева нерідко висить герб, котрий засвідчує шляхетне походження воїна. Ці та подібні за композицією твори здавна отримали надзвичайну популярність серед українського народу, включаючи як заможних представників козацької старшини, так і рядових козаків та звичайних простолюдинів.

Попри численні варіації імені та прізвиська козаків-бандуристів, зображених на картинах, а також відмінності їх портретної зовнішності, за цими творами міцно утвердилася узагальнююча назва «Козак Мамай». Нами показано, що це трапилося після виходу у 1898 р. книги «Каталог українських старожитностей колекції В.В. Тарновського» (Бушак, 2018). У цьому унікальному зібранні почесне місце посідали шість картин, що

мають спільну назву «Козак Мамай». Всі вони написані олійними фарбами на полотні. Незважаючи на те, що ці твори належали принаймні до трьох композиційних типів), всі вони мали однакову назву «Козак Мамай» (за списком від № 712 до № 717 включно). При цьому, з написів на картинах ми дізнаємося, що козака з твору № 717 названо «Запорозький кошовий», а з № 712 – «Хома» (Каталог, 1898: 77-79), (іл. 3).

Нині, в XXI ст., подібні твори, котрі і далі мають надзвичайну популярність серед українців, виконують не лише в техніках живопису та графіки, а і в інших мистецьких техніках – скульптурі, вітражі, емалі, гобелені, мозаїці, ескібрисі, художній вишивці, сюжетній витинанці, поштової марці та ін. Автор статті досліджує, яке місце займають скульптурні зображення козака-музиканта серед подібних композицій сучасного мистецького процесу та шукає генетичні витoki цього художнього явища у минулому.

**Аналіз попередніх досліджень.** Про зв'язок композиції творів типу «Козак Мамай» зі скульптурою, писала низка українських вчених ще у XIX ст. Серед них насамперед потрібно згадати Д. Яворницького (Еварницький, 1888), М. Сумцова (1892), А. Стороженка (А.С., 1898), Б. Грінченка (Словарь, 1908). Найрозлогіше досліджено це питання П. Білецьким у середині XX ст., який пов'язував образ «Козак Мамай» з буддійським мистецтвом, зокрема зі скульптурою Тибету та Монголії (Білецький, 1960). За останні шістьдесят років після виходу його фундаментальної книги



Іл. 1



Іл. 2



Іл. 3

«Козак Мамай» – українська народна картина з'явилися нові матеріали, які дозволяють уточнити, а то й суттєво доповнити думки видатного мистецтвознавця та інших дослідників «мамаїв» (Бушак, 2013),

**Методологія дослідження** базується на порівняльно-історичному аналізі типологічних типів зображення козака-музиканта в доступному нам нині корпусі графічних, живописних та скульптурних творів типу «Козак Мамай».

**Мета статті.** Вияснити, наскільки скульптурні зображення козака бандуриста, у характерній сидячій позі «по-східному» (зі схрещеними ногами) мали поширення в минулому (і у який часовий період) та як вони співвідносяться з живописним образом козака Мамаю на народних картинах.

**Виклад основного матеріалу.** На зв'язок образу «Козака Мамаю» не лише з живописом, але й зі скульптурою звернула увагу низка вітчизняних дослідників ще у другій половині XIX ст. та на початку XX ст.

Так, у знаменитому «Словнику української мови» за редакцією Б. Грінченка, слово «мамай» пояснюється так: «*Мамай, мамая – камінна статуя в степу*» (Словарь укр. мови, 1908: 403). Подібну ж трактовку цього слова раніше зафіксували також М. Сумцов (1892). та А. Стороженко (А.С., 1898: 38). Про генетичний зв'язок поняття «мамай» не з живописом, а насамперед з металеву скульптурую, яку виготовляли шляхом плавлення металу, свідчить академічний «Словник російської мови XI–XVII ст.». В ньому слово «мамай» («момай») означає «ливарне зображення, бовванчик (порівняй татарське *Матај* – чудовисько, яким лякають дітей)» (Словарь рус. языка, 1982: 24).

Річ у тім, що в таких скульптурних «бовванчиках» фанатично налаштовані російські свя-

щенники та миряни, – представники як офіційної православної церкви, так і їх опоненти – старообрядці, вбачали демонічні втілення язичницьких божків. З їх точки зору вони були матеріалізацією спотворених (тобто – сатанинських) християнських уявлень про істинного (єдиного і, водночас, – триєдиного) Бога та пошуків шляхів до Нього.

Поклоніння таким металевим «момаям» сприймалося християнами як кошуство над образом Пресвятої Трійці та її невід'ємними членами – Богом-Отцем, Богом-Сином (Ісусом Христом) та Богом-Духом Святим. Звідси стає зрозумілим, чому такі скульптурні твори сприймалися як нечестиві та гріховні зображення і чому ними лякали татарських дітей (маються на увазі діти казанських татар, котрі сповідували іслам). Як відомо, протистояння буддистів-монголів з іновірцями мусульманами (яких узагальнено називали татарами), було дуже запеклим і тривало багато століть. Пізніше воно перекинулося на запеклу ворожнечу буддистів-калмиків з кримськими татарами та турками, в чому калмики шукали підтримки і збройного союзу із запорозькими козаками.

В славнозвісній книзі Д. Яворницького «Запорожжя у залишках старовини та переданнях народу», видатний історик навів скульптурне зображення козака у характерній позі Мамаю, але без музичного інструменту, коня, зброї та посуду (Эварницкий, 1888: 69]. Під цим малюнком розміщено напис: «Запорожець зі статуетки, зібрання О.М. Поля» (іл. 4).



Іл. 4

Те, що козака зображено без коня, кобзи, зброї та посуду зовсім не дивує, тому що названі численні деталі значно б ускладнили загальну композицію

твору. На жаль, дослідник не вказав ні матеріалу, з якого виконана ця робота, ні її розмірів. Схоже на те, що ця скульптура зроблена з керамічної глини, або ж вирізьблена з м'якого каменю (типу вапняку). В такому випадку не виключено, що названі супутні деталі вказаного зображення спочатку існували, але пізніше були втрачені, що порушило і спотворило первісну композицію твору.

Цей твір знаходився у мистецькій збірці О. Поля і зберігався серед інших експонатів його колекції, котра пізніше стала базовою основою музею його імені в місті Катеринославі (нині – м. Дніпро), першим директором якого і був, після смерті Поля (в 1890 р.) Дмитро Іванович. Його книга «Запорожжя...» виходила за надзвичайно складних цензурних обставин і побачила світ лише завдяки участі В.В. Тарновського, в колекції якого зберігалася шість картин типу «Козак Мамай», які детально дослідив Яворницький.

Найбільший же внесок у дослідження славетного героя народних картин вніс академік П. Білецький, який, визнаючи існування реальних козаків із прізвиськом Мамай, схилився до того, що мистецький образ козака Мамає є узагальнюючим, збірним. Він висловив думку: «не виключена можливість, що Мамай – це узагальнена назва гайдамаки взагалі» (Білецький, 1960: 7). В іншому місці вчений зауважує: «Мамай» – це не тільки ім'я, а й можливий синонім слова «козак» (Білецький, 1960: 20).

Білецький вважав, що композиції «Козак з бандурою» та «Козак без бандури» (вона ж – «Козак душа правдивая», чи то – «Козак воші б'є») мають різне генетичне походження. Коментуючи цю думку, вчений посилається на Д. Щербаківського, який виводить цю назву від традиційного напису на картинах: «було ляхів борючі і рука не мліла, а тепер сильно вош одоліла» (Білецький, 1960: 10). В цьому варіанті композиції, козак намальований без музичного інструменту в руках (кобза може бути зображеною поряд нього), а комбінація пальців рук воїна нагадує «мудри» – священні жести буддистів під час медитації. Це стосується, зокрема, твору початку XIX ст. «Козак – душа правдивая» з колекції В. Тарновського, на якому козака названо «Хома» (Білецький, 1960: Рис. 8). (іл. 3).

Саме цей варіант композиції картин (тобто – «козак воші б'є»), на думку Білецького, найпереконливіше свідчить про походження композиційної схеми творів «Козак Мамай» від зразків буддистського мистецтва, яке канонічно зображувало буддистських святих та й самого Будду у сидячій позі, ідентичній позі козака Мамає. Під час небувалого військово-політичного виви-

щення у XIII ст., монголи (самоназва – монгу або монгу-лі), які в масі були язичниками, під керівництвом Чингіз-хана підкорили собі племена уйгурів (тюрків, котрі вже з IX ст. сповідували буддизм) та татар (та-та), котрі до XII ст. знаходилися під владою киданей, що теж були буддистами. Після цього, буддизм, поряд з шаманізмом, зайняв провідне положення в монгольській державі. Якраз ламаїзм, – тібетський варіант буддизму, – і став офіційною релігією монгольської імперії, до складу якої тимчасово потрапила і Київська Русь-Україна.

Білецький зауважує, що усталені ще у XII–XIII ст. композиційні схеми постаті, котра в буддистському мистецтві сидить «по-східному», – один з найрозповсюдженіших типів композиції у цій іконографії, а також, що «постаті сидячих будд і бодхісатв мають тотожну схему композиції» з українською картиною «Козак Мамай» (Білецький, 1960: 18).

Дослідник пише: «Цікаво, що одне з традиційних священно-символічних положень рук і пальців буддистської іконографії, так звана «дх'яні мудра», дуже нагадує положення рук козака на варіанті «Козак – душа правдивая»... Серед буддистських персонажів зустрічаємо ми неодноразово і фігури музикантів. Так наприклад, «Охоронець східного неба», Дхритараштра (тібетський Юл-кхор-берунг) зображений граючим на інструменті типа бандури і сидячим «по-східному»... Що ж до трохи дивної пози козака, який нібито розчавлює вошу, з усього світового мистецтва лише «дх'яні-мудра» має аналогічну композицію (іл. 2, 3). При цьому, постать у такій позі є однією з найрозповсюдженіших у буддистській іконографії. Таку фігуру відливали і різьбили у вигляді статуй, ми бачимо цілі шеренги таких постатей накресленими на скелі, на стіні божниці, в іконах-згортках. Буддист монгол або тібетець, бажаючи висловити приязнь, дарує «ходак» – клаптик тканини, щось на зразок рушничка, на якому бачимо цю ж традиційну постать. Оскільки з Батиевими ордами вдерлися на територію України і буддисти, не виключена можливість, що принесені ними зображення стали одним з «поштовхів» для створення композиції майбутньої народної картини» (Білецький, 1960: 18-19).

Зазначимо, що до кінця свого життя П. Білецький був твердо переконаний, що на формування композиції образу «Козака Мамає» визначальний вплив мало мистецтво монголів-ламаїстів. При тому, він звернув увагу на можливий зв'язок сюжету цих українських картин із зображенням на золотих скіфських пластинах так званої

«Сибірської колекції Петра I», котрі датуються V–IV ст. до н.е.

Погляди Білецького про впливи культури кочівників-буддистів на становлення образу славнозвісного українського героя – сидячого козака-музиканта поділяє історик Ярослав Дашкевич. Але на відміну від Платона Олександровича, Дашкевич вважає, що цим народом були не буддисти-монголи, а буддисти-калмики, які теж сповідували релігію тибетського ламаїзму і мали дуже тісні контакти з українцями, у тому числі із запорозькими козаками, протягом XVII–XVIII ст. (Дашкевич, 2011).

Натомість, ми ж помітили дивовижну схожість класичного зображення «Козака Мамаю» (варіант «воші б'є») із постаттю сидячого у «східній» позі бородатого чоловіка, який тримає в руках на рівні своїх грудей чашу. Ця унікальна скульптурна композиція є частиною руків'я позолоченого бронзового дзеркала із сарматського поховання I ст. н.е. Соколова Могила на Миколаївщині (Ковпаненко, 1986) (іл. 5).



Іл. 5

Немає жодного сумніву у дуже давній появі композиційної схеми образу «Козака Мамаю» в українському мистецтві, причому вона могла бути як привнесеною до України з Центральної Азії, так і мати автохтонне, тобто – корінне, місцеве походження.

Повертаючись до скульптурних «Мамаїв» нашої доби, зазначимо, що найвідомішим з них є монументальний твір народного художника України, академіка Академії мистецтв України, лауреата Національної премії ім. Т. Г. Шевченка Валентина Зноби (1929-2006) та його сина Миколи (1974 р.н.), виконаний у бронзі у 2001 р. (іл. 6).

Вже двадцять років він прикрашає майдан Незалежності у Києві. Біля цього твору дуже люблять фотографуватися на згадку мешканці та гості Києва, особливо діти. В цій роботі виразно



Іл. 6

прочитується класична композиційна схема славетної народної картини. Козак сидить на землі зі схрещеними ногами, грає на кобзі та про щось просвітлено міркує. Ліворуч від нього лежить шабля, а за спиною знаходиться вертикально устромлений у землю спис, до якого прив'язаний бойовий побратим воїна – кінь. У цю статичну в цілому композицію, автори вміло внесли ефект візуальної динаміки – за рахунок зігнутого корпусу та хвилястих ліній хвоста і гриви коня, волосся яких розвівається вітром.

Інакше вирішена композиційна схема монументального скульптурного твору «Козак Мамай» (2012), автором якого є відомий волинський скульптор, народний художник України В. Шолудько. Пам'ятник було відкрито в день православного свята Покрови Пресвятої Богородиці (14 жовтня 2012), яка вважається захисницею і покровителькою Війська Запорозького Низового та Українського Козацтва в цілому (іл. 7).

Ця робота вирубана з цілісної брили вапняку і являє собою горельєф, призначений для споглядання з фасадного боку (тилова частина твору повернута до густої рослинності дерев і кущів позаду твору). Цей Мамай знаходиться у містечку Рокиня Луцького району на Волині. Враховуючи пластичні особливості матеріалу, автор зупинився на головних елементах композиції – фігурі козака з кобзою, у традиційній позі Мамаю, та на коні за його спиною. Кінь зворушливо протягує нахилену голову до плеча воїна, який натхненно перебирає струни свого музичного інструменту. Наскільки нам відомо, в доробку В. Шолудька є й інші цікаві твори цієї ж тематики.



Іл. 7

Надзвичайно вагомим є внесок В. Наконечного (1956–2010) в розробку образу козака Мамаю. Ним створено новаторську серію станкових скульптур – «Мамаїану», виконаних протягом 1987–2010 рр. переважно у бронзі. Складовою частиною цього унікального циклу є так званий «Проект 7514» (Наконечний, 2006), що включив у себе 12 творів (11 бронзових скульптур та одну інсталяцію «49 Мамаїв» з акрилу та смол). Автор стверджує, що число «7514», – «це рік, у якому ми живемо, згідно з давнім українським календарем» (Наконечний, 2006: 3). З великим успіхом цей проект був представлений у Національному художньому музеї України в Києві з 3 по 26 листопада 2006 р.

В. Наконечний привніс в трактовку козака Мамаю, за його словами, стилістичні риси сакральної скульптури давніх арійців, втілених, насамперед, у традиційних сакральних формах буддійського мистецтва, котре має своє коріння в Північній Індії, Непалі та Тибеті, який нині входить до складу Китаю.

На думку автора: «Біля витоків української та всієї індоєвропейської культури – ведичний образ першопредка Мамаю. Бо Мамай – чоловіче віддзеркалення мами, матері, берегині; воїн, батько роду. Степові, курганні статуї в народі називалися Мамаями. Відомий нам запорозький козак Мамай – це лише доволі пізній та канонізований образ. Насправді він прийшов до нас з історичної далечини, з архаїчної давнини, і літ йому багато тисяч. Він – ніхто і він – усе. Тотем, богатир-першопредок, вояк-жрець, (б)рахман, киян, кобзар, характерник, козак-запорожець. Це він зберігає дерево Роду. Страж і охоронець, Спаситель і мандрівний самотній лицар. Він вічний... На Сході існує ідея «тисячі Будд» як безмежності його втілень. Українці ж століттями вшановували свого

«лицаря Правди», свого духовного оберіга. Знаємо, передусім, мальованих козаків – чи не в кожній українській хаті. На часі – відродження скульптурних Мамаїв» (Наконечний, 2006: 3).

Серед «мамаїв» В. Наконечного ми спостерігаємо твори, які є скульптурними інтерпретаціями відомих живописних композиційних аналогів козака з кобзою: «Композиція III», «Композиція V», «Композиція VIII». В творі «Композиція X» митець органічно поєднав постать сидячого козака-музиканта з фігурою коня за його спиною, вміло зобразивши їх на тлі стилізованого дерева, що, судячи з форми грон його плодів, символізує калину.

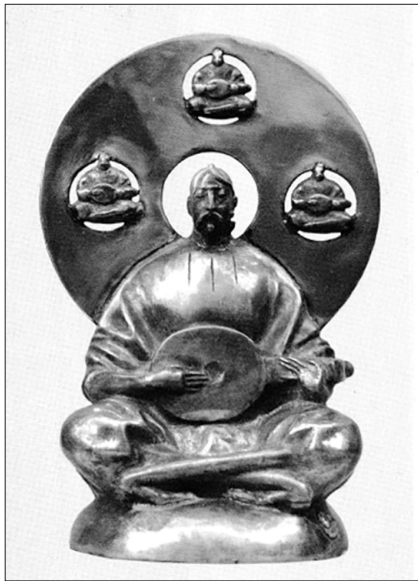
В деяких творах скульптор відштовхується від іншого базового типу композиції – типу «Козак – душа правдивая» (або ж «Козак воші б'є»). До них відносяться «Композиція VI» та «Композиція VII» (іл. 8).



Іл. 8

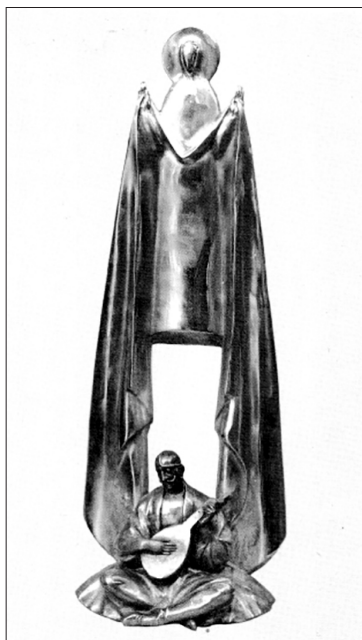
В той же час, Наконечний створив низку творів, аналогів яким ми не зустрічаємо в творчості жодного з його попередників. Ці самобутні авторські інтерпретації образу народного героя, часто є несподівано-вражаючими. До них відноситься «Композиція IV» де, в коловому німбі святості навколо голови Мамаю, розміщено три зменшені постаті сидячого козака з кобзою. Це пластичне рішення явно перегукується з містичним християнським догматом про багатолікість Пресвятої Трійці (іл. 9).

Не менш вражає образ багаторукого Мамаю-характерника на повен зріст, який у своїх чотирьох руках тримає кобзу, шаблю, люльку та чарку («Композиція IX»). В «Композиції I» козак Мамай з люлькою у лівій руці та довжелезним і безжалювим батоном у правій, хвацько виконує знаменитий танець запорозьких козаків (гопак) на рештках переможеного і скинутого ним на



Іл. 9

землю подоланого демона, який символічно втілює поразку сил світового зла. Саме у цьому творі Мамає найповніше виступає в іпостасі воїна Правди, якого написи на українських картинах називають «Козак – душа правдивая». Натомість, в «Композиції II» постать сидячого і граючого на кобзі козака покриває своїм омофором Пресвята Богородиця, що втілює думку про козацтво як захисника християнства (іл. 10).



Іл. 10

Значне місце посідав образ «Козака Мамає» у творчості черкаського скульптора-кераміста та аквареліста Івана Фізера (1953–2020), народного художника України, який робив ці твори мис-

тецькими прикрасами парків та садів мешканців рідного міста зі славетною козацькою історією. Дякуючи йому, «мамає» стали яскравою сторінкою сучасної української садово-паркової скульптури, як от «Характерник» (шамот, 2009).

Окрім цих, досить відомих монументальних та камерних скульптурних робіт, що зображують легендарного козака, не можна не згадати унікальний твір мініатюрної пластики, який, по суті, є набутком ювелірного мистецтва. Він має назву «Козак Мамає під дубом» і виконаний сім'єю талановитих митців Зігур, на чолі з батьком – Олексієм Зігурою та його синами Єгором і Микитою у 2013 р. Твір максимально точно і детально відтворює класичне композиційне ядро народної картини, зображуючи козака що курить люльку та, сидячи під дубом, грає на кобзі. На гілках дерева, під яким стоїть прив'язаний кінь, висять фляжка і сумка воїна, а біля нього на землі лежить шапка та стоїть пляшка зі звеселяючим напоєм. Автори твору доповнили цей традиційний сюжет цікавими новаціями, котрі матеріалізують думки козака. У мріях, перед ним з'являється його кохана дружина, тримаючи за руку маленьку доньку, та грає на сопілці їх босоногий син, що випасає худобу.

Ця самотня багатофігурна композиція виконана зі срібла 925 проби і становить, включно з дерев'яною підставкою, яку зробив з американського горіха майстер по дереву О. Кожевников, лише 17 см. по висоті. Цей твір виготовлено шляхом литва з використанням сучасних методів обробки металу та деревини. Так, при обробці срібла, була використана аргонна зварка, піскоструменеве приладдя та хімічне патенування. Для обробки дерева задіяли нетрадиційний фрезерувальний станок та розчини для зміцнення і тонування від провідних європейських фірм.

**Висновки.** Автором вияснено, що скульптурні твори із зображенням сидячого козака-музиканта, простежуються в українському мистецтві принаймні з останньої чверті XIX ст. (іл. 4). Натомість, композиційні ж аналогі скульптурного образу «Козака Мамає» виявлені на території України вже у I ст. н.е. (мистецтво часів сарматської доби) (іл. 5).

Поряд зі збереженням надзвичайного поширення серед українців картин типу «Козак Мамає», нині, в добу сучасної незалежності України, ми спостерігаємо масову появу скульптурних зображень цього сюжету. Продовжуючи залишатися дуже популярними серед самодіяльних та народних майстрів, скульптурні твори із зображенням козака-бандуриста стали вироблятися багатьма

талановитими професійними митцями, багато з яких є високофаховими та титулованими художниками. Серед них потрібно згадати В. Знобу з сином Миколою, В. Шолудька, В. Наконечного, О. Зігуру-батька з синами Єгором і Микиту, а також І. Фізера. Твори перелічених митців, котрі працюють в різних скульптурних техніках (ливарництво, різьблення, ліпка) з різними скульптурними матеріалами (бронза, камінь, шамот, срібло та ін.), втілюють як традиційні для українського мистецтва композиційні типи «мамаїв», так і нові – незвично-новаторські.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А.С. (Андрей Стороженко). Мамай. Изображение запорожца. (К рисункам). *Киевская старина*, том LX, № 3. 1898, С. 486–492.
2. Білецький П.О. «Козак Мамай» – українська народна картина. Львів: Видавництво Львів. ун-ту, 1960. 32 с., іл.
3. Бушак Станіслав, Сахарук Валерій та Сахарук Ірена. Козак Мамай. Феномен одного образу та спроба прочитання його культурного «ідентифікаційного» коду. Альбом. К.: Родовід, 2008. 304 с.
4. Бушак Станіслав. Народна картина. *Історія українського мистецтва: у п'яти томах. Том третій: Мистецтво другої половини XVI–XVIII століття*. К.: НАН України, ІМФЕ ім. М.Т. Рильського, 2011. С. 869–890.
5. Бушак Станіслав. «Козак Мамай» – народна картина. *Енциклопедія сучасної України*, том 13. К.: НАН України, 2013. С. 615–616.
6. Бушак Станіслав. Українські народні картини «Козак Мамай» з колекції В.В. Тарновського-молодшого (до питання походження узагальноючої назви цих творів). *Качанівські читання. Маєткова культура: історія, генезис, мистецькі критерії оцінки*. Збірник наукових праць. Ніжин, 2018. С. 355–368.
7. Дашкевич Ярослав. Східні джерела іконографії «Козака Мамає». *Майстерня історика: Джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни*. Львів: Літературна агенція «Піраміда», 2011. С. 204–208.
8. Каталог українських древностей коллекции В.В. Тарновского. К.: Типография К.П. Милевского, 1898. 86 с.
9. Ковпаненко Г.Т. Сарматское погребение 1 в. н. э. на Южном Буге. К.: Наук.думка. 1986. 152 с.
10. Наконечний Володимир. Проект 7514. Комплект з 10 листівок. Автор-упорядник Олена Годенко. Дніпропетровськ: Пан-Українська галерея. 2006.
11. Словарь русского языка XI–XVII вв. Выпуск (М). Москва. 1982. С. 24.
12. Словарь української мови. Зібрала редакція журналу «Кієвська Старина». Упорядкував з додатком власного матеріалу Борис Грінченко. В 4-х томах. Том 2: 3 – Н, 1908. 573 с.
13. Сумцов Н.Ф. Современная малорусская этнография. *Киевская старина*, 1892, № 10. С. 38.
14. Эварницкий Д.И. (Яворницкий Д.И.). Запорожье в остатках старины и преданиях народа. Ч. 1; Ч. 2. С.-Петербург: Издание Л.Ф. Пантелеева, 1888, 447 с., ил.

## REFERENCES

1. A.S. (Andrei Storozhenko). Mamai. Izobrazhenie zaporozhtsa. (K risunkam). [Mamai. Image of a Zaporozhian. (To the pictures)]. *Kievskaiia starina*, Tom LX, № 3. 1898. P.p. 486–492. [in Russian].
2. Bilets'ky P.O. “Kozak Mamay” – ukrayins'ka narodna kartyna. [“Cossack Mamai” – Ukrainian folk painting]. L'viv: Vydavnytstvo L'vivs'koho universytetu, 1960. 32 p., il. [in Ukrainian].
3. Bushak S., Sakharuk V. and Sakharuk I. Kozak Mamay. Fenomen odnogo obrazu ta sproba prochytannya yoho kul'turnoho “identyfikatsiynoho” kodu. [Kozak Mamai. The phenomenon of one image and an attempt to read its cultural “identification” code]. Al'bom. Kyiv: Rodovid. 2008. 304 p. [in Ukrainian and English].
4. Bushak S.M. Narodna kartyna. Istoriya ukrayins'koho mystetstva: u p'yaty tomakh. Tom tretiy. – Mystetstvo druhoi polovyny XVI – XVIII stolittya. [Folk painting. History of Ukrainian art: in five volumes. Volume three – Art of the second half of the 16th – 18th centuries]. Kyiv: NAN Ukrainy. 2011. Pp. 869–890. [in Ukrainian].
5. Bushak S.M. “Cozack Mamai” – narodna kartyna. [Cossack Mamai” – a folk painting]. Kyiv: NAN Ukrainy, ESU, Tom 13. 2013. Pp. 615–616. [in Ukrainian].
6. Bushak S.M. Ukrayins'ki narodni kartyny “Kozak Mamay” z koleksiyi V.V.Tarnovs'koho-molodshoho (do pytannya pokhodzhennya uzahal'nyuyuchoyi nazvy tsykh tvoriv) [Ukrainian folk paintings “Cossack Mamai” from the collection of V. V. Tarnovsky, Jr. (on the question of the origin of the general name of these works)]. *Kachanivs'ki chytannya. Mayetkova kul'tura: istoriya, henezys, mystets'ki kryteriyi otsinky*. Zbirnyk naukovykh prats'. Nizhyn, 2018. Pp. 355–368. [in Ukrainian].
7. Dashkevych Yaroslav. Skhidni dzhherela ikonohrafiyi “Kozaka Mamaya” [Eastern sources of the iconography of “Cossack Mamai”]. *Maysternya istoryka: Dzhereloznavstvo ta spetsial'ni istorychni dystsypliny*. L'viv: Literaturna ahentsiya “Piramida”, 2011. Pp. 204–208. [in Ukrainian].
8. Katalog ukrainskikh drevnostei kollekcii V.V. Tarnovskoho [Catalog of Ukrainian antiquities of the collection of V.V. Tarnovsky]. K.: Tipohrafiya K. P. Milevskoho, 1898. 86 p., il. [in Russian].
9. Kovpanenko G.T. Sarmatskoye pogrebeniye 1 v. n. e. na Yuzhnom Buge. [Sarmatian burial of the 1 c. n. e. on the Southern Bug]. Kyiv: Naukova dumka. 1986. 152 p. [in Russian].
10. Nakonechniy Volodymyr. Projekt 7514 Komplekt z 10 lystivok. Avtor-uporiadnyk Olena Hodenko. [Project 7514. A set of 10 photos. Author-compiler Olena Godenko]. Dnipropetrovsk: Pan-Ukrainska halereia, 2006. [in Ukrainian].
11. Slovar russkoho iazyka XI–XVII vv. Vypusk (M). [Dictionary of the Russian language of the 11th and 17th centuries. Issue (M)]. Moskva. 1982. 24 p. [in Russian].



12. Slovar' ukrayins'koyi movy. Zibrala redaktsiya zhurnala "Kievskaya Staryna". Uporyadkuvav z dodatkom vlasnoho materialu Borys Hrinchenko. [Dictionary of the Ukrainian language. Collected by the editors of the "Kievskaya Staryna" magazine. Organized with an appendix of his own material by Borys Grinchenko]. V 4-kh tomakh. Tom 2: Z–N, 1908. 573 p. [in Ukrainian and Russian].

13. Sumtsov N.F. Sovremennaya malorusskaya etnografiya. [Modern Little Russian ethnography]. Kiyevskaya starina, № 10. 1892. P. 38. [in Russian].

14. Evarnitskiy D.I. (Yavornitskiy D.I.). Zaporozh'ye v ostatkakh stariny i predaniyakh naroda. [Zaporizhia in the remnants of antiquity and the traditions of the people]. Ch. 1; Ch. 2. S.-Peterburg: Izdaniye L.F. Panteleyeva, 1888. 447 p. [in Russian].

#### ПЕРЕЛІК ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Невідомий художник. Козак-бандурист. XIX ст. Полотно, олія. Національний художній музей України. № Ж-811.

2. Невідомий художник. Козак Мамай. Початок XIX ст. Полотно, олія. Чернігівський обласний художній музей. № Ж-25. Твір типу «Козак воші б'є».

3. Невідомий художник. Козак – душа правдивая. Початок XIX ст. Полотно, олія. Твір перебував в колекції В.В. Тарновського (не зберігся).

4. Невідомий майстер. Запорожець зі статуетки з колекції О.М. Поля. Ймовірно – межа XVIII–XIX ст. З книги Д. Яворницького «Запорожжя у залишках старовини та переданнях народу» (1888 р., с. 69). Козак сидить у «східній» позі, або ж «по-турецьки» (позі козака Мамай).

5. Невідомий майстер. Дзеркало із сарматського поховання Соколова Могила на Миколаївщині (I ст. н.е.). Бронза, позолота. З книги: Ковпаненко Г.Т. Сарматское погребение I в. н. э. на Южном Буге. К.: Наук. думка. 1986.

6. Зноба Валентин та Микола. Козак Мамай (типу «Козак-бандурист»). 2001. Бронза. Київ, майдан Незалежності.

7. Володимир Шолудько, Козак Мамай. 2012. Вапняк. Селище Рокиня Луцького району на Волині.

8. Володимир Наконечний. Козак Мамай (Композиція VII). 2006. Бронза.

9. Володимир Наконечний. Козак Мамай (Композиція IV). 2006. Бронза.

10. Володимир Наконечний. Козак Мамай (Композиція II). 2006. Бронза.

УДК 378.6:78].026:7.071.2](477)(045)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-11>

**Злата ВЕЛИЧКО-СОЛОМЕННИК,**

*orcid.org/0000-0002-4090-3920*

*викладач кафедри хорового диригування, методист вищої категорії,  
здобувач кафедри історії української музики та музичної фольклористики  
Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського,  
художній керівник та диригент хору молодших класів  
Київського державного музичного ліцею імені М.В. Лисенка,  
хормейстервокально-хорового колективу «Любисток»  
Центру творчості дітей та юнацтва «Шевченківець»  
(Київ, Україна) [zлата.velichko@ukr.net](mailto:zлата.velichko@ukr.net)*

## СУЧАСНЕ ВИХОВАННЯ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ: ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ УКРАЇНСЬКОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ

*У статті зосереджено увагу на дослідженні особливостей сучасного виховання хорового диригента у вищому навчальному закладі України, яке реалізується шляхом впровадження у навчальний процес дидактичних принципів української виховної системи. Вперше в українському музикознавстві досліджено, узагальнено та систематизовано основоположні дидактичні принципи виховання. Виокремлено тези видатних особистостей про виховні завдання і об'єднано в цілісну українську сучасну виховну систему. Розглянуто основні дидактичні принципи виховання в деталізації, які історично сформовані прогресивними діячами світової та вітчизняної педагогіки.*

*Зазначено головну мету та окреслено основні завдання принципу виховання національної свідомості (етнізації) хорового диригента у вищому навчальному закладі України. Висвітлено методичні реалії виховання народності у молодого фахівця диригентсько-хорового мистецтва. Зазначено головні віхи ідеологічного виховання та визначено методологію формування ідеологічної свідомості у хормейстера. Визначено ефективність впровадження у навчально-виховний процес принципу естетичного виховання диригента хору. Зазначено основні компоненти комплексної системи культурологічного розвитку особистості, а також визначено особливості дидактичного принципу виховання культуровідповідності у хорового диригента під час навчання у вищому навчальному закладі мистецтв. Розкрито опорні пункти у навчально-виховній системі України в процесі морального та етичного виховання диригента. Зазначено особливості особистісно зорієнтованої едукативної як навчально-виховного підґрунтя для забезпечення якості та ефективності сучасного освітнього процесу. Визначено засади сучасної гуманістичної педагогіки у вихованні диригента хору у ВНЗ. Окреслено фундаментальні основи принципу індивідуалізації та природовідповідності виховання, а також зазначено особливості індивідуального підходу та принципу колективного виховання. Зазначено своєрідні умови реалізації принципу демократизації та демократичної діалогізації, а також принципу гармонії у формуванні унікальної особистості диригента хорового колективу.*

*Висвітлено тенденції українського сучасного виховання. Сформульовано модель української виховної системи у вищому навчальному закладі України при підготовці хорових диригентів. Визначено компетентності диригента-хормейстера та аспекти виховної діяльності. Окреслено завдання виховного процесу у ВНЗ, його методологічні основи на ґрунті єдності основних традицій національної культури та сучасних досягнень педагогічної науки.*

**Ключові слова:** *виховання, дидактичні принципи, диригент-хормейстер, хоровий диригент, компетентності, українська виховна система.*

**Zlata VELYCHKO-SOLOMENNYK,**

*orcid.org/0000-0002-4090-3920*

*Lecturer at the Department of Choir Conducting,*

*Methodist of the Highest Category,*

*Researcher at the Department of History*

*Ukrainian Music and Musical Folklore,*

*P.I. Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine,*

*Conductor*

*Kyiv Lysenko State Music Lyceum Junior Choir,*

*Conductor of the Choir "Liubystok"*

*Center for Children and Youth Creativity «Shevchenkivets»*

*(Kyiv, Ukraine) zlata.velichko@ukr.net*

## **MODERN EDUCATION OF A CHORAL CONDUCTOR IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION OF UKRAINE: DIDACTIC PRINCIPLES OF THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEM**

*The article focuses on the study of the peculiarities of the modern education of a choral conductor in a higher educational institution of Ukraine, which is implemented by introducing the didactic principles of the Ukrainian educational system into the educational process. For the first time in Ukrainian musicology, the fundamental didactic principles of education were researched, summarized and systematized. The theses of prominent personalities about educational tasks are singled out and combined into a coherent modern Ukrainian educational system. The main didactic principles of education are considered in detail, which were historically formed by progressive figures of world and domestic pedagogy.*

*The main goal and main tasks of the principle of education of national consciousness (ethnization) of a choral conductor in a higher educational institution of Ukraine are outlined. The methodical realities of the upbringing of the nationality of a young specialist in conducting and choral art are highlighted. The main milestones of ideological education are indicated and the methodology of forming the ideological consciousness of the choir master is determined. The effectiveness of the introduction of the principle of aesthetic education of the choir conductor into the educational process was determined. The main components of the complex system of culturological development of the personality are indicated, as well as the features of the didactic principle of the education of cultural conformity in the choral conductor during his studies at the higher educational institution of the arts. Points of reference in the educational and educational system of Ukraine in the process of moral and ethical education of the conductor are revealed. The features of personally oriented education as an educational and educational basis for ensuring the quality and efficiency of the modern educational process are indicated. The principles of modern humanistic pedagogy in the education of a choir conductor at a university were determined. The fundamental foundations of the principle of individualization and naturalness of education are outlined, as well as the peculiarities of the individual approach and the principle of collective education. Specific conditions for the implementation of the principle of democratization and democratic dialogization, as well as the principle of harmony in the formation of the unique personality of the conductor of the choral collective, are indicated.*

*The trends of modern Ukrainian education are highlighted. The model of the Ukrainian educational system in the higher educational institution of Ukraine for the training of choral conductors has been formulated. Competences of the conductor-choirmaster and aspects of educational activities are determined. The task of the educational process in higher education institutions, its methodological foundations based on the unity of the main traditions of national culture and modern achievements of pedagogical science are outlined.*

**Key words:** *education, didactic principles, conductor-choirmaster, choir conductor, competences, Ukrainian educational system.*

**Постановка проблеми.** Українська національна система виховання особистості складалася впродовж віків і на сучасному етапі вимагає відродження цінностей та інноваційного розвитку вітчизняних виховних традицій. Важливі соціокультурні процеси сучасності викликають необхідність концептуального оновлення традиційних принципів виховної системи. Особливого значення ця проблема набуває в сфері виховання диригента-хормейстера, як носія ментальності українського народу. Він виконує високу місію формування і плекання духовної культури суспільства, виховання особистості хорового дири-

гента, як вищого ідеалу людини з національним світоглядом, шляхетними поривами душі, інноваційним творчим мисленням, високою духовною культурою і мораллю, є надзвичайно важливим і актуальним для сьогодення. Вплив хорового диригента, як художнього керівника колективу та концертного виконавця, обумовлений його психологічно-суб'єктивною комунікативною діяльністю та творчо-репертуарною об'єктивною реальністю. Маестро-диригент формує світоглядні орієнтири колективу музикантів-виконавців, впроваджує і пропагує засобами хорової музики мистецькі цінності, впливає на компози-

торську і слухачську аудиторію, створює духовний потенціал суспільства.

Історія розвитку української держави пройшла складний шлях реформування виховної системи в галузі музичної освіти: зазнала втрат національних виховних цінностей, помилок і викривлень, впливу атеїстично-матеріалістичного світогляду, релігійно-догматичних принципів, комуністичної ідеології та русифікації. Сьогодні **актуальними** є питання виведення складного і багатогранного процесу виховання з кризи. Проблема формування сучасної системи виховання диригента-хормейстера у вищому навчальному закладі України потребує вирішення першочергових **завдань**: відродження українського національного виховання, збереження вітчизняних виховних традицій, піднесення виховної системи на сучасний рівень наукового і культурного розвитку духовності.

**Аналіз досліджень.** Думки про важливість виховання розглядалися впродовж всієї історії цивілізації ще з часів Арістотеля. Проблеми виховання здавна знаходилися в фокусі дискусій представників психологічних та педагогічних наук. Вічні цінності традиційного виховання були досліджені в творах світової літератури, в публікаціях науковців, в монографіях педагогів, діячів культури та мистецтва. Серед них – праці Я. Коменського, Й. Песталоцці, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо (Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци, 1989), Г. Сковороди (Сковорода, 1961), К. Ушинського (Ушинський, 1954, 1983), П. Юркевича (Юркевич, 1993), С. Русової (Русова, 1996), Г. Ващенко (Ващенко, 1994, 1997), І. Огієнка (Огієнко, 1934, 1995), М. Стельмаховича (Стельмахович, 1997), О. Вишневецького (Вишневецький, 1996), Ю. Руденка (Руденко, 2003), М. Сухомлинського (Сухомлинський, 1976–1977), М. Рильського (Рильський, 1983), І. Франка (Франко, 1960) та багатьох інших. В статті вперше досліджуються, узагальнюються і систематизуються основоположні дидактичні принципи виховання, виокремлюються тези видатних особистостей про виховні завдання і об'єднуються в цілісну українську сучасну виховну систему.

**Мета статті** – окреслити шляхи реформи української виховної системи в сучасних реаліях на ґрунті традиційних дидактичних принципів та концептуальних ідей національного виховання особистості; створити концепцію сучасної української системи виховання хорового диригента, яка б знайшла своє практичне застосування в навчально-виховному процесі у вищих навчальних закладах України.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо основні дидактичні принципи виховання в деталізації, які історично сформовані прогресивними діячами світової та вітчизняної педагогіки.

### 1. Принцип виховання національної свідомості (етнізації)

Українська система виховання ґрунтується на стійких підвалинах, традиціях, які формувалися впродовж тривалого історичного періоду. Дмитро Туптало, Болеслав Яворський, Костянтин Ушинський, Софія Русова заклали міцне підґрунтя українського національного виховання. Софія Русова розглядала процес виховання як «етносоціальне» явище. Вона писала: «Національне виховання є певний ґрунт справи оновлення, відродження душі народу... Національне виховання виробляє у людини не подвійну хистку моральність, а міцну, сильну особу» (Русова, 1996: 15).

Костянтин Ушинський першим підкреслив, що найефективнішим є виховання, яке втілює глибоко національні ідеї, ідеали та національний характер (Ушинський, 1983: 81). Головні якості народного характеру, як позитивні, так і негативні, формувалися протягом тривалих історичних періодів життя, вони є стійким феноменом нації. Основні риси українського характеру досліджували Г. Сковорода (Сковорода, 1961), С. Русова (Русова, 1996), Г. Ващенко (Ващенко, 1997), І. Огієнко (Огієнко, 1943, 1995), М. Стельмахович (Стельмахович, 1997), Ю. Руденко (Руденко, 2003). Історично окреслені такі якості, притаманні характеру українського народу, як емоційність, запальність, сентиментальність, чутливість, ліризм, естетизм, артистизм, егоцентризм, індивідуалізм, миролюбність, волелюбність, непокій і рухливість, гуморизм.

Народні ідеали плекалися нашими предками і трансформувалися в фольклорі, міфології, мові, в загальній культурі. Юрій Руденко писав, що «носіями ідеалів українського народу в історичному аспекті є ратай, орач (орій), богатир, витязь, козак-лицар, правдошукач, борець за національні і соціальні права, палкий патріот, свідомий громадянин незалежної України» (Руденко, 2003: 15). Непохибним орієнтиром у вихованні молоді дослідники вважають шевченківський тип людини як вищий ідеал нашого народу, ідеал людини-лицаря. Національний тип людини-українця дуже глибоко і повно відображений у міфології, фольклорі, народній творчості, в об'єктивній характеристиці найвизначніших історичних епох та в персоналіях найвідоміших українців.

Видатний мислитель і освітній діяч Іван Огієнко наймогутнішим чинником національного виховання вважав рідну мову: «Найцінніший

грунт для духовного виховання сильного характеру – то рідна мова... Особа, що не зросла на рідній мові загублена для нації» (Огієнко, 1995: 27). Максим Рильський закликав зберігати самобутність і чистоту української мови, він писав: «Як парость виноградної лози, плекайте мову, пильно й ненастанно політь бур'ян, чистіше від сльози вона хай буде» (Рильський, 1983–1990: 245). І далі: «Прислухайтесь, як океан співає – народ говорить. І любов, і гнів у тому гомоні морським. Немає мудріших, ніж народ, учителів; у нього кожне слово – це перлина, це праця, це натхнення, це людина» (Рильський, 1983–1990: 249). Костянтин Ушинський називав рідну мову «найбільшим педагогом», «цвітом духовного життя народу» і вважав її головним засобом української педагогіки (Ушинський, 1983: 85). Впровадження української мови в усі форми навчальної діяльності та професійного виконавства є необхідною запорукою розвитку і розквіту національної культури.

Важливою сферою у вихованні хорового диригента, як представника нації, є знання особливостей національної символіки та використання її в особистій життєдіяльності та в концертній практиці. Національна символіка – це обереги самобутності українського народу, вона має широкий вжиток в народному побуті, наповнює його своєрідним змістом, красою і привабливістю. Серед атрибутів народної символіки – писанки, вишиванки, рушники, кольори, квіти (барвінок, мальви, цвіт калини, волошки, чорнобривці, мак, рута), рослини (калина, верба, дуб, тополя, вишня, явір, терен). Вивчення національної символіки і застосування в навчально-виховному процесі та мистецькому житті диригента-хормейстера є одним із найважливіших і невід'ємних компонентів виховання національної духовності, втіленням фундаментальної ідеї наступності і спадкоємності поколінь, зв'язку минулого, сучасного і майбутнього нації. Національна символіка в практичному творчо-мистецькому виконавстві може бути виражена в поетичних текстах хорової музики, в концертних костюмах співаків хорового колективу, в атрибутиці та декораціях сценічного дійства.

Отже, головною метою національного виховання хорового диригента у вищому навчальному закладі України є вирішення таких завдань: 1) усвідомлення природно-історичного розвитку українського народу, його найбільш виразних історичних епох; 2) вивчення фольклору, народної творчості, звичаїв, обрядових свят і традицій; 3) сприйняття національних ідеалів, якостей і рис українського характеру, світогляду і менталітету найбільш видатних представників народу;

4) засвоєння етноетики на основі рідної мови, народно-побутової символіки; 5) впровадження української мови в усі форми життєдіяльності. Вирішення завдань відбувається на основі комунікативно-творчого спілкування українською мовою, формування навчального і концертного репертуару на ґрунті української класики та сучасного національного хорового мистецтва, виконання шедеврів української музичної культури.

## 2. Принцип народності виховання

Дидактичний принцип народності тісно пов'язаний з принципом етнізації. Вперше його сформулював Костянтин Ушинський (Ушинський, 1983: 78). Але на відміну від національного виховання принцип народності враховує ідею братерства і співдружності різних націй і народностей, передбачає оволодіння культурою і обрядами інших народів. Дидактичний принцип народності базується на єдності національних і загальнолюдських цінностей, на взаємозбагаченні світової духовної культури, на опануванні своєрідності національного і традиційного в протилежному або тотожному співставленні світового і загальнолюдського.

Однією з найважливіших народно педагогічних умов виховання особистості диригента-хормейстера є створення етнічного середовища у навчально-виховному процесі вищого закладу. Серед вимог і умов народної деонтології – рідне етнічне середовище, родина, рідна мова, народна система ідей та моральних чеснот, наступність і спадкоємність поколінь. Вивчення і практичне впровадження у концертному виконавстві відповідного оточення, мови, культури, мистецтва, традицій і звичаїв різних народів сприяє формуванню духовної народної свідомості і самосвідомості, відчуття приналежності до народу. Виховання національної свідомості та народності в майбутнього фахівця формується під час вивчення і концертного виконавства творів вокально-хорового мистецтва мовою оригіналу, в яких розкриваються події історії, сценарії обрядів і фольклорних звичаїв різних народів; в яких присутні елементи народної символіки, сюжети та ідеї народної міфології; в яких розглядаються особливості стилістики народної мови та музичних композицій; в яких відображаються характери яскравих представників народу.

Виховання народності у хорового диригента у вищому навчальному закладі України на ґрунті опанування шедеврами загальнолюдської світової культури здійснюється конкретними методичними реаліями: 1) репертуарна палітра для навчання диригента-хормейстера та виконання

музики з хором в концерті включає твори світової класики та сучасних зарубіжних авторів; 2) звучання загальнолюдських опусів інших країн відбувається мовою оригіналу; 3) тембри, манера хорового співу та процес диригування відображає своєрідність певного народу та стилістику епохи.

### 3. Принцип ідеологічного виховання

У всі часи ідеологія, як концептуально сформована система політичних, правових, моральних, естетичних, релігійних і філософських поглядів, залишалась невід'ємною частиною відношень людини в соціумі. Соціальний світогляд, суспільні ідеї та політичні теорії, суб'єктивна громадська думка мали вагомий вплив на ідеологічне виховання особистості. Держава, релігія, суспільство, громада використовували для ідеологічного впливу музику як засіб формування громадянської свідомості людини. Історичні постулати змінювались, але музика і, зокрема, хорове мистецтво завжди відображало ідеологічний стан суспільства, слугували засобом впливу і виховання широких народних мас.

В історичному розвитку України людина і суспільство сягнули одного із апогеїв свого розвитку в період славнозвісної Української козацької державності. Юрій Руденко називає українське козацтво, лицарство незвичайним культурно-патріотичним феноменом духовності в історії людства. Із століття в століття козаки створювали так званий «Кодекс лицарської звитяги», тези якого є актуальними для ідеологічного виховання молоді і на сучасному етапі. Це – готовність боротися і віддати життя за волю і славу України, за побратимів України; це – розвиток сили духу і незламної волі в боротьбі за свободу і щастя народу; це – презирство і ненависть до ворогів; це – готовність бути господарем своєї країни; це – героїзм, подвижництво в трудовій діяльності на благо Батьківщини (Руденко, 2003: 182).

Сучасна ідеологія ґрунтується на пріоритетності формування у молоді громадянських обов'язків задля блага Вітчизни. Ідеологічними цінностями України є мир, соборність, державна незалежність, об'єднання українців в патріотичну спільноту, правова і соціальна справедливість, економічне зростання народного господарства, розвиток духовної культури суспільства, зміцнення сфери здоров'я людини, зростання добробуту кожного українця. Формування ідей служіння і відданості Батьківщині, демократичних і гуманістичних політичних поглядів, виховання відповідальності за долю країни, любові до рідного краю, абсолюта Добра, активної громадянської позиції на основі вивчення історичних

творів мистецтва та державної символіки – це головні віхи ідеологічного виховання молодого диригента-хормейстера.

Знання національної державної символіки – це запорука ідеологічного виховання. Символічні знаки є важливим атрибутом нації, її сутнісною ознакою, ідейно-моральними та художньо-образними віхами історії народу. Серед історичних знаків – тризуб (символ державної влади), образ святого архангела Михаїла, зображення лева (емблема золотого лева на синіх стьожах), образ козака-лицаря з мушкетом (символ волі і незалежності), козацькі символи (булава, бунчук – військові святині, символізували силу і міць війська), герб, національний жовто-блакитний прапор (символ води і вогню, неба і сонця), пісня-гімн. Виховання поваги до державної символіки, до законів держави, соціальних прав і свобод людини зміцнює почуття гордості і усвідомлення особистої відповідальності за процвітання і розвиток України в кожного громадянина.

У вищому навчальному закладі України важливою ланкою всієї навчально-виховної системи є формування ідеологічної свідомості у хорового диригента. Запорукою цього є: 1) участь хорового колективу диригентів-хормейстерів в державних урочистостях навчального закладу та України; 2) виконання Державного гімну України та інших пісень-гімнів; 3) вивчення і виконання творів патріотичної тематики хорів про героїчну історію нації; 4) використання державної символіки в мистецьких концертних заходах.

### 4. Принцип естетичного виховання

Проблеми естетичного виховання цікавили мислителів ще з часів Античності. Видатні філософи, мислителі, вчені Стародавньої Греції та Стародавнього Риму – Демокрит, Сократ, Платон, Арістотель, Квінтіліан, Піфагор, Аристоксен, Тит Лукрецій Кар – відводили визначну роль музиці в освіті та культурі як естетичному чиннику. Вперше в історії вони створили теорію естетичного виховання, побудовану на принципах гармонії і всебічності розвитку особистості. Естетику прекрасного вони вбачали у вихованні людини інтелектуально і фізично здорової, у поєднанні розвитку почуттєвої і мислительної сфери, гармонічно розвиненої всебічної особистості, в якій поєднується краса тіла і моральна добродетель. Платон і Арістотель у своїх трактатах розвивали центральну тему давньогрецького мистецтва – гармонічного всеосяжного розвитку духовних і тілесних сил людини. Ця тема яскраво була виражена в статуях богів і героїв античних художників, які закарбували «канон» ідеального людського тіла. Вона

була репрезентована в античній драмі, що пропагувала ідеал людини як цільну могутню особистість з глибинним інтелектом і високодуховними рисами характеру – моральною чистотою, мужністю, гуманністю і неперевершеною силою волі (Шестаков, 1979: 26).

З V ст. до н.е. суспільна думка стверджувала, що джерелом прекрасного є творчість людини, окрім природи та космосу. Одними з перших Сократ і Арістотель обстоювали ідею єдності прекрасного і доброго, гармонії внутрішнього і зовнішнього. З тих часів існує думка співвідношення красивого і корисного, естетичного впливу мистецтва на виховання. Джерела естетичного сприйняття і розвитку таланту досліджував Платон, вбачаючи в мистецтві чинники формування морального світу людини (Платон, 2000: 17). Йому належать висновки про абсолютність прекрасного та відносність краси. Арістотель висловив твердження про необхідність узагальнення і передавання досвіду в процесі естетичного виховання (Арістотель, 1983).

Термін «естетика» (від грец. *aistheticos*) – «почуттєве сприйняття» – з'явився в науці вперше в середині XVIII ст. Його ввів німецький філософ А. Баумгартен, який висловлював судження, що естетика наука, паралельна логіці, вивчає закони почуттєвого пізнання і осягає красу. Він помилково з предмета естетики виключав мистецтво і відображення прекрасного в мистецтві. Це сприяло подальшому розвитку теоретичної думки про естетику та нового змісту цього терміну (Борев, 1994).

В різні часи проблема формування естетичної культури особистості була в центрі уваги діячів та науковців. Актуальними для сьогодення залишаються, окрім старогрецьких мислителів, ідеї Володимира Мономаха (Повчання Володимира Мономаха дітям, 1961), Григорія Сковороди (Сковорода, 1961), Софії Русової (Русова, 1996), Григорія Ващенко (Ващенко, 1994, 1997). Вони вважали, що естетичне виховання спрямоване на формування в людини гуманістичних якостей та ідеалів, на розвиток здатності художнього сприйняття і смаку, на потребу в естетичній діяльності – створення естетичних аспектів у праці та творчих шедеврів за законами краси.

Естетичне виховання студента у вищому навчальному закладі мистецтв зосереджується на формуванні і розвитку здатності сприймати, відчувати і впроваджувати в повсякденній діяльності закони краси. Найголовніші принципи естетичного сприйняття диригента-хормейстера – це виховання почуття прекрасного в хоровому мистецтві, в людських стосунках та в навколишньому

світі; це розвиток художнього смаку та ідеалів, вміння відчувати, розуміти і отримувати насолоду від краси мистецьких та природних творінь; це формування потреби створювати власні еталони прекрасного в життєвих ситуаціях та творчій діяльності. Джерелами прекрасного для естетичного виховання гармонічно розвиненої особистості студента вищого навчального закладу є загальна культура, всі види мистецтв, краса природи людини та навколишнього світу. Духовне багатство людини, моральна чистота, краса взаємин в суспільстві, фізична і психологічна досконалість особистості – ось основна мета естетичного виховання.

Ефективність впровадження принципу естетичного виховання у вищому навчальному закладі мистецтв залежить від деяких об'єктивних та суб'єктивних факторів: створення аури прекрасного в приміщенні, аудиторіях, залах; проведення широкомасштабної концертної діяльності; рекламування і трансляція сучасних композиторських новацій; розповсюдження українських пісенних народно-фольклорних традицій; поширення різнобарвного словникового запасу української мови та збереження високої культури спілкування між учасниками творчо-освітнього процесу; культивування чистоти, охайності і краси зовнішнього вигляду студента і викладача.

### **5. Принцип культурологічного виховання (культуrowідповідності)**

Культурологічний розвиток хорового диригента становить комплексну цілісну систему виховання особистості. Культуровідповідність – це така інтегративна якість особистості, яка втілює вічні загальнолюдські цінності, еталони відношень в соціумі, високі ідеї життя, всесвіту. Історія розвитку суспільства сформувала в кожен епоху свої вектори цінностей. В сучасному просторі нагально важливими є такі культурологічні принципи виховання: ідея гармонічного розвитку людини; збереження краси живої природи; створення високої моралі, добра, любові та миру; виховання пошани до Батьківщини, народу, сім'ї, родини.

Культура диригента-хормейстера полягає в інтелектуальній праці, політичній і правовій грамотності, творчій та економічній діяльності в соціумі, в оперуванні знаннями методології професії, у високій моральності спілкування, в фізичній, музичній та екологічній компетентності, здатності до самоосвіти. Культуровідповідність хорового диригента проявляється в його професійному сценічно-виконавському житті, у творчому впливі на культурно-інтелектуальний розвиток суспільства. При цьому, диригент зберігає систему «аксіоло-

гічної толерантності», при якій рівнозначно цінними є як розвиток новаторства, так і збереження усталених традицій.

Засобом виховання культури у молодого диригента-хормейстера у вищому мистецькому закладі є фундаментальне пізнання соціокультурного досвіду поколінь в освітньому процесі. В основі дидактичного принципу виховання культуровідповідності у диригента-хормейстера під час навчання у вищому навчальному закладі мистецтва є оволодіння фундаментальними знаннями основ теорії та історії музичного мистецтва, формування інтелекту, наукового світогляду, активності пізнання, потреби до самоосвіти, розвиток навичок творчої розумової діяльності, логіки і теоретичного мислення. Для виховання культуровідповідності у хорового диригента необхідно підготувати його до професійної діяльності в умовах ринкових відносин, сформувані в нього потребу до поглиблення знань, викликати потяг до самостійної творчо-пізнавальної діяльності та професійного самовдосконалення, пробудити активне бажання самореалізації в творчих проєктах.

#### **6. Принцип морального та етичного виховання**

Загальнолюдська мораль викристалізувалась в історичних реаліях і сформувалась в певну систему моральних принципів, ідей, цінностей. За будь-яких соціально-історичних умов існували фундаментальні норми відносин між людьми, загальноприйняті правила людської поведінки і риси позитивних моральних якостей, які були узагальнені в заповідях різних релігій.

Моральність і етичність співзвучні з духовністю суспільства. Одним із найважливіших складників духовності нашого народу, що відповідає його менталітету, є висока релігійність. Релігія зберігає вічні моральні цінності людства і стверджує ідеали Добра, Чистоти і Порядності. Найвищий образ Бога існує в релігії і сприймається у свідомості кожної особистості в лиці всемогутнього захисника людини, всього народу та всієї України. В різні періоди життя, в горі і радості, люди звертаються до Бога з проханням про допомогу, з вірою і надією на спасіння, з подякою за життя. Ідеали релігії стримують людство від жорстокості, вбивства, підступності, підлості, крадіжки, низьких інстинктів тощо. Висока духовність українців нерозривно пов'язана з усвідомленням релігійних заповідей та молитовністю. Протягом століть це відображалось в культурно-історичних пам'ятках та музичній творчості.

Особлива роль в релігійних обрядах належала хоровому співу, який відображав вчення Христа і

морально-етичні цінності народу. Знання величезного пласта релігійних творів на біблійські тексти свідчить про високий статус віри в духовності українців. Григорій Ващенко у своїй фундаментальній праці «Виховний ідеал» писав про «високий релігійно-моральний рівень українського народу» і зазначав, що не може бути справжнього українського виховання без релігійного (Ващенко, 1994: 175). Релігійні виховні традиції були дуже сильними впродовж століть і залишаються стійкими в українському хоровому мистецтві та в цілому в національній системі виховання. Величезний пласт хорового мистецтва впродовж віків супроводжував богослужіння в храмах. Вивчення творів на релігійні тексти у навчально-виховному процесі, знання історичних основ богослужбового співу є важливою необхідною ланкою у формуванні морально-етичних якостей та високої духовності диригента-хормейстера.

Василь Сухомлинський вбачав, що моральне та етичне виховання не тільки пов'язане з релігією, воно має світське спрямування (Сухомлинський, 1976–1977). Його слід здійснювати засобами Людяності і Добра на ґрунті ідей етнетики – поцінування етнічних та національних культур, визнання рівних прав людини на збереження культурної ідентичності. Етнетики безпосередньо пов'язана з дидактичними принципами національного та народного виховання. Принцип поваги до самобутності етнічної народності ґрунтується на входженні у світ тієї чи іншої культури, вивченні її звичаїв, обрядів, творів мистецтва (Сухомлинський, 1976–1977).

Морально-етична система звичаїв, норм та цінностей українського народу акцентує такі його риси, як емоційність, душевність, своєрідний індивідуалізм, безперечна рухливість, динамізм моральної вдачі, вільнолюбство і прагнення до внутрішньої гармонії. Етичні погляди українців зростали і отримали свій розвиток на ґрунті «філософії серця» Григорія Сковороди (Сковорода, 1961).

Вихованню ідеалів етики і моралі, морально-вольових якостей, лицарських чеснот як системи світосприйняття належить чільне місце в цілісній системі виховання молодого диригента-хормейстера у вищих навчальних закладах України. Моральне та етичне виховання диригента-хормейстера відображається у розвитку його професійно-етичної відповідальності за високу якість вокально-хорової культури, за долю майбутнього в духовності нації та всього людства, в готовності брати на себе відповідальність за інших та майбутнє суспільства.



Отже, задля виховання морально-етичних чеснот у майбутнього хорового диригента, в навчально-виховній системі вузів України необхідно: 1) включати в репертуар для вивчення і концертного виконання духовні твори на релігійні тексти; 2) вивчати історію і теорію богослужбового співу в Україні; 3) виховувати потребу особистості до якісного виконання вокально-хорових творів; 4) орієнтувати вихованця на діяльне поведінкове втілення моральних і етичних цінностей; 5) розвивати емоційні почуття, вольову сферу задля найкращого відображення художнього образу хорового твору; 6) формувати потяг до самовдосконалення через реалізацію творчих проєктів.

### **7. Принцип особистісно орієнтованої освіти**

В умовах реформування сучасного освітньо-виховного процесу освіта є важливою складовою дидактичних принципів як триєдина цілісність процесів навчання, виховання та розвитку.

Проблеми освіти досліджували Г. Ващенко, К. Ушинський, О. Вишневський, А. Стельмахович, І. Підласий, А. Кочубей. У працях Г. Ващенка, традиційно поняття «освіта» в більшій мірі пов'язувалась із навчанням (Ващенко, 1997). К. Ушинський вбачав у змісті освіти систему цінностей суспільства, на яких засадах виховувати і які якості розвивати (Ушинський, 1954: 164–165). Сучасні дослідження О. Вишневського розширили трактування виховної функції освіти, як інноваційного процесу в педагогіці (Вишневський, 1996). Зміст цього явища розкриває М. Стельмахович, який вважає, що освіта у вихованні – це перспективи розвитку особистості до елітарного рівня, «піднесення її до найвищого культурного стану людства» (Стельмахович, 1997: 130). Він стверджує, що освіта в навчально-виховному процесі може подолати різноманітні комплекси студента та світоглядну бездуховність. У І. Підласого поняття освіти розглядається в безперервній єдності навчання і виховання, в процесі створення спеціальних умов у навчально-виховних закладах й існування чітко окресленої мети. Ця мета вбачає досягнення гарантованого результату в сприйнятті загальнолюдських цінностей та виявленні їх у рівні вихованості особистості (Підласий, 2004: 16). А. Кочубей дає визначення освіти як «поєднання процесів навчання, виховання і розвитку, які мають свої мету і завдання, принципи й умови, зміст і форми, методи і засоби» (Кочубей, 2013: 34).

Забезпечення якості та ефективності системи виховання майбутніх фахівців диригентської справи відбувається на основі особистісно орієн-

тованого підходу, індивідуалізації та гуманізації. «Особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети», – вважає І. Д. Бех (Бех, 2003: 43).

Особистісно орієнтована парадигма виховання ґрунтовно розробив І. Бех. В центрі її – індивідуальність особистості як унікальна неповторна цінність суспільства. Головною фігурою в навчально-виховному процесі є студент. Студент у ВНЗ є самобутнім пріоритетом, навколо якого об'єднуються всі інші соціальні явища і процеси. Метою особистісно орієнтованого виховання стає така ситуація, при якій створюються умови для зростання свідомого бажання студента до самостійної активності, самовдосконалення, самопізнання, до самостійної творчості та самореалізації. В процесі психологічного впливу педагога відбувається становлення суб'єктивності особистості, її культурної ідентифікації, індивідуалізації та соціалізації. Саморозвитку і самовизначенню молодого фахівця як особистості, на думку І. Беха, сприяє емоційно насичений процес творчої та суспільної діяльності. Особистісно орієнтоване навчання і виховання досягає розвивальної мети. Виникає інноваційний термін – «особистісно орієнтованої освіти» (Бех, 2003).

### **8. Принцип гуманізації виховання**

Гуманістична педагогіка декларує процес виховання як взаємодію вихователя і вихованців в процесі створення сприятливих умов для різностороннього розвитку. В освітньо-виховному процесі принцип гуманізму передбачає особистісно-зорієнтований характер виховання та розвитку особистості, який базується на основі ініціативи вихованця, свободи його вибору, ствердження ціннісних можливостей людини в емоційних стимулах саморозвитку, взаєморозуміння на основі доброзичливості в умовах партнерства та рівноправності.

В гуманістичній педагогіці людина є найвищою цінністю. Гуманістичні погляди декларують свободу ідеалів і незалежність особистості від різних доктрин та деспотичних законів суспільного життя, захищають гідність і самооцінку особистості, її право на щастя та здатність до морального самовдосконалення як вільної духовно розвинутої особистості. Сенс життя гуманісти вбачають в служінні ідеалам щастя індивідуума, яке залежить від праці на благо суспільства. Видатними гуманістами історії культури були Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Франческо Петрарка, Бокаччо, Ф. К. Шиллер, Вільям Шекспір, Тарас Шевченко та багато інших. Представниками гуманістичної педагогіки були Сократ, Цицерон, Ян Амос Комен-

ський, Жан-Жак Руссо, Йоган Генріх Песталоцці, Марія Монтессорі та багато інших (Борев, 2002).

Гуманісти усвідомлювали людину як унікальне явище природи. Вони визнавали пріоритетними напрямки розвитку її суб'єктивності і називали це метою життя людини. Мотиви людяності, любові до людини, поваги до людської гідності, піклування про блага людства, ідеї щастя і справедливості, принцип «все для людини і все в ім'я людини», всебічного розвитку особистості в колективній творчості та самовдосконалення – ці принципи гуманістичного виховання залишаються актуальними і для сьогодення. Сучасна гуманістична педагогіка зберігає ті принципи, які сприяють підвищенню самооцінки особистості та возвеличенню рис людини. Вихованець розглядається як найвища соціальна цінність, його унікальність і своєрідність є необхідністю збереження і розвитку.

Принцип гуманізації у вихованні диригента-хормейстера у ВНЗ виступає на сучасному етапі як глобальна, самостійна і фундаментальна система, яка проголошує необхідність збереження найвищої цінності – неповторної індивідуальності студента. В основі цієї системи – принципи особистісно орієнтованої едукативної, індивідуалізаційної, діалогізаційної, гуманітаризаційної, соціологізаційної, культуровідповідності. Виховання молодого фахівця відбувається засобами створення умов для особистісного і професійного зростання студента, для толерантної взаємодії між викладачами і вихованцями, для самоорганізації і активної самореалізації молодого фахівця. Отже, в реформі виховної української системи в сучасних реаліях першочерговим є пріоритет студента як особистості, а головною цінністю виховання – особистісне становлення студентів.

### **9. Принципи індивідуалізації та природовідповідності виховання, індивідуального та колективного підходу**

Принцип індивідуалізації та природовідповідності обстоювали Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський та інші. Реалізувати свою природу закликав ще в свій час Жан Жак Руссо (Коменський, 1989). Принцип природовідповідності в індивідуальному навчанні і вихованні став фундаментальним і провідним в педагогічній діяльності видатного педагога і диригента, академіка, професора О. С. Тимошенка в НМАУ імені П. І. Чайковського (Величко-Соломенник, 2020: 197–198). Суть цього принципу полягає в тому, що виховання і розвиток студента відбувається на основі природних задатків, обдарувань, талантів та творчих здібностей.

Індивідуальний підхід спрямований на урахування багатогранної природи особистості, її анатомо-фізіологічного розвитку з погляду віку та статі. В основі індивідуального підходу, так як і в попередніх принципах, – відношення до кожного вихованця як своєрідної унікальної особистості, незалежно від здібностей. Диригент-хормейстер – лідер, керівник, творець, інтерпретатор, виконавець, носій національної музичної культури – це окрема самостійна цінність для суспільства, а не засіб для досягнення особистої мети педагога і самоствердження його ідей в педагогічному процесі (Величко-Соломенник, 2020: 198). Принцип індивідуалізації тісно пов'язаний з дидактичними принципами особистісно орієнтованої едукативної та гуманізації.

За педагогічними ідеями видатного діяча диригентсько-хорового мистецтва Олега Семеновича Тимошенка: «індивідуальність і колектив – це дві грані єдиного буття» (Величко-Соломенник, 2020: 199). Принцип колективного виховання ґрунтується на думці, що колектив – це об'єднаний організм своєрідних індивідуальностей, які доповнюють і збагачують один одного. За переконаннями професора Олега Тимошенка: «не може відбуватися виховання особистості поза колективом, так само як і колектив не відбувається як єдиний організм без індивідуальностей» (Величко-Соломенник, 2020: 199). Педагог виховує засобами актуалізації і стимулювання, створює умови для активності і самостійного розвитку як індивідуума так і колективу.

Хор – це могутній колективний засіб виховання особистості. Колектив може створювати і підтримувати лідерські якості диригента-хормейстера, культивувати повагу і симпатію до нього, а може принизити гідність і дати відчуття нереалізованості вимог, і невідповідності знань. Про виховну роль колективу в становленні особистості писав В. Сухомлинський, який вважав, що колектив – це могутнє виховне середовище, і воно може бути як позитивним, так і негативним (Сухомлинський, 1976–1977). Виховання здавна вважалось організованим процесом впливу на особистість колективом вчителів, родини, суспільства. Щоб виховати колектив, необхідно згуртувати його різні особистості під спільними ідеєю, метою, завданнями, творчою та соціокультурною діяльністю. Колективний підхід завжди враховує лідерські якості індивідуальностей та орієнтується на перспективи творчого зростання колективу на основі найяскравіших і найбільш здібних особистостей – його представників.

## 10. Принцип демократизації та демократичної діалогізації

Принцип демократизації полягає в методах персоналізації та діалогізації педагогічної взаємодії в умовах рівноправної демократичної співпраці і навчальної співдружності. Принцип демократичної діалогізації полягає в створенні умов руху від максимального впливу і допомоги педагога до поступового зростання самостійної активності та повної саморегуляції і партнерства у взаємовідносинах педагог-вихованець, диригент-хор, лідер-колектив. Це основа творчо-індивідуального підходу. Мотивацією виховної діяльності педагога стає організація розвитку індивідуальності, творчих можливостей особистості для досягнення високого результату – особистих здобутків, успіхів та вершин.

Демократичні принципи передбачають подолання авторитарного стилю виховання, що є першочерговою умовою успішного зростання творчої особистості. Демократизація в навчально-виховному процесі відбувається за рахунок творчого співробітництва у співдружній атмосфері, яке базується на забезпеченні відношення до волі та прагнень кожного суб'єкта як ціннісної категорії, визнання колективної думки, поваги до кожного індивідууму.

## 11. Принцип гармонії – духовного, соціального, психічного і фізичного виховання

Гармонія між своєрідністю індивідуальності та її соціумністю характеризує цілісність всебічного розвитку особистості і можливість її реалізації в суспільстві. Ідеал всебічно обдарованої і гармонічно розвинутої особистості з глибини віків розглядався як досконала характеристика людини. Збагачення духовного світу людини, виховання сили духу, бажання перемогти, здолати труднощі, стати сильнішим, не відступати і не йти по легкому шляху, виховання ціннісного відношення до власного здоров'я, всебічний психологічно-психічний розвиток обдарувань і талантів, виховання соціально потрібного громадянина суспільству – ці завдання виховного процесу реалізуються систематично і послідовно в нерозривній гармонії.

В. О. Сухомлинський вважав, що людській силі духу немає межі, тому що немає таких труднощів в світі, в яких би не перемогла людина (Сухомлинський, 1976–1977). Розвиток духовних сил, здібностей і умінь, що сприятимуть подоланню життєвих перепон, формування характеру і моральної відповідальності в умовах адаптації до соціуму, забезпечення сприятливих умов для індивідуального і особистісного зростання та здійснення самореалізації, володіння навич-

ками досягнення інтелектуально-духовної свободи, особистої автономії та щастя, створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності і розкриття духовного потенціалу становлять необхідними передумовами розвитку особистої суб'єктності і примноження духовності світової культури. Засвоєння культури міжособистісних та міжнаціональних відносин, володіння культурою професійного спілкування, довершеність мовного процесу, формування ціннісних якостей характеру людини сприяють гармонічному психологічному зростанню особистості, формуванню у студента необхідних якостей комунікабельності та професійності.

У вихованні хорового диригента принцип гармонії реалізується як розвиток духовних сил, здібностей і умінь, забезпечення сприятливих умов для індивідуального і особистісного зростання в соціумі, створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності і розкриття духовного потенціалу, розвиток потреби в творчості та в самовдосконаленні фізичного здоров'я.

Отже, сучасна доктрина реформування національної виховної системи базується на **українських традиційних дидактичних принципах виховання**, які є основоположними в навчально-виховному процесі та взаємопов'язаними між собою. Це – виховання національної свідомості (етнізації), народності, ідеологізації, естетичного та культурологічного розвитку (культуровідповідності), моральної та етичної свідомості, особистісно орієнтованої едукативної, гуманізаційної, індивідуалізаційної та природовідповідності, індивідуального та колективного підходу, демократизації та демократичної діалогізації, гармонії духовного, соціального, психічного і фізичного становлення, комплексності самовдосконалення. Всі принципи застосовуються в оптимальному взаємопоєднанні, у безперервності, систематичності, послідовності, єдності з творчою практикою та життєдіяльністю. Вони створюють цілісну систему комплексного різностороннього виховання особистості.

Основами української виховної системи у вищому навчальному закладі мистецтв при підготовці диригента-хормейстера є такі **аспекти**:

1. Інформативний аспект навчального та концертного репертуару. Виховний потенціал тут містить специфічний зміст музичного твору, який репрезентує людину та явища через національні та історичні образи, духовне життя України.

2. Виконавсько-практичний або діяльнісний аспект. Репертуарні твори, які вивчаються, повинні мати практичне застосування, популяризацію в концертно-виконавській діяльності. В творчому

процесі необхідним є аксіологічна толерантність: опора на усталені традиції виконання та пошуки нових новаторських сучасних інтерпретацій.

3. Соціальний аспект. Набуті знання та навички професії, опанування концертно-виконавським репертуаром повинні бути реалізовані в соціумі, отримувати суспільне визнання. Мотивація діяльності диригента-хормейстера спрямовується на необхідність, значущість для колективу, культури, держави. Напруження праці студента в оволодінні майстерністю повинне досягати успіху у виконавській реалізації та приносити радість творчості. Соціальне середовище є джерелом міжособистісних стосунків.

4. Організаційний аспект. Система організаційних вимог є вагомим чинником становлення рис характеру особистості, а саме, виховання поваги до загальноприйнятих норм, законів та правил, почуття обов'язку перед Батьківщиною, правової свідомості, вимогливості до себе. Важливою рисою у становленні диригента-хормейстера є набуття самостійності, творчої свободи у вольовій організації власної діяльності, створення умов для самоорганізації студента.

5. Естетичний аспект. По-перше, він відображається у вивченні, опануванні і виконанні найкращих еталонних зразків національного та світового хорового мистецтва. По-друге, законам краси повинне відповідати все у зовнішності фахівця, манерах поведінки та культурі спілкування. По-третє, естетика необхідна у виконавській майстерності студента, в його диригентській техніці, у вільній пластичності рухів та емоційно-артистичній виразності міміки, в скульптурній рельєфності корпусу, тощо. А головне, що аспект краси особистості проявляється в його світогляді, у високо-етичних та найцінніших якостях людини-лідера, які збагачують внутрішній світ диригента-хормейстера і наповнюють естетичним змістом його зовнішній вигляд та культурну діяльність.

6. Психологічний аспект. В навчально-виховній атмосфері доброзичливості і взаємоповаги засобами музики він формує у студента розвиток емоційної сфери, збуджує почуттєвий стан, артистичні задатки. В повсякденному творчому комунікативному спілкуванні є необхідність стабілізації оптимістичного піднесення духу, розвитку почуття гумору і любові до людей (Кофман, 1986).

Методологічною основою української виховної системи при підготовці диригента-хормейстера у ВНЗ є **набуття певних компетентностей** в процесі едукації – єдності навчання, розвитку і виховання: основних загально-мистецьких, диригентських професійних, спеціалізовано-специфіч-

них. **Компетентності** є шляхом набуття виховних навичок особистості.

Основними загальними мистецькими компетентностями та засобами виховання особистості є вміння сприймати та відтворювати шедеври національного та світового хорового мистецтва, знання національних мистецьких традицій, народно-обрядових дійств, вміння творчо мислити і створювати художні образи, здатність до ініціативи та розпізнавання естетичних категорій у творах мистецтва, вміння практично реалізувати набуті навички і знання в культурно-мистецьких заходах, уміння висловлювати свої думки і почуття українською мовою та засобами вокально-хорового мистецтва.

Основними диригентськими професійними компетентностями на шляху виховання фахівця-хормейстера є знання основних епох розвитку національного і світового вокально-хорового мистецтва, знання мистецького доробку найбільш яскравих представників композиторських шкіл, уміння спілкуватися на теми мистецтва, володіння вокальними навичками, вміння розпізнавати та відтворювати академічну, народну та естрадну манери співу, інтерпретувати твори авторів, створювати художні образи в процесі виконавства, вміння демонструвати знання та навички публічно, володіння культурою публічного виступу, здатність до виконавства в мистецькому колективі (хорі, ансамблі), розкриття музичної грамотності, вміння практичної реалізації набутих навичок, умінь і знань в творчому процесі сприймання, виконання і створення вокально-хорової музики.

Специфічними музичними компетентностями диригента-хормейстера на шляху виховання високоосвіченого фахівця складають музично-слухова, музично-граматична, музично-ритмічна, вокально-хорова та музично-виконавська компетентності.

**Висновки.** В сучасній методичній концепції виховання диригента-хормейстера у вищому навчальному закладі України вирішуються **основні завдання** національної виховної системи:

- виховання громадянина України, патріота держави, виховання любові до України, формування громадянських компетентностей, рис героїко-патріотичного та соціально-громадського досвіду;
- виховання національної свідомості, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу, а також інших націй і народів;
- виховання громадянської свідомості: поваги до прав і свобод людини, почуття власної гідності, відповідальності за свої дії;

– виховання ключової загальномистецької культурної компетентності – досконалого вільного володіння українською мовою в професійній діяльності та в спілкуванні, користування рідною та іноземними мовами в освітньо-творчому процесі;

– виховання естетичного ідеалу, рис елітарності;

– виховання природовідповідності, тяжіння до самовдосконалення, вільного розвитку природи особистості та творчої самореалізації;

– виховання основної інтегрованої компетентності – здатності до самостійного навчання;

– виховання ініціативності, соціальної активності, працьовитості, креативності мислення та самостійності;

– виховання шляхетності, тактовності та ввічливості, шанобливого ставлення до родини та людей похилого віку, толерантного ставлення до оточуючих;

– виховання основ комунікабельності, здатності до співтворчості і спілкування, доброзичливості, гостроти гумору;

– виховання свідомого і відповідального ставлення до власного здоров'я, охорони голосу, навичок безпеки життєдіяльності;

– виховання потягу до здорового способу життя, до розвитку фізичної активності, витривалості;

– виховання артистичності, вольової енергетики, цілеспрямованості;

– виховання талантів та обдарувань особистості, розвиток творчих здібностей та музичних обдарувань.

Виховання диригента-хормейстера у ВНЗ – це створення певної української системи духовності, естетичних поглядів, психологічних переконань, ідеологічного світогляду, які відображаються в соціальній діяльності студента. У навчально-виховному процесі майбутній фахівець отримує і привласнює кодекс моральних і суспільних цінностей та відображає його результати в своїй моделі поведінки та якостях характеру. Виховний процес впливу на розвиток особистості переважно керований та соціально цілеспрямований. Ціннісні орієнтації студент сприймає з навколишнього середовища і виникає самовиховання, сутністю якого є задоволення його морально-етичних потреб. В процесі виховання та самовиховання відбувається формування поглядів, переконань, навичок, звичок, певної позиції, норм, думок, ставлення до дійсності, позитивного спрямування до розвитку якостей особистості.

**Концептуальна модель української виховної системи диригента-хормейстера у ВНЗ скла-**

дається з традиційних дидактичних принципів, які вирішують основні завдання сучасного виховання, методологічних аспектів (інформативного, виконавсько-практичного або діяльницького, соціального, організаційного, естетичного, психологічного) та компетентностей, набутих в процесі едукативної (загально-мистецьких, професійних та специфічних).

**Метою сучасної української виховної системи у ВНЗ при підготовці диригента-хормейстера є створення високоінтелектуального потенціалу суспільства з духовним, науковим, творчим розвитком, гармонічно розвинутої гуманістичної особистості, яскравого представника еліти нації, громадянина і патріота України. В реформі виховної української системи в сучасних реаліях першочерговим є пріоритет студента як особистості, а головною цінністю виховання – особистісне становлення студентів. Виховання диригента-хормейстера у ВНЗ України виступає на сучасному етапі як глобальна, самостійна і фундаментальна національна гуманістична система, яка проголошує необхідність збереження найвищої цінності – неповторної індивідуальності студента. В основі цієї системи – принципи особистісно орієнтованої едукативної, індивідуалізаційної, діалогізаційної, гуманітаризаційної, соціологізаційної, культуровідповідності. Виховання молодого фахівця відбувається засобами створення умов для особистісного і професійного зростання студента, для толерантної взаємодії між викладачами і вихованцями, для самоорганізації і активної самореалізації молодого фахівця.**

Випробувана віками, традиційна українська система виховання особистості має під собою національний ґрунт і її квінтесенцію – ідеологію патріотизму та державотворення. Модель українського сучасного виховання створюється у сфері духовної культури суспільства національними шляхами і засобами, вона втілює в собі гуманістичний потенціал, розвиває національні, загальнолюдські цінності. Національне виховання є найміцнішим гарантом поваги і любові до культур інших народів. Загальнолюдські цінності розвиваються в нерозривній єдності з національними. Чим яскравіше виражені риси національної самобутності в особистості, тим більше в неї можливостей для творення рідної культури та збагачення загальнолюдських цінностей. Національне виховання культивує високі лицарські якості особистості: глибокий гуманізм, шляхетність, милосердя, подвижництво, героїзм. Концептуальні ідеї українського виховання полягають в тому, що підготовка дири-

гента-хормейстера – це підготовка творця майбутньої духовності своєї країни, представника нової еліти соціуму, носія культурної спадщини нації, гаранта збереження і розвитку творчих досягнень держави. Тому, національна спрямованість концепції мистецького виховання диригента-хормейстера – це ключова і визначна риса української виховної системи.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. / Пер. с древнегреч., общ. ред. А. И. Доватура. Москва : Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
2. Афанасьев Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського: монографія / Держ. акад. кер. кадрів культури і мистец. Київ : ДАКККіМ, 2009. 128 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
4. Борев Ю. Б. Естетика: підручник. Москва : Вищ. шк., 2002. 511 с.
5. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. / Педагогічне товариство ім. проф. Григорія Ващенко. 3-тє вид. Полтава : Полтавський вісник, 1994. Т. 1. 191 с.
6. Ващенко Г. Г. Вибрані педагогічні твори. / Львівська організація Всеукраїнського педагогічного тов-ва ім. Г. Ващенко. Дрогобич : Відродження, 1997. 214 с.
7. Величко-Соломенник З. Ю. Мистецтвознавчо-педагогічні ідеї становлення диригента-хормейстера у «творчій майстерні» Олега Семеновича Тимошенка. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Київ, 2020. № 4 (49). С. 194–210.
8. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів : Львівський науково-методичний інститут освіти, 1996. 152 с.
9. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти*. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2008. Вип. 57. С. 44–48.
10. Дмитро Туптало у світі українського барокко: збірник наукових праць. Львівська медієвістика / наук. ред.: Криса Богдана; ЛНУ ім. І. Франка. Каф. укр. літ. ім. акад. М. Возняка. Львів : Артос – Априорі, 2007. Вип.1. 328 с.
11. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Москва : Педагогика, 1989. 416 с.
12. Кочубей А. В. Едукація як ефективний засіб цілісності навчально-виховного процесу в технічному ВНЗ. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2013. № 1.2. С. 32–36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1) (дата звернення: 10.01.2023)
13. Кофман Р. І. Виховання диригента: психологічні особливості : навч. посібник. Київ: Музична Україна, 1986. 38 с.
14. Огієнко І. І. Рідна мова і культура народу. *Шлях виховання й навчання*. Львів : Взаємна поміч укр. вчителства, 1934. Т. VIII. Кн 1. С. 31–34.
15. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки. Львів : Фенікс, 1995. 46 с.
16. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
17. Платон. Держава / переклад з давногр. Д. Коваль. Київ : Основи, 2000. 355 с.
18. Повчання Володимира Мономаха дітям: хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / заг. ред. доц. С. А. Литвинова. Київ : Держ. учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1961. С. 10–11.
19. Рильський М. Т. Мова / Троянди й виноград: збірка поезій (Квітень, 1956 року). *Зібрання творів у двадцяти томах*. Київ : Наукова думка, 1983–1990. Том 4 : Поезії 1949–1964. 1984. 411 с.
20. Руденко Ю. Д. Основи сучасного українського виховання. Київ : Видавництво імені Олени Теліги, 2003. 328 с.
21. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / упоряд., передм., комент. О. В. Проскура. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
22. Русова С. Ф. Націоналізація школи. *Вибрані педагогічні твори / упоряд., передм., комент. О. В. Проскура*. Київ : Освіта, 1996. С. 43–44.
23. Сковорода Г. Твори в двох томах / редкол. Д. Х. Острянин та ін. Київ : видавництво Академії наук Української РСР, 1961. 636 с.
24. Стельмахович М. Г. Виховні цінності традиційної української родини. *Цінності освіти і виховання / Акад. пед. наук України, Центр інформ. та документації Ради Європи в Україні; заг. ред. О. В. Сухомлинської*. Київ, 1997. С. 129–132.
25. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. / голова ред. кол. О. Г. Дзверін. Київ : Радянська школа, 1976–1977.
26. Шестаков В. П. Очерки по истории эстетики. От Сократа до Гегеля. Москва : Мысль, 1979. 372 с.
27. Ушинський К. Д. Твори в шести томах. Київ : Радянська школа, 1954. С. 164–165.
28. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. *Вибрані педагогічні твори: у 2-х т.* Київ : Радянська школа, 1983. Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки. / ред. О. І. Пискунова. С. 78–89.
29. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання / ред. О. Дзверіна. Київ : Радянська школа, 1960. 299 с.
30. Юркевич П. Д. Вибране. Київ : Абрис, 1993. 416 с.
31. Яворський Б. Л. Статті. Воспоминания. Переписка. / ред. Д. Д. Шостаковича. Москва : Советский композитор, 1972. 712 с.

## REFERENCES

1. Arystotel. Sochyneniya: v 4-kh t. [Works: in four volumes] / Per. s drevnehrech., obshch. red. A. Y. Dovatura. Moskva : Mysl, 1983. T. 4. 830 p. [in Russian].
2. Afanasiev Yu. L. Profesiina pidhotovka muzykanta: uroky Boleslava Yavorskoho: monohrafiia [Professional training of a musician: the lessons of Boleslav Yavorskiy] / Derzh. akad. ker. kadriv kultury i mystets. Kyiv : DAKKKiM, 2009. 128 p. [in Ukrainian].
3. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti : u 2 kn. [Personality education: in 2 books.] Kyiv : Lybid, 2003. Kn. 2 : Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady. [Personally oriented approach: scientific and practical principles] 344 p. [in Ukrainian].
4. Borev Yu. B. Estetyka: pidruchnyk. [Aesthetics]. Moscow: Higher school, 2002. 511 p. [in Russian].
5. Vashchenko H. H. Vychovnyi ideal : pidruchnyk dlia pedahohiv, vychovnykiv, molodi i batkiv. [Educational ideal: a textbook for teachers, educators, youth and parents.] / Pedagogical Society named after Prof. Grigory Vashchenko. 3rd edition. Poltava: Poltava Herald, 1994. T. 1. 191 p. [in Ukrainian].
6. Vashchenko H. H. Vybrani pedahohichni tvory. [Selected pedagogical works.] / Lviv Organization of the All-Ukrainian Pedagogical Society named after H. Vashchenko Drohobych: Renaissance, 1997. 214 p. [in Ukrainian].
7. Velychko-Solomennyk Z. Yu. Mystetstvoznavcho-pedahohichni idei stanovlennia dyryhenta-khormeistera u "tvorchii maisterni" Oleha Semenovycha Tymoshenka. [Art studies and pedagogical ideas of Oleg Semenovich Tymoshenko's school in the process to form a conductor-choirmaster]. Journal of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine. Kyiv, 2020. No. 4 (49). P. 194–210. [in Ukrainian].
8. Vyshnevskiy O. I. Suchasne ukrainske vykhovannia. Pedahohichni narysy. [Modern Ukrainian education. Pedagogical essays.] Lviv: Lviv Scientific and Methodological Institute of Education, 1996. 152 p. [in Ukrainian].
9. Drach I. I. Kompetentisnyi pidkhid yak zasib modernizatsii zmistu vyshchoi osvity. [Competency approach as a means of modernization of the content of higher education]. Problems of education. Kyiv : Institute of Innovative Technologies and Content of Education of the Ministry of Education and Culture of Ukraine. 2008. Issue 57. P. 44–48. [in Ukrainian].
10. Dmytro Tuptalo u sviti ukrainskoho barokko: zbirnyk naukovykh prats. [Dmytro Tuptalo in the world of Ukrainian baroque]. Lviv medieval studies / nauk. red.: Krysa Bohdana; Ivan Franko Lviv National University. The Ukrainian Literature Department named after academician Mykhailo Vozniak. Lviv : Artos – Apriori, 2007. Issue 1. 328 p. [in Ukrainian].
11. Komenskiy Ya. A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalotstsy Y. H. Pedahohycheskoe nasledye. [Pedagogical legacy]. Moscow: Pedagogy, 1989. 416 p. [in Russian].
12. Kochubei A. V. Edukatsiia yak efektyvnyi zasib tsilisnosti navchalno-vychovnoho protsesu v tekhnichnomu VNZ. [Educating as an effective measure of the integrity of the initial-spinning process in the technical VNZ]. New pedagogical idea. Rivne, 2013. № 1.2. P. 32–36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1)
13. Kofman R. I. Vychovannia dyryhenta: psykholohichni osoblyvosti : navch. posibnyk. [Conductor's development: psychological features]. Kiev: Musical Ukraine, 1986. 38 p. [in Ukrainian].
14. Ohienko I. I. Ridna mova i kultura narodu. [Native language and culture of the people]. The way of education and training. Lviv : Vzaiemna pomich ukr. vchytelstva, 1934. Vol. VIII. Book 1. P. 31–34. [in Ukrainian].
15. Ohienko I. I. Nauka pro ridnomovni oboviazky. [The science of mother tongue obligations]. Lviv : Feniks, 1995. 46 p. [in Ukrainian].
16. Pidlasy, I. P. Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii: interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoï systemy osvity. [Practical pedagogy or three technologies]. Kyiv: Slovo Publishing House, 2004. 616 p. [in Ukrainian].
17. Platon. Derzhava / pereklad z davnohr. D. Koval. [State]. Kyiv : Osnovy, 2000. 355 p. [in Russian].
18. Povchannia Volodymyra Monomakha ditiam: khrestomatii z istorii vitchyznianoï pedahohiky [Teachings of Volodymyr Monomakh to children] / zah. red. dots. S. A. Lytvynova. Kyiv: State Educational and Pedagogical Publishing House "Soviet School" 1961. P. 10–11. [in Ukrainian].
19. Rylskiy M. T. Mova / Troiandy y vynohrad: zbirka poezii (Kviten, 1956 roku) [Language / Roses and grapes: a collection of poems (April, 1956)]. Collection of works in twenty volumes. Kyiv: Naukova dumka, 1983 – 1990. Volume 4: Poems 1949 – 1964. 1984. 411 p. [in Ukrainian].
20. Rudenko Yu. D. Osnovy suchasnoho ukrainskoho vykhovannia. [Basics of modern Ukrainian education]. Kyiv: Olena Teliga Publishing House, 2003. 328 p. [in Ukrainian].
21. Rusova S. F. Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works] / edited, foreword, comment. O. V. Proskura. Kyiv: Osvita, 1996. 304 p. [in Ukrainian].
22. Rusova S. F. Natsionalizatsiia shkoly. [Nationalization of the school]. Selected pedagogical works / edited, foreword, comment. O. V. Proskura. Kyiv: Osvita, 1996. P. 43–44. [in Ukrainian].
23. Skovoroda H. Tvory v dvokh tomakh [Works in two volumes] / editor. D. H. Ostryanin and others. Kyiv: Publishing House of the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR, 1961. 636 p. [in Ukrainian].
24. Stelmakhovych M. H. Vychovni tsinnosti tradytsiinoï ukrainskoï rodyny. [Educational values of the traditional Ukrainian family]. Values of education and upbringing / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Information and Documentation Center of the Council of Europe in Ukraine; general editorship of O. V. Sukhomlynska. Kyiv, 1997. P. 129–132. [in Ukrainian].
25. Sukhomlynskiy V. O. Vybrani tvory: V 5-ty t. [Selected works: In 5 volumes] / Head of the editorial board O. G. Dzeverin. Kyiv: Soviet School, 1976–1977. [in Ukrainian].
26. Shestakov V. P. Ocherky po ystoriy estetyky. Ot Sokrata do Hehelia. [Essays on the history of aesthetics. From Socrates to Hegel]. Moscow: Mysl, 1979. 372 p. [in Russian].

27. Ushynskiy K. D. Tvory v shesty tomakh. [Works in six volumes]. Kyiv: Radianska shkola, 1954. P. 164–165. [in Ukrainian].
28. Ushynskiy K. D. Pro narodnist u hromadskomu vykhovanni. [About nationality in public education]. Selected pedagogical works: in 2 volumes. Kyiv: Radianska shkola, 1983. Volume 1. Theoretical problems of pedagogy. / ed. O. I. Piskunova. P. 78–89. [in Ukrainian].
29. Franko I. Ya. Pedagogichni statti i vyslovliuvannia [Pedagogical articles and statements] / ed. O. Zeverin. Kyiv: Radianska shkola, 1960. 299 p. [in Ukrainian].
30. Yurkevych P. D. Vybrane. [Selected] Kyiv : Abrys, 1993. 416 p. [in Ukrainian].
31. Yavorskiy B. L. Staty. Vospomynaniya. Perepyska. [Articles. Memories. Correspondence.] / ed. D. D. Shostakovich. Moscow : Sovetskiy kompozytor, 1972. 712 p. [in Russian].



**Дмитро ГОЛОБОРОДОВ,**

*orcid.org/0000-0001-9744-0026*

*аспірант кафедри музичного мистецтва та хореографії*

*Навчально-наукового інституту культури і мистецтва*

*Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

*(Полтава, Україна) dmitry.malz@gmail.com*

## **ВИКОНАВСЬКІ ФОРМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МУЛЬТИІНСТРУМЕНТАЛІЗМУ В МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.**

*Мультиінструменталізм – це одне з найсуперечливіших явищ сучасного музичного мистецтва, адже в соціумі часто поширена думка, що вміння людини грати на кількох музичних інструментах здебільшого використовується в музиці масових жанрів у якості «видовища». У той же час розвиток медіатехнологій на початку ХХІ ст. дозволив музикантам-мультиінструменталістам удаватися до нових, недоступних раніше форм реалізації своїх виконавських умінь.*

*Метою статті є дослідження форм, у яких суб'єкт реалізує свій мультиінструменталізм у вигляді сольного чи колективного музикування та формування комплексного погляду на виконавську діяльність мультиінструменталістів. Для вияву виконавських форм реалізації мультиінструменталізму в музичному мистецтві на конкретних прикладах було проаналізовано діяльність різних музикантів-мультиінструменталістів України та зарубіжжя на початку ХХІ ст., таких як: М. Твердий, М. Бережнюк, Н. Бальдеру, Дж. Плотнер, Ш. Мінамі, Дж. Сміт та ін.*

*У статті розглянуто такі виконавські форми реалізації мультиінструменталізму як: сольний концертний виступ, просвітницька відеолекція, гра в складі кількох ансамблів виконавцем на різних музичних інструментах, відеоблоггерство, творчий відео- чи аудіопроект, робота в звукозаписувальній сфері, онлайн-трансляція та інші.*

*У ході дослідження виявлено п'ять моделей взаємодії музиканта з музичними інструментами, які разом охоплюють усі виконавські форми реалізації мультиінструменталізму. Наголошено на характерних рисах кожної моделі.*

*Результати дослідження дозволяють говорити про явище мультиінструменталізму як один із вагомих і невід'ємних компонентів музичної культури початку ХХІ ст. Наведені в тексті приклади творчості мультиінструменталістів розвіюють стереотип про феномен мультиінструменталізму як лиш інструмент для справлення візуального враження на глядачів. Текст цієї статті також буде корисний для музикантів, які цікавляться вивченням додаткових музичних інструментів і студентів вищих мистецьких закладів освіти зі спеціальностей «Народні інструменти», «Етномузикологія».*

**Ключові слова:** *мультиінструменталізм, мультиінструменталіст, форми реалізації мультиінструменталізму, моделі взаємодії музиканта з музичними інструментами.*

**Dmytro HOLOBORODOV,**

*orcid.org/0000-0001-9744-0026*

*Postgraduate Student at the Department of Musical Arts and Choreography*

*Educational and Scientific Institute of Culture and Arts*

*of Taras Shevchenko Luhansk National University*

*(Poltava, Ukraine) dmitry.malz@gmail.com*

## **PERFORMANCE FORMS OF MULTI-INSTRUMENTALISM REALIZATION IN MUSICAL ART AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY**

*Multi-instrumentalism is one of the most controversial phenomena of modern musical art, because there is a widespread opinion in society that the ability of a person to play several musical instruments is mostly used in the music of mass genres to create a spectacle. At the same time, the development of media technologies at the beginning of the 21st century allowed multi-instrumentalists to resort to new, previously unavailable realization forms of their performing skills.*

*The purpose of the article is to study the forms in which the subject realizes his multi-instrumentalism in the form of solo or collective music-making and the formation of a comprehensive view of the performing activities of multi-instrumentalists. The description of the multi-instrumentalism performance forms in music was performed on specific examples of the creative activity of various multi-instrumentalists of Ukraine and abroad at the beginning of the 21st century, such as M. Tverdyi, M. Berezniuk, N. Baldeyrou, J. Plotner, Sh. Minami, J. Smith and others.*

*The article examines such performance forms of multi-instrumentalism as a solo concert performance, an educational video lecture, playing in several ensembles as a performer on various musical instruments, video blogging, a creative video or audio project, work in the field of sound recording, online broadcasting, and others.*

*In the course of the study, five models of interaction of a musician with musical instruments were revealed, covering*

*all performance forms of multi-instrumentalism. The characteristic features of each model are emphasized.*

*The results of the study allow us to talk about the phenomenon of multi-instrumentalism as one of the important and integral components of the musical culture of the beginning of the 21st century. The examples of the work of multi-instrumentalists given in the text dispel the stereotype of the phenomenon of multi-instrumentalism as just a tool for making a visual impression on the audience. The text of this article will also be useful for musicians who are interested in learning additional musical instruments and students of higher art institutions of education majoring in «Folk Instruments» and «Ethnomusicology».*

**Key words:** *multi-instrumentalism, multi-instrumentalist, performance forms of multi-instrumentalism realization, models of musician interaction with musical instruments.*

**Постановка проблеми.** Мультиінструменталізм у музичному мистецтві на початку ХХІ ст. став вагомим компонентом культури. Незважаючи на стрімкий розвиток цього явища в світі, досі науковцями не здійснено ґрунтовних наукових досліджень щодо сутності та корисності явища мультиінструменталізму, зокрема не досліджені виконавські форми реалізації мультиінструменталістами своїх умінь. У соціумі побутує поширена думка, що гра на кількох музичних інструментах здебільшого використовується в музиці масових жанрів у якості «видовища». Негативний стереотип, що «мультиінструменталізм – це несерйозно», на жаль, часто помилково поширюється й на професійну гілку цього явища. У той же час розвиток медіатехнологій на початку ХХІ ст. дозволив музикантам-мультиінструменталістам удаватися до нових, недоступних раніше форм роботи.

Через те, що прояви мультиінструменталізму в творчості музикантів початку ХХІ ст. недостатньо розглянуті, актуальним є питання вивчення виконавських форм реалізації мультиінструменталістами своїх умінь.

**Аналіза досліджень.** Форми реалізації мультиінструменталізму серед музикантів різного історичного періоду досліджували І. Мацієвський, Ю. Усов, С. Левін, В. Апатський, Б. Яремко та ін. Про вплив мультиінструментальних навичок на діяльність музиканта проводив дослідження В. Білас. Частково виконавські форми реалізації у своїх працях досліджували С. Королевський, Е. Гуовінен, Н. Сільва, Ж. Мендес, І. Раубер, О. Овчар, Б. Піментел, А. Вільєрс, П. Стайнбек, Дж. Віттам та інші.

Однак комплексної науково-мистецтвознавчої праці, присвяченої виконавським формам реалізації музичного мультиінструменталізму, вище згаданими науковцями не було проведено, що додатково обґрунтовує актуальність цього дослідження, результати якого висвітлюються в запропонованій статті.

**Мета статті** полягає в дослідженні виконавських форм реалізації мультиінструменталізму в музичному мистецтві на початку ХХІ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Діяльність більшості музикантів-мультиінструменталістів є багатовекторною й може проявлятися у різних формах: виконавських і невиконавських (у яких професійна діяльність музиканта не пов'язана безпосередньо з грою на різних музичних інструментах). Вивчення невиконавських форм буде темою наступного дослідження автора публікації. У цій праці ми розглянемо приклади музикантів, діяльність яких безпосередньо пов'язана з виконавством на кількох різних інструментах. Для вияву виконавських форм реалізації мультиінструменталізму було обрано матеріал дослідження, який склали постаті різних мультиінструменталістів України та зарубіжжя. Дослідження їхньої творчості ми проводили за допомогою інтерв'ювання (усної історії), аналізу та опису вибіркового медіазаписів (живих трансляцій, творчих проєктів, концертних записів тощо).

Спочатку ми розглянемо українських багатоінструментальних виконавців.

**Максим Бережнюк** – український мультиінструменталіст із Рівненщини, віртуозно вмів грати на близько 50 видах традиційних духових інструментів України та світу, переможець багатьох українських та міжнародних конкурсів і фестивалів (Максим Бережнюк, YouTube; Maksym Bereznyuk, 2023). Колекція музиканта налічує більше ніж 50 відомих і рідкісних народних духових інструментів: багато видів сопілок, окарина, телинка, флейта Пана, дрімба, каваль, флюєра, фрілька, ріжок, коза та інші. У музичній школі Максим Бережнюк навчався грати на сопілці, потім закінчив Рівненське музичне училище за класом сопілки та флейти Пана, після – закінчив факультет музичного мистецтва за спеціальністю «Фольклор» у Київському національному університеті культури і мистецтв (Maksym Bereznyuk, 2023).

Дослідження мультиінструментальної виконавської діяльності Максима Бережнюка ми розпочнемо з аналізу фрагмента *сольного виступу музиканта* на одному з фестивалів, що був у Польщі (Kamomusic, 2010). Запис має тривалість

8 хв 30 с. Перші 69 секунд (0:00 – 1:09) Максим грає на сопілці, після чого отримує оплески й протягом наступних 17 секунд (1:10 – 1:26) повідомляє, що наступний інструмент, на якому він музикуватиме, буде дводенцівка, надає коротку інформацію про нього. Після виконавства на другому музичному інструменті (1:27 – 2:14), мультиінструменталіст оголошує, що далі він гратиме на дрімбі. Гру на цьому інструменті він поєднує зі співом української народної пісні («А як тую коломию зачую, зачую. Через тую коломию дома не ночую») (2:42 – 3:32). Четвертий інструмент, із яким працює музикант – кавал. На ньому він виконує вівчарські награвання (3:53 – 5:14). Упродовж виступу музичні інструменти, які не використовуються, закріплені в районі живота гравця поясом, що дозволяє мати їх у швидкому доступі. П'ятим інструментом, який використав музикант під час виступу, є свисткова флюяра (5:31 – 7:04). Останнім інструментом, який фіксує відеозапис, є ріжок (7:26 – 8:26), на ньому мультиінструменталіст виконав музику танцю «Оберек» (Kamomusic, 2010). Схематичне відображення цього виступу Максима Бережнюка наведено нами на рисунку 1.

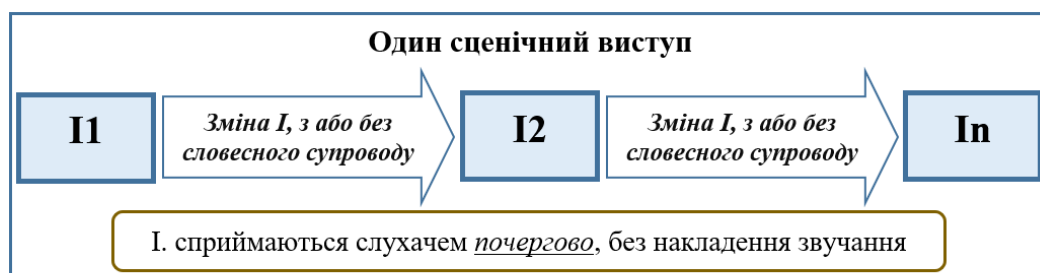
Граючи на різних українських традиційних духових музичних інструментах, М. Бережнюк популяризує не лише себе як виконавця (в якості соліста музикант відвідав багато міст України та зарубіжжя), а й провадить *просвітницьку діяльність* як *етномузиколог* – знайомить глядачів із музичною культурою та майстрами різних регіонів України. Як, наприклад, у цій відеолекції, де він по чергово грає на різних інструментах (KOZAMEDIA, 2020).

Іншими формами, якими музикант реалізує своє мультиінструментальне виконавство, є *гра в складі різних ансамблів* (напр., у колективах «Хорея Козацька», “Qamo Griadeshy”, “The Doox”, “Kyiv Ethno trio”, “Krosna” тощо) (Maksym Berezhnyuk, 2023), а також *публікування на YouTube каналі* записів свого музикування на різ-

них інструментах (одному чи кількох в одному видиві) (Максим Бережнюк, YouTube).

**Твердий Михайло** – український мультиінструменталіст із Чернігівщини, композитор, артист оригінального жанру, заслужений артист України, вміє грати на більше ніж 140 інструментах (ІВ «Чернігівщина, 2021; Сірик, 2020). У 2005 р. він зібрав найбільшу колекцію музичних інструментів в Україні – понад 200 та ввійшов до Книги рекордів України. На час написання цієї статті в колекції Михайла налічується понад 400 екземплярів (Радіо «Свобода», 2019; Сірик, 2020; Суспільне: Чернігів, 2020). Мультиінструментальний шлях Михайла почався з музичної школи, де він навчавсь одразу на двох інструментах – баяні та кларнеті (Ліпіч, 2008; Радіо «Свобода», 2019). У своїй виконавській діяльності музикант звертається як до *ансамблевих* форм реалізації мультиінструменталізму (*гра в різних колективах* – він був учасником ансамблів «Кобза», «Козацькі забави», «Явір» та ін., з якими їздив на гастролі як мультиінструменталіст), так і до *сольних* (дає *концерти в ресторанах і на відкритому повітрі*, працює *тамадою на весіллях* тощо). Під час роботи у складі вище згаданих ансамблів Михайлові доручають грати партії різних інструментів (трембіти, телінки, окарини, джоломиги, наю, дрімби, люльки, пищика та інших), іноді за один концертний виступ йому доводиться використовувати відразу 12 музичних інструментів (Радіо «Свобода», 2019).

Сольні виступи мультиінструменталіст часто перетворює на *театральне дійство*, в якому знаходять єднання мистецтво фокусів, поетика (декламування віршів) і чергування гри на різних музичних інструментах (Ліпіч, 2008; Радіо «Ранні пташки», 2020; Радіо «Свобода», 2019; Сірик, 2020; Янушкевич, 2020). Фактично його виконавство є прикладом явища музичної ексцентрики (на цьому наголошує й сам Михайло). Прикладом подібної творчості Михайла Твердого,



Умовні позначки: *I* – музичний інструмент.

Рис. 1. Модель взаємодії мультиінструменталіста з інструментами під час виконавської реалізації свого мультиінструменталізму № 1

який ми використаємо для дослідження *сольного музично-ексцентричного концертного виступу* як виконавської форми реалізації мультиінструменталізму, є запис його виступу на ювілейному концерті з нагоди 90-ї річниці коледжу в м. Корсунь-Шевченківський (Михаил Твердый, 2017).

Виступ мультиінструменталіста представляє собою розповідь із ілюстрацією подій у ній засобами музичних інструментів і фокусів. Починається все виходом артиста під фонограму до підготовленого для виступу місця, з якого він бере глечик-трансформер і перетворює його легким рухом на капелюх. Після цього Михайло переходить до розповіді. Перший музичний інструмент, який митець використовує для ілюстрації сказаного, є трембіта (грає на ній у проміжку 2:17 – 2:40). У процесі переходу до наступного інструмента, яким є дрімба, мультиінструменталіст наспівує мелодію. На дрімбі музикант грає з 2:54 до 3:14. Третій інструмент, із яким працює Михайло, є сопілка. Гра на ній є ілюстрацією зачитаного перед цим короткого вірша, в якому згадано цей музичний інструмент. Музикування на сопілці триває 17 с (3:27 – 3:44). З 3 хв 51 с до 4 хв 20 с, без оголошення, виконавець бере до рук телінку (обертонуву флейту) й починає музикувати на ній. У якості переходу до наступного інструмента (окарини), на якому артист імітує кування зозулі (4:34 – 4:39), він використовує слова «Знов зозулі чути голос в лісі». За подібним зразком далі ми можемо бачити імітацію співу ластівок на свищику (4:45 – 4:50), снування стада овець дзвоником (4:55 – 4:59), щебетання солов'я на шматку целофану (5:04 – 5:10). Далі, без словесного вступу, Михайло звертається до двох сопілок різних строїв і флейти Пана, по чергово грає на них, розмежовуючи короткими словесними вставками: 5:17 – 5:36; 5:50 – 6:06; 6:18 – 6:36. Далі ми просто в хронологічному порядку перерахуємо всі наступні інструменти, які використовував музикант у своїй сценці: тріскачка, калатало, інструмент звуком схожий на окарину, свисток, власне окарину, шматок целофану, сопілка та ріжок. На останніх трьох мультиінструменталіст грав під мінусовку, змінюючи інструменти під час її неперервного звучання (целофан: 8:39 – 8:44; сопілка: 8:53 – 10:56; ріжок: 11:01 – 11:32). Завершує виступ Михайло фокусом: «робить» зі свого капелюха знову глечик і вставляє в нього ріжок, на якому він щойно грав останній музичний фрагмент (епізод із твору Є. Адамцевича «Запорозький марш»), після фіксації музичного інструмента в глечик, той візуально перетворюється в червону квітку на зеленому стеблі.

Модель узаємодії музиканта з інструментами, яку ми були створили на основі виступу М. Бережнюка (див. рис. 1), є застосовна й до вище описаного концертного номера М. Твердого. Різниця цих двох випадків виконавства в тому, що в останньому мультиінструменталізм сильніше (характерніше) спрямований на створення видовища.

**Ніколя Бальдеру** – французький мультиінструменталіст із Парижа, основний музичний інструмент якого є кларнет, гру на ньому музикант почав вивчати у віці восьми років. Закінчивши бакалавратуру й магістратуру Паризької національної консерваторії музики й танцю з класу кларнету та бас-кларнету, Бальдеру незабаром відзначився на міжнародній арені, вигравши три провідні музичні конкурси: престижний Munich ARD Competition у Мюнхені (Німеччина) у 1998 р., Конкурс Dos Hermanas у Севільї (Іспанія) у 1999 р. та ICA Young Artist Competition (США) у 2001 р. Після закінчення консерваторії виконавець зацікавився *валторною* та самостійно опанував гру на цьому інструменті (NICOLAS BALDEYROU, 2021).

Ніколя Бальдеру має *власні блоги* в Інтернеті (зокрема на сайтах YouTube, Instagram), де поширює відеозаписи зі своєю грою на різних музичних інструментах (окрім кларнета й валторни – гітарі, фортепіано, литаврах і перкусії) сам або разом зі студентами свого класу Національної вищої консерваторії музики й танцю в Ліоні. Спочатку його мультиінструментальні видива були зняті телефоном із елементарним монтажем: поверх кадру із першим записаним інструментом партії інших інструментів накладались у вигляді «вікон-квадратів». Пізніше музикант почав використовувати хромакей, який дозволяє засобами спеціального програмного забезпечення підставляти потрібне тло, що відповідає характеру та жанрові композиції. У якості вмісту відеозаписів мультиінструменталіста здебільшого постають його власні аранжування для кларнета творів різних композиторів (France Musique, 2020). Для дослідження виконавської мультиінструментальної діяльності Ніколя Бальдеру в Інтернеті ми візьмемо запис із його YouTube каналу, в якому він виконав власне аранжування твору Віталі Монті «Чардаш» (Nicolas Baldeyrou, 2020).

У цій роботі (з відеоблогу Ніколя Бальдеру) він музикує на різних видах кларнету (відтворює кілька партій), гітарі та перкусії. Монтаж виконаний без використання хромакею, записи інструментальних партій на екрані відображаються у квадратах. Гравці, партії інструментів яких мають павзи, не відображаються на екрані. Деякі партії зіграні в різному одязі музикантом.

Вступ (0:00 – 0:27) починається квінтетом кларнетів, з 6 секунди починається соло одного кларнету. Останній акорд вступу виконує гітара.

Повільна частина 1 (0:28 – 1:40) відтворена кларнетами, один із яких грає сольну партію, та гітарою, яка врзноманітніє звучання цього епізоду.

Швидка частина 1 (1:41 – 2:16) за аранжуванням відрізняється від попередньої заміщенням гітари на бубон, який грає на другу та четверту долі такту. Важливі моменти партій підкреслюються візуальними ефектами (напр., на 1:43, 1:52 та 2:07 партії двох кларнетів, які в попередньому такті мали другорядні ролі, несподівано з'являються через наявність сольного епізоду).

Повільна частина 2 (2:17 – 2:45) виконана квінтетом кларнетів.

Повільна частина 3 (2:46 – 3:16) відтворена, окрім кларнетів, бубном і трикутником, яким підкреслюється перша доля тактів.

Швидка частина 2 та кода (3:17 – 3:55) зіграні кларнетами та бубном.

Модель взаємодії мультиінструменталіста з музичними інструментами, яка використана в розглянутому відеозаписі, відрізняється від наведеної нами на рис. 1 тим, що слухач сприймає звучання різних партій інструментів *одночасно*, в «ансамблі». Таке сприйняття забезпечене об'єднанням звучання різних інструментів засобами спеціальної програми після закінчення фактичної гри музиканта. Ця модель взаємодії відображена нами на рис. 2.

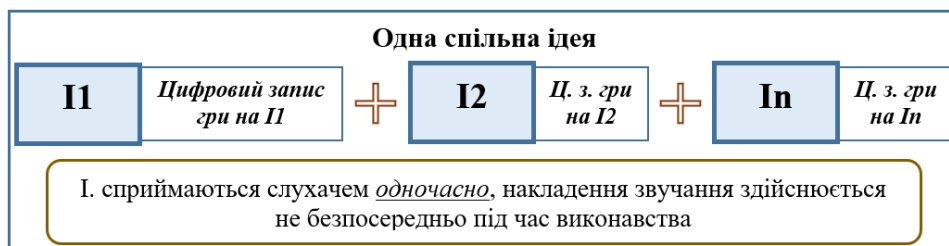
Друга модель взаємодії може бути застосована не лише щодо *відеоблогерства* (постійної підтримки активності блогу), а й також щодо інших виконавських форм реалізації мультиінструменталізму, зокрема мультиінструменталіст може вдатися до неї під час *створення багатоінструментального супроводу солістові* чи в процесі *реалізації різних творчих відео- чи аудіопроектів*, які потребують запису партій різних музичних інструментів.

Прикладом *творчого проєкту*, в якому використана друга модель взаємодії, є спільна відеоро-

бота автора статті з мистецтвознавцем Олександром Плохотнюком. Цілями цього проєкту були *створення оркестрового музичного супроводу мультиінструменталістом* для трубача-соліста та *візуалізація виконання обраної музичної композиції учасниками* з подальшим поширенням матеріалу в Інтернеті (Double Musician, 2021).

Блогерство (тобто поширення інтернет-авдиторії свого творчого доробку; створення медіа-контенту для блогу) як форма реалізації мультиінструменталізму не обов'язково передбачає використання мультиінструменталістом другої моделі взаємодії з інструментами. Наприклад, американська співачка та мультиінструменталістка *Еліс Трув* (англ., Elise Trouw) у своїх YouTube-відеороликах, завдяки використанню звукового семплера з ефектом петлювання, вдається до накладення в реальному часі звучання різних інструментів, на яких вона грає, один на одного безпосередньо під час виступу (запису видива одним кадром). Як приклад мультиінструменталістичної творчості Еліси Трув у її відеоблозі, ми обрали для аналізу її відеороботу "Foo Fighters Meets 70's Bobby Caldwell" від 14 січня 2018 року (Elise Trouw, 2018).

Першим інструментом музичним, який використовує виконавиця в обраному записі, є електрогітара, фізична взаємодія з якою триває 7 дводольних тактів твору в часовому проміжку 0:00 – 0:11. За допомогою семплера зіграний на цьому інструменті 7-тактовий фрагмент (називатимемо його «фрагмент ЕГ1») заціклюється на багаторазовий автоматичний повтор. Зміна першого на другий інструмент триває з 0:12 по 0:21, і відбувається під запрограмований супровід попередньо записаної гітари. Другим музичним інструментом, із яким працює Еліс, є бас-гітара. Партію цього інструмента мультиінструменталістка фізично грає у відрізьку 0:22 – 0:31 відеозапису (7 тактів, називатимемо як «фрагмент Б1») та запрограмовує її на повтор теж. Таким чином, супровідним фоном звучать уже два інструменти.



Умовні позначки: *I* – музичний інструмент; *ц. з.* – цифровий запис.

Рис. 2. Модель взаємодії мультиінструменталіста з інструментами під час виконавської реалізації свого мультиінструменталізму № 2

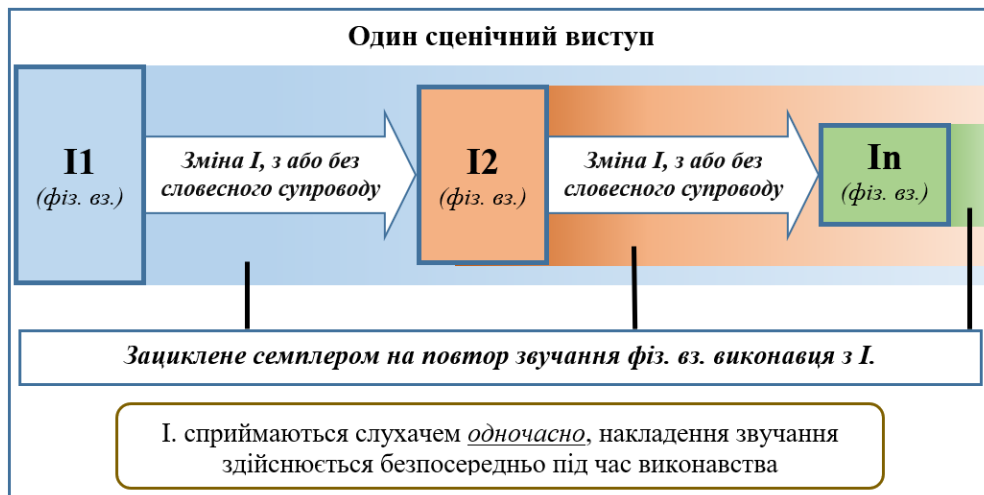
За наступні 11 секунд вона сідає за синтезатор із розміщеним біля нього мікрофоном. Із 43 секунди починає співати, після двох речень (14 тактів) до свого живого вокалу додає гру на синтезаторі (з 1:03). Зігравши 7 тактів на цьому інструменті (назвімо цей семпл як «фрагмент С1»), заціклює і його, додавши до записаних раніше гітар (ЕГ1 та Б1). З 1:24 відтворення всіх семплів припиняється. Натомість дівчина починає знову грати на синтезаторі іншу за характером (від попередньої) партію («фрагмент С2»), співати продовжує. З 1:36 Еліс розпочинає фізично грати на ударній установці, в цей момент у якості супроводу вмикаються до програвання фрагменти ЕГ1, Б1 та С1. Узаємодія з ударною установкою триває лише протягом двох тактів, після чого цей кількотактовий фрагмент («фрагмент У1») заціклюється на повтор. Наступні 12 тактів (разом із двома, в яких виконавиця грала фізично на ударній установці, складають два семитактових речення) йдуть без змін: виконавиця співає під супровід одночасного звучання фрагментів ЕГ1, Б1, С1 та У1. У часовому відрізьку 1:56 – 2:08 (8 тактів) мультиінструменталістка співає та грає на синтезаторі нову мелодію («фрагмент С3») під супровід семплів Б1 та С1. Межи 2:09 та 2:17 (6 тактів) супроводом до вокалу дівчини знову виступають ЕГ1, Б1, С1 та У1. З 2:18 всі семпли вмикаються, Еліс співає, фізично акомпануючи собі на синтезаторі, зіграна на інструменті партія (називатимемо «фрагмент С2-2») дуже схожа (наявні незначні зміни) на фрагмент С2). З 2:30 та протягом наступних 14 тактів виконавиця вчергове повертається до співу під спільний акомпанемент фрагментів ЕГ1, Б1, С1 та У1. Межи 2:50 та 3:11 (14 тактів) ми можемо чути в якості акомпанементу звучання семплів Б1 та С1. На 3 хв 12 с Еліс робить одиничне арпеджіо на синтезаторі. З цього моменту до програвання фрагментів Б1 та С1 додається ЕГ1. Через 8 тактів (на 3:23) вона починає фізично грати на ударній установці партію (називатимемо її «фрагмент У2»), набагато різноманітнішу за У1. Співати дівчина (перед грою У2) закінчила на 3 хв 18 с. Тобто в неї було близько 5 секунд для переключення від мікрофону з синтезатором до ударних. Фізична гра Еліс на ударній установці фрагменту У2 продовжується до кінця видива, супроводом виступають: а) з 3:23 до 3:44 зациклені ЕГ1, Б1 та С1, а також (епізодично) фрагменти вокалу виконавиці, оброблені звуковими ефектами (луною тощо), називатимемо їх як «В-еф»; б) з 3:45 до 4:04 – фрагменти Б1, С1, а також В-еф; в) з 4:05 до кінця композиції, тобто до 4:15, останні 7 тактів твору – лише С1 та В-еф.

Під час запису одним кадром розглянутого відеоролика Еліси Трув керування семплером (перемиканням записаних семплів інструментів) найімовірніше здійснювалося не самою дівчиною-виконавицею, а фахівцем «за кадром». Проте зауважимо, що ми не маємо на увазі, що ця форма реалізації мультиінструменталізму (*чи будь-яка інша*), пов'язана з використанням звукових семплерів (з ефектом петлювання), потребує для втілення її мультиінструменталістом обов'язкового залучення до творчого процесу якоїсь сторонньої особи. Наприклад, музикант *Адам Пейдж* під час свого *лекційного* виступу на симпозіумі викладачів «Інновації в класі музики» продемонстрував багатоінструментальне живе виконавство з використанням петлевого семплера. Управління останнім (запис семплів, їхнє відтворення, чергування, поєднання) виконував самостійно на очах у присутніх на симпозіумі (MusicEDnet, 2019).

Модель узаємодії виконавця з інструментами, яку ми спостерігали в оглянутій роботі Еліси Трув, і до якої також удається Адам Пейдж у взятому нами його виступі на симпозіумі, має суттєві відмінності від описаних на рисунках 1 і 2. Підкреслимо, що ці відмінності стали можливі левою часткою завдяки використанню технологій, пов'язаних зі звукозаписом (див. рис. 3).

Наступним виконавцем, творчу діяльність якого ми розглянемо, буде *Джош Плотнер* – нью-йоркський мультиінструменталіст, композитор, аранжувальник і майстер звукозапису. Основними напрямками його творчої діяльності є *робота в сфері звукозапису* та *гра в різних театральних виставах* у якості мультиінструментального виконавця. Лиш у період із 2015 до 2022 року музикант узяв участь в озвучуванні більше сотні фільмів, телепередач і телесеріалів, рекламних роликів, відеоігор та альбомів музикантів (Josh Plotner, 2021). Наприклад, перерахуймо назви та роки деяких із них (у дужках зазначено використані музикантом у проєкті музичні інструменти) (Josh Plotner, 2021):

- 1) 44 сезон телешоу «Вижив», 2023 (бансурі, сопілка, тойо, шакухачі, окаріна, бас-окаріна, кавал);
- 2) 1 сезон телесеріалу «Пан мер», 2021 (кларнет, фагот);
- 3) 3 та 4 сезони телесеріалу «Незламна Кіммі Шмідт», 2017–2018 (кларнет, бас-кларнет, флейта, гобой, англійський ріжок, альт-, тенор-, баритон-саксофон, сопілка);
- 4) фільм «Вавилон», 2022 (гобой, кларнет, альт-, тенор-, бас-саксофон);



Умовні позначки: *I* – музичний інструмент; *фіз. вз.* – фізична взаємодія.

Рис. 3. Модель взаємодії мультиінструменталіста з інструментами під час виконавської реалізації свого мультиінструменталізму № 3

5) фільм «Злочин століття», 2021 (велика флейта, альт-, бас-флейта, гобой, англійський ріжок, кларнет, бас-кларнет, сопрано-саксофон, контрабасова блокфлейта);

6) фільм «Господар, дружина й гангстер 3», 2018 (флейта, гобой, кларнет, альтова блокфлейта, дудук, окарина, тенор-саксофон);

7) відеогра “Arkknights”, 2021 (ковді, флейта Пана, окарина, дізі, бансурі, високий та низький свистки, флейта, кларнет, бас-кларнет, тенор-, баритон-саксофон);

8) відеогра *англ.* “Noa”, 2021 (бансурі, дудук, сся, свисток, флейта, альтова флейта, гобой, англійський ріжок, кларнет, фагот);

9) альбом “A Little Brains A Little Talent” Ренді Рейнбова, 2021 (піколо, флейта, гобой, кларнет);

10) альбом автора Rozen “Crest of Flames”, 2020 (піколо, флейта, гобой, англійський ріжок, кларнет, бас-кларнет, свисток, флейта Пана);

11) альбом “Port Of Dreams” Скотта Лінднера, 2018 (гобой, англійський ріжок);

12) рекламний ролик “The Closer” компанії Heineken, 2022 (альт-, тенор-, баритон-саксофон);

13) рекламний ролик “Cursor” компанії Dell, 2022 (флейта, альтова флейта, англійський ріжок, кларнет);

14) подкаст Адама Голдмана “Hot White Heist”, 2021 (альт-, тенор-, баритон-саксофон, піколо, флейта, альтова флейта).

Джош Плотнер, у цих прикладах його творчої діяльності, використовує другу модель взаємодії з музичними інструментами (див. рис. 2), тобто ту, яка була застосовувалася Ніколя Бальдеру в описаній нами вище його відеороботі: мульти-

інструменталіст по чергово виконує звукозапис різних інструментів у межах одного проєкту (музичної композиції). Зазначимо, що тривалість часового відрізка межі записом партій інструментів (змінюю музикантом інструментів) може бути суттєво різний – від кількох хвилин до кількох діб (або більше). Наприклад, запис інструментальних партій Джошем для альбому Скотта Лінднера “Port Of Dreams” виконувався протягом триденної сесії (E Scott Lindner, 2018).

*Гра в театральних виставах* на різних музичних інструментах – інша виконавська форма реалізації мультиінструменталізму Джоша Плотнера, у своїй суті є прикладом застосування на практиці *першої* моделі взаємодії музиканта з різними музичними інструментами (див. рис. 1). Наприклад, працюючи в мюзиклі “Be More Chill” (2019), за один концертний показ мультиінструменталіст по чергово перемикався межі шістьма музичними інструментами: тенор-, баритон-саксофон, альт-, тенор-блокфлейта та синтезатор (E Scott Lindner, 2018).

Ще однією виконавською формою реалізації мультиінструменталізму, до якої вдавався Джош Плотнер є робота багатоінструментальним виконавцем на круїзних лайнерах. Ця форма реалізації теж побудована на основі *першої* моделі взаємодії. З квітня 2015 року музикант також працює над своїм YouTube-каналом, де, як і Ніколя Бальдеру, поширює *багатодоріжкові видива зі своєю грою на різних інструментах* (E Scott Lindner, 2018). Зокрема, в його відеоролику “Hedwig’s Theme (Harry Potter) – Woodwinds Only” від 31 жовтня 2018 року він грає на піколо, флейті, гобой, англій-

ському ріжку, кларнеті, бас-кларнеті, фаготі, різних видах саксофонів та інших духових (Josh Plotner, 2018).

Наступним музикантом, до творчості якого ми звернемося, буде *Девід Саммер* – американський мультиінструменталіст (труба, флейта, тромбон, фортепіано), композитор, аранжувальник, звукозаписувач, автор наукових публікацій. Музикант здобув ступінь бакалавра музики в університеті штату Массачусетс у Ловеллі з класів труби та флейти (David Summer, 2021).

Як виконавець, Девід удається до різних форм реалізації свого мультиінструменталізму:

1) гра на трубі та флейті у складі багатьох ансамблів різного типу – від великих колективів до функціональних груп, від духових ансамблів до камерних оркестрів;

2) сольні мультиінструментальні виступи в церквах – він здійснив більше ста професійних виконань на флейті та трубі в десятках церков штатів Массачусетс, Род-Айленд і Нью-Гемпшир. Часто музикант розпочинає церковні служби з прелюдії на флейті, задавши споглядальний і вітальний тон перед тим, як зіграти на трубі акапельно гімн відкриття. Також іноді під час церковних служб Девід грає на трубі разом із хором. Готуючись до виступів, мультиінструменталіст завжди ретельно вивчає *всі* технічні сторони своїх виступів із трубою та флейтою – продумує всі зміни інструментів, вирішує коли й на чому доречніше грати під час твору з хором, абошо. Завдяки 40-річному професійному досвіду музикантові вдається чудово співпрацювати з усіма церковними хорами, органістами й регентами, підкреслюючи своєю грою природну красу звучання вокальних виступів;

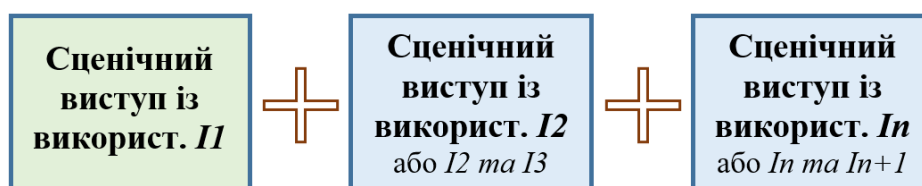
3) у межах роботи над своїм музично-навчальним подкастом, створив ряд аудіозаписів, корисних для осіб, що навчаються грати на флейті чи на трубі. Наприклад, Девід озвучив частину дуетних п'єс із праць Г. Воксмана «Вибрані дуети для корнета чи труби» (том 1) та «Вибрані дуети для флейти» (том 1) – опублікувавши кожну у

двох варіантах: а) зразок звучання дуету – звучання партій першого та другого гравців разом, б) супровід для першого гравця – звучання лише другої партії (David Summer, 2021).

Зауважимо, що Девід доєднується до оркестрів не завжди в якості мультиінструменталіста. Як говорить сам музикант: «Мене іноді беруть на роботу лише як трубача або лише як флейтиста. Однак часто люди раді виявити, що я можу грати і на флейті, і на трубі, і я радію, що маю цю здатність» (David Summer, 2021). Гра у складі колективів у ролі моноінструменталіста не є формою реалізації мультиінструменталізму, проте за певних умов ми можемо її розглядати як складову частину форми реалізації мультиінструменталізму (див. рис. 4).

Розвиток технологій онлайн-трансляцій дозволив мультиінструменталістам реалізовувати свій мультиінструменталізм у нових, неможливих раніше, виконавських формах. Зазначимо, що стримінгові технології можна вважати лиш інструментом, який дозволяє музикантові знаходити нові способи взаємодії зі своєю аудиторією. Тобто певну виконавську діяльність мультиінструменталіста ми можемо розглядати у вигляді двох форм реалізації його мультиінструменталізму, в залежності від того, яким чином мистецький продукт виконавця досягає зорових і слухових рецепторів споживача – наживо (слухачі знаходяться в одному приміщенні з музикантом) чи засобами інтернет-стримінгу (слухачі знаходяться віддалено від музиканта). З іншої сторони можна розглядати це як два різновиди (офлайновий та онлайн-офлайновий) однієї виконавської форми реалізації мультиінструменталізму. Ми притримуватимемося першої думки (дві різні форми), проте наголошуватимемо на їхній близькості та спільних рисах.

Прикладом виконавської форми реалізації мультиінструменталізму, в якій використовується технологія стримінгу, є онлайн-концерт *Шимоби Мінамі* – японського мультиінструменталіста (гобой, саксофон, кларнет, флейта, фагот, блокфлейта та ін.) з Токіо, який він організував



Умовні позначки: *I* – музичний інструмент; *використ.* – використання.

Рис. 4. Модель взаємодії мультиінструменталіста з інструментами під час виконавської реалізації свого мультиінструменталізму № 4



у вигляді трансляції на своєму YouTube-каналі 27 лютого 2022 року (MINAMI, 2022; MINAMI Oboe-Multiplayer, 2022). Далі у статті ми розглянемо фрагмент із його трансляції (11 хв 9 с – 15 хв 52 с) (MINAMI Oboe-Multiplayer, 2022).

На обраному нами відрізьку звучить музична композиція «Пейзаж завтрашнього дня» (автора не вточнено), яку виконують чотири мультиінструменталісти, в кадрі постійно знаходяться Шимоба Мінамі та ще два музиканти. Останніх трьох для зручності ми пронумеруємо з права на ліво (від цегляної стіни) цифрами 1, 2 та 3. Таким чином Шимоба зазначатиметься як «виконавець 1». Аналіз узаємодії музикантів із різними музичними інструментами ми подали у вигляді часової шкали (з найменшим кроком у 10 секунд) (див. табл. 1). Виконавці 1 і 3 у процесі виступу використовували по два інструменти, тоді як виконавець 2 – грав по чергово на трьох (гітарі, сопілці та флейті). Найбільше змін музичних інструментів в обраному нами фрагменті здійснив виконавець 1, тобто Шимоба Мінамі (MINAMI Oboe-Multiplayer, 2022). Порівнюючи з попередньо проаналізованими прикладами творчості інших мультиінструменталістів, ми можемо говорити, що описана форма реалізації мультиінструменталізму – онлайн-концерт, використовує ту ж модель узаємодії музикантів із інструментами, яку ми бачили й у моносценічних виставах Михайла Твердого, сольних виступах Максима Бережнюка, театральних виступах Джоша Плотнера (див. рис. 1).

На закінчення цієї статті ми звернемося до ще однієї виконавської форми, яку практикують у своїй творчості деякі музиканти – так званого «*one-man band виконавства*». Ряд учених (Дейл Чепмен, Джуліан Віттам, Метт Бреннан та ін.) у

своїх працях описують її як таку, що має зв'язок із явищем мультиінструменталізму. Це є основна причина, чому ми описуємо її в межах цієї статті.

Автор піддає під сумнів ідею визначення *one-man band виконавства* як виконавської форми реалізації мультиінструменталізму. Ця позиція базується на орієнтації автора на виконавськоцентричний (антропоцентричний) підхід у визначенні сутності музичного інструмента як двоєдиного поняття, обов'язковими складовими компонентами якого є беззвучний предмет і виконавець. Беззвучні предмети не зобов'язують виконавця перетворювати їх на музичні інструменти одним, «правильним» чином. Тобто один і той же беззвучний предмет у залежності від дії на нього виконавця може виступати різними музичними інструментами. Автор схильний вважати *будь-яке перетворення виконавцем чогось* на музичний інструмент як *гру виконавця на музичному інструменті*. Це «щось» може існувати в дійсності й у вигляді одного фізичного тіла, й мати кілька фізичних тіл. Музичний інструмент, який складається з кількох окремих фізичних тіл, об'єднаних у спільну систему, автор називає «комплексним музичним інструментом». Гра на останньому виконавця не є виявом мультиінструменталізму (оскільки суб'єкт грає на одному музичному інструменті, який є комплексним).

Різність поглядів на цю проблему особливо виражена у випадках, коли в якості окремих фізичних тіл комплексного музичного інструмента виступають беззвучні предмети, сутність яких піддана стереотипному мисленню мовців (наприклад, коли на предмет нав'язується певна роль, обумовлена традиціями його використання в певній культурі).

Таблиця 1

**Часова аналіза виступу мультиінструменталістів на предмет чергування ними музичними інструментами**

час гра- вєць	11:09	11:39	12:09	12:39	13:09	13:39	14:09	14:39	15:09	15:39
1	гобой			з	фл.	з	гобой		з	флейта
2	гітара		з	сопілка				з	флейта	
3	флейта							кларнет		
час										

Умовні позначки: з – зміна гравцем музичного інструмента; фл. – флейта.

У якості прикладу *one-man band* виконавства ми розглянемо запис фрагменту виступу австралійського музиканта *Джуззі Сміта*, що був проходив на території ринку селища Юмунді «Eumundi Markets» у квітні 2010 року. Для реалізації свого виступу він використав декілька музичних інструментів – губну гармоніку, електрогітару, диджериду, кахон, маракаси й бубон, які ним були інтегровані в певну систему (Boostington, 2010). Взаємодія з ними відбувалась у різних комбінаціях, кількість яких обмежувалася можливостями музиканта впливати на цю створену інтегровану систему. Поміщення музичних інструментів у цю систему спричинює перегляд усталених правил взаємодії з ними з боку виконавця (гравець у деяких випадках змушений перетворювати беззвучні предмети на музичні інструменти не так, як це загальноприйнято). Інтегрована система музичних інструментів Джуззі Сміта виглядає так:

а) губна гармоніка та диджериду зафіксовані перед обличчям музиканта за допомогою спеціальних стійок-тримачів, гравець узаємодіє з ними *почергово* за допомогою рота та губів;

б) електрогітара лежить на колінах музиканта верхньою декою догори, гравець узаємодіє з нею обіручма, наче з китайським народним інструментом гуцинню, іноді струни б'є маракасом, який бере до правої руки;

в) узаємодія з кахоном, на якому сидить музикант, відбувається за допомогою п'ятки лівої ноги;

г) із маракасами Джуззі взаємодіє, як і з електрогітарою, руками, через що використовує ці інструменти по черзі;

ґ) передньою частиною лівої ноги гравець також ударяє по саморобному перкусійному інструменту (який нагадує візуально тронку);

д) узаємодія з бубном відбувається ударами правої ноги.

Також у деяких моментах виконавець удається до співу чи речитативу.

Особливості поєднання й чергування музичних інструментів Джуззі Смітом під час його виступу візуально нами відображені в таблиці 2, яка побудована у вигляді часової шкали, найменшим кроком якої є 15 с (вісь у). За віссю *x* нами створено 8 рядків, кожен для одного музичного інструмента (беззвучного предмета). Зафарбовані сектори відображають факт використання музикантом інструмента, прив'язаного до обраного рядка (див. табл. 2).

Модель узаємодії Джуззі Сміта під час його виступу з музичними інструментами *суттєво* відрізняється від описаних нами раніше, позаяк у цьому випадку, на противагу попереднім, ми говоримо про взаємодію музиканта не з окремими музичними інструментами, а з інтегрованою системою, яка складається з кількох музичних інструментів (беззвучних предметів), з т. зв. комплексним музичним інструментом (див. рис. 5).

Таблиця 2

### Часовий аналіз *one-man band* виступу Джуззі Сміта на предмет його взаємодії з інтегрованою системою музичних інструментів

час ін-струм.	0:00	1:00	2:00	3:00	4:00	5:00	6:00
Голос							
ГГ							
ЕГ							
Д							
КХ							
ТР							
Б							
М							
час							

Умовні позначки: *інструм.* – музичний інструмент; *ГГ* – губна гармоніка;

*ЕГ* – електрогітара; *Д* – диджериду; *КХ* – кахон; *ТР* – тронка; *Б* – бубон; *М* – маракаси.



Умовні позначки: *I* – музичний інструмент.

**Рис. 5. Модель взаємодії мультиінструменталіста з інструментами під час виконавської реалізації свого мультиінструменталізму № 5**

**Висновки.** У ході дослідження нами було з різною мірою заглибленості проаналізовано виконавську діяльність ряду музикантів-мультиінструменталістів, зокрема: М. Твердого, М. Бережнюка, Н. Бальдеру, Е. Трув, А. Пейджа, Дж. Плотнера, Д. Саммера, Ш. Мінамі та Дж. Сміта. Результати проведеного дослідження дозволяють виокремити такі основні виконавські форми реалізації музичного мультиінструменталізму на початку ХХІ ст.:

- сольний концертний виступ;
- робота в одному чи кількох музичних ансамблях мультиінструменталістом;
- робота в кількох ансамблях моноінструменталістом на різних музичних інструментах;
- відеоблогерство;
- робота в звукозаписувальній сфері;
- просвітницька відеолекція;
- участь у творчих відео- чи аудіопроектах якості гравця на різних інструментах;
- концертний онлайн-виступ (онлайн-трансляція);

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтернет-видання «Чернігівщина: події і коментарі». Людина-оркестр з Чернігівщини отримав звання Заслуженого артиста України: веб-сайт. URL: <http://pik.cn.ua/print/51285/> (дата звернення 07.06.2021).
2. Ліпич Ю. Михайло Твердий зібрав понад 200 музичних інструментів (18.06.2008): веб-сайт. URL: [https://gazeta.ua/articles/people-newspaper/\\_mihajlo-tverdij-zibrav-ponad-200-muzichnih-instrumentiv/234303](https://gazeta.ua/articles/people-newspaper/_mihajlo-tverdij-zibrav-ponad-200-muzichnih-instrumentiv/234303) (дата звернення 07.06.2021).
3. Максим Бережнюк. [YouTube channel]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/@berezhnyuk> (процитовано 30.01.2023)
4. Михаил Твердый (2017, January 16). Михайло Твердий – Музична ексцентрика «Закарпатські візерунки» м. Корсунь-Шевченківський. [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/TJRm-f-WYVU> (процитовано 30.01.2023).
5. Радіо «Ранні пташки»: Людина-оркестр Михайло Твердий (04 вересня 2020): веб-сайт. URL: <https://soundcloud.com/uachernihivradio/rann-ptashki-04-veresnya-2020-lyudina-orkestr-mikhajlo-tverdij> (дата звернення 07.06.2021).
6. Радіо «Свобода»: Про вуличну музичну культуру з артистом оригінального жанру Михайлом Твердим (11.03.2019): веб-сайт. URL: <http://svoboda.fm/culture/fashion/264416.html> (дата звернення 07.06.2021).
7. Сірик Ю. Грає на сокирі, варенику і тилинці: людина-оркестр Михайло Твердий освоїв більше 140 інструментів (9.09.2020): веб-сайт. URL: <https://suspilne.media/61781-grae-na-sokiri-vareniku-i-tilenci-ludina-orkestr-mihajlo-tverdij-osvoiv-bilse-140-instrumentiv/> (дата звернення 07.06.2021).
8. Суспільне: Чернігів (15.09.2020). Михайло Твердий з Городні грає на 140 музичних інструментах, частину з них зробив власноруч. [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/ckG5Jw-NHso>

9. Boostington (2010, April 24). Juzzie Smith – Train Ride. [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/4J23ysR3jXc> (дата звернення 19.02.2023)
10. France Musique (2020, April 16). Comment faire des vidéos musicales (drôles)? Par Nicolas Baldeyrou – Culture Prime, 2020 : веб-сайт. URL : <https://youtu.be/1BI9ODJDQOI> (дата звернення 06.06.2021).
11. David Summer Music Studio: веб-сайт. URL: <https://www.summersong.net/music-education-resources/instrumental-doubling/> (дата звернення 17.04.2021).
12. Double Musician (2021, December 23). Maynard Ferguson – Scheherazade (feat. Oleksandr Plokhotniuk. [Video]. YouTube. URL : <https://youtu.be/S-ERjBRz01U>
13. Elise Trouw (2018, January 14). Foo Fighters Meets 70's Bobby Caldwell – Live Looping Mashup by Elise Trouw. [Video]. YouTube. URL: [https://youtu.be/GI9GtO\\_vQxw](https://youtu.be/GI9GtO_vQxw)
14. E Scott Lindner (2018, September 21). Port Of Dreams. веб-сайт Bandcamp. URL: <https://escott.bandcamp.com/album/port-of-dreams> (процитовано 12.02.2023)
15. Holoborodov D., Plokhotniuk O. Multi-instrumentalism as a means of implementation of creative projects in quarantine. KELM: Knowledge, Education, Law, Management. Lublin, 2021. №5(41), vol. 1. PP. 48–55.
16. Josh Plotner (2018, October 31). Hedwig's Theme (Harry Potter) – Woodwinds Only. [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/cXRIDCyqZJw> (процитовано 12.02.2023)
17. Josh Plotner. Producer. Recording Artist. Woodwind Specialist : веб-сайт. URL: <https://www.joshplotnermusic.com/multi-instrumentalist> (дата звернення 03.06.2021).
18. Kamomusic (2010, August 28). Максим Бережнюк ( Live in Poland). [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/zkKHQULC9Is> (процитовано 30.01.2023)
19. KOZAMEDIA (2020, June 17). 11 духових інструментів. Максим Бережнюк. (традиційна культура, фольклор). [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/T4GfFaetrpk> (процитовано 30.01.2023)
20. Maksym Berezhnyuk. Про користувача Maksym: веб-сайт. URL: [https://www.facebook.com/maksim.bereznuk/about\\_details](https://www.facebook.com/maksim.bereznuk/about_details) (дата звернення 30.01.2023).
21. MINAMI (オーボエ・マルチリード奏者) のプロフィール : веб-сайт. URL: <https://officeminami.net/profile-MINAMI.html> (дата звернення 05.01.2022).
22. MINAMI Овоє-Multiplayer (2022, February 27). ミッチと遊ぼ木管祭 ~ 14時だよ全員集合 ! [Stream]. YouTube. URL: <https://youtu.be/YqCr9HsUVkk> (процитовано 27.01.2023)
23. MusicEDnet (2019, August 23). Adam Page: Live Looping Performance, 2018. [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/95h3M6BG2QM> (процитовано 09.02.2023).
24. NICOLAS BALDEYROU : веб-сайт. URL : <https://www.buffet-crampon.com/zh-hans/artist/nicolas-baldeyrou/> (дата звернення 05.06.2021).
25. Nicolas Baldeyrou (2020, January 5). Monti Csárdás | Nicolas Baldeyrou. [Video]. YouTube. URL: [https://youtu.be/FzKkM8KpB\\_w](https://youtu.be/FzKkM8KpB_w) (процитовано 01.02.2023)

## REFERENCES

1. Internet-vydannia “Chernihivshchyna: podii i komentari”. Liudyna-orkestr z Chernihivshchyny otrymav zvannia Zasluzhenoho artysta Ukrainy [The man-orchestra from Chernihiv region received the title of Honored Artist of Ukraine]: website. URL: <http://pik.cn.ua/print/51285/> (Last accessed: 07.06.2021) [in Ukrainian].
2. Lipich Yu. (2008). Mykhailo Tverdyi zibrav ponad 200 muzychnykh instrumentiv [Mykhailo Tverdy collected more than 200 musical instruments]: website. URL: [https://gazeta.ua/articles/people-newspaper/\\_mihajlo-tverdij-zibrav-ponad-200-muzichnih-instrumentiv/234303](https://gazeta.ua/articles/people-newspaper/_mihajlo-tverdij-zibrav-ponad-200-muzichnih-instrumentiv/234303) (Last accessed: 07.06.2021) [in Ukrainian].
3. Maksym Berezhnyuk. [You Tube channel]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/@berezhnyuk> (Last accessed: 30.01.2023)
4. Mikhaïl Tviordyi (2017). Mykhailo Tverdyi – Muzychna eksstryka “Zakarpatski vizerunki” [Mykhailo Tverdyi – Musical eccentric “Transcarpathian patterns”]. YouTube. URL: <https://youtu.be/TJRM-f-WYVU> (Last accessed: 30.01.2023)
5. Radio “Ranni ptashky” (2020). Liudyna-orkestr Mykhailo Tverdyi [Man-orchestra Mykhailo Tverdy]: website. URL: <https://soundcloud.com/uachernihivradio/rann-ptashki-04-veresnya-2020-lyudina-orkestr-mikhaylo-tverdij> (Last accessed: 07.06.2021) [in Ukrainian].
6. Radio “Svoboda” (2019): Pro vulychnu muzychnu kulturu z artystom oryhinalnoho zhanru Mykhailom Tverdym [About street music culture with artist of the original genre Mykhailo Tverdy]: website. URL: <http://svoboda.fm/culture/fashion/264416.html> (Last accessed: 07.06.2021) [in Ukrainian].
7. Siryk Yu (2020). Hraie na sokyri, varenyku i tylyntsi: liudyna-orkestr Mykhailo Tverdyi osvoiv bilsh 140 instrumentiv [Plays the ax, varenyk and tylinka: man-orchestra Mykhailo Tverdy has mastered more than 140 instruments]: website. URL: <https://suspilne.media/61781-grae-na-sokiri-varenyku-i-tilenci-ludina-orkestr-mihajlo-tverdij-osvoiv-bilse-140-instrumentiv/> (Last accessed: 07.06.2021) [in Ukrainian].
8. Suspilne: Chernihiv (2020). Mykhailo Tverdyi z Horodni hraie na 140 muzychnykh instrumentakh, chastynu z nykh zrobyv vlasnoruch [Mykhailo Tverdy from Horodnya plays 140 musical instruments, some of which he made himself]. YouTube. URL: <https://youtu.be/ckG5Jw-NHso> [in Ukrainian].
9. Boostington (2010). Juzzie Smith – Train Ride. [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/4J23ysR3jXc> (Last accessed: 19.02.2023)
10. France Musique (2020). Comment faire des vidéos musicales (drôles) ? Par Nicolas Baldeyrou [How to make (funny) music videos? By Nicolas Baldeyrou]: website. URL : <https://youtu.be/1BI9ODJDQOI> (Last accessed: 06.06.2021) [in french].

11. David Summer Music Studio: website. URL : <https://www.summersong.net/music-education-resources/instrumental-doubling/> (Last accessed: 17.04.2021).
12. Double Musician (2021). Maynard Ferguson – Scheherazade (feat. Oleksandr Plokhotniuk. YouTube. URL : <https://youtu.be/S-ERjBRz01U>
13. Elise Trouw (2018). Foo Fighters Meets 70's Bobby Caldwell – Live Looping Mashup by Elise Trouw. YouTube. URL: [https://youtu.be/Gl9GtO\\_vQxw](https://youtu.be/Gl9GtO_vQxw)
14. E Scott Lindner (2018). Port Of Dreams. website Bandcamp. URL: <https://escott.bandcamp.com/album/port-of-dreams> (Last accessed: 12.02.2023)
15. Holoborodov D., Plokhotniuk O. (2021). Multi-instrumentalism as a means of implementation of creative projects in quarantine. KELM: Knowledge, Education, Law, Management. Lublin. №5(41), vol. 1. PP. 48–55.
16. Josh Plotner (2018). Hedwig's Theme (Harry Potter) – Woodwinds Only. [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/cXRIDCyqZJw> (Last accessed: 12.02.2023)
17. Josh Plotner. Producer. Recording Artist. Woodwind Specialist: website. URL: <https://www.joshplotnermusic.com/multi-instrumentalist> (Last accessed: 03.06.2021).
18. Kamomusic (2010). Maksym Berezniuk ( Live in Poland). [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/zkKHQULC9Is> (Last accessed: 30.01.2023)
19. KOZAMEDIA (2020). 11 dukhovykh instrumentiv. Maksym Berezniuk. (tradytsiina kultura, folklor). [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/T4GfFaetpxk> (Last accessed: 30.01.2023)
20. Maksym Berezniuk. Pro korystuvacha Maksym: website. URL: [https://www.facebook.com/maksim.bereznuk/about\\_details](https://www.facebook.com/maksim.bereznuk/about_details) (Last accessed: 30.01.2023) [in Ukrainian].
21. MINAMI (オーボエ・マルチリード奏者) のプロフィール : website. URL: <https://officeminami.net/profile-MINAMI.html> (Last accessed: 05.01.2022).
22. MINAMI Oboe-Multiplayer (2022). ミッチと遊ぼ木管祭 ~ 14時だよ全員集合 ! [Stream]. YouTube. URL: <https://youtu.be/YqCr9HsUVkk> (Last accessed: 27.01.2023)
23. MusicEDnet (2019). Adam Page: Live Looping Performance, 2018. [Video]. YouTube. URL: <https://youtu.be/95h3M6BG2QM> (Last accessed: 09.02.2023)
24. NICOLAS BALDEYROU : website. URL : <https://www.buffet-crampon.com/zh-hans/artist/nicolas-baldeyrou/> (Last accessed: 05.06.2021).
25. Nicolas Baldeyrou (2020). Monti Csárdás | Nicolas Baldeyrou. [Video]. YouTube. URL: [https://youtu.be/FzKkM8KpB\\_w](https://youtu.be/FzKkM8KpB_w) (Last accessed: 01.02.2023)

УДК 78.072(436)Брендель:78.03(436.1)”17/18”(045)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-13>

**Станіслав ГУМІНІЮК,**

*orcid.org/0000-0002-4756-4263*

*доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,  
викладач кафедри спеціального фортепіано № 2  
Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського  
(Київ, Україна) stanislavguminiuk@gmail.com*

**Оксана РИНДЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-7268-4988*

*професор кафедри спеціального фортепіано № 2  
Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського  
(Київ, Україна) oksanaryndenko@gmail.com*

## **ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ ВІДЕНСЬКОЇ КЛАСИКИ В КОМЕНТАРЯХ АЛЬФРЕДА БРЕНДЕЛЯ ДО ПИТАННЯ СТИЛЮ ВИКОНАВСЬКОГО КОМЕНТАРЯ)**

*Розглянуто музикознавчу спадщину видатного піаніста Альфреда Бренделя. Дослідження есе, присвячених питанням інтерпретації та особливостей стилю фортепіанних творів віденських класиків, зокрема Л. ван Бетховена, подано в кореляції з редакторськими працями музиканта, а саме виданням Багателей ор. 33, 119, 126 композитора. Фрагменти перекладів бренделівських есе представлено в широкій тематичній амплітуді: від історичних нарисів та нотаток з питань особливостей композиційного методу композитора до виконавських коментарів і практичних рекомендацій. Наукові розвідки Бренделя розглядаються як важливий чинник його виконавського стилю інтерпретації творів Бетховена. Творчий стиль Бренделя-музикознавця проаналізовано на матеріалі його окремих есе, що присвячені аналізу образної драматургії («музичних характерів») фортепіанних сонат Бетховена у комплексі з його підходами в редакторській інтерпретації Багателей. Музикознавчий стиль Бренделя-есеїста – глибокого дослідника віденського класицизму та натхненного літератора – подається у взаємозв'язку з його виконавською практикою. Бренделівський підхід до бетховенського тексту, зокрема його міркування про інструментарій бетховенської епохи, подається в співвідношенні з сучасними тенденціями автентичного виконавського стилю музики бароко та раннього класицизму. Дослідження Бренделівської аналітики подається як інструмент атрибуції його власного виконавського стилю, якому притаманні глибока внутрішня логіка, обширні знання музичної культури епохи, проникливе розуміння композиційного методу та шляхів інтерпретації бетховенських текстів, що робить дані матеріали перспективними для подальшого вивчення та впровадження в науковий обіг українського музикознавства.*

**Ключові слова:** *творчість Альфреда Бренделя, виконавська інтерпретація, виконавські коментарі, віденський класицизм.*

**Stanislav GUMINIUK,**  
orcid.org/0000-0002-4756-4263  
Doctor of Musical Arts,  
Associate Professor at the Department of Instrumental Performance  
Borys Grinchenko Kyiv University,  
Lecturer at the Department of Piano  
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music  
(Kyiv, Ukraine) stanislavguminiuk@gmail.com

**Oksana RYNDENKO,**  
orcid.org/0000-0002-7268-4988  
Ph. D.,  
Professor at the Department of Piano  
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music  
(Kyiv, Ukraine) oksanaryndenko@gmail.com

## INTERPRETATION OF VIENNA CLASSICS WORKS IN ALFRED BRENDEL'S COMMENTS (STYLE ASPECTS OF PERFORMING COMMENTARY)

*Relevance of research connects the musicological heritage of the outstanding world-famous pianist Alfred Brendel. The study of essays devoted to the issues of interpretation and performing features of the style of the piano works of the Viennese classics, in particular L. van Beethoven which is presented in correlation with the editorial works of the musician, namely the edition of Bagatellen op. 33, 119, 126. Translated fragments of Brendel's essays are presented in a wide thematic amplitude: from historical essays and notes on the peculiarities of the Beethoven's compositional method to performing comments and practical recommendations. Brendel's scientific explorations are seen as an important factor in his performance style of interpreting Beethoven's works. The creative style of Brendel-musicologist is analyzed on the basis of his individual essays devoted to the analysis of figurative drama ("musical characters") of Beethoven's piano sonatas in combination with his approaches in the editorial interpretation of Bagatelles. The musicological style of Brendel-essayist – a deep researcher of Viennese classicism and an inspired writer – is presented in relation to his performing practice. Brendel's approach to Beethoven's text, in particular his reflections on the instrumentation of Beethoven's era, is presented in relation to contemporary trends in the authentic performance style of Baroque and early Classical music. The study of Brendel's analytics is presented as a tool for the attribution of his own performance style, which is characterized by a deep internal logic, extensive knowledge of the musical culture of the epoch, a penetrating understanding of the compositional method and ways of interpreting Beethoven's texts, which makes these materials promising for further study and introduction into the scientific circulation of Ukrainian musicology.*

**Key words:** work of Alfred Brendel, performance interpretation, performance comments, Viennese classicism.

**Постановка проблеми.** Виконавське музичне мистецтво протягом своєї історії на практиці доводить, що достовірна реалізація звукового матеріалу та його усвідомлення завжди вимагають виконавських коментарів. Коментування також актуальне в царині педагогіки, оскільки саме за допомогою слова можна розкрити художньо-образну сторону музичного твору, поглибити розуміння та усвідомлення ролі виконавської інтерпретації. Особливий інтерес викликають коментарі видатних виконавців-практиків, знаних особистостей у мистецтві гри на фортепіано. Однією з таких фігур є видатний австрійський піаніст Альфред Брендель (нар. у 1931 р.). Його коментарі, роздуми та есе на теми інтерпретації музики віденських класиків у вищезгаданому аспекті є безцінним досвідом і джерелом натхнення для наступних поколінь музикантів.

**Аналіз досліджень.** Оскільки концертна активність А. Бренделя охоплює близько

60 років (з 1949 по 2008 рр.), а численні монографії та інтерв'ю музиканта не видані в перекладах, дослідники торкаються здебільшого його виконавського стилю (зокрема Л. Григор'єв і Я. Платек, О. Майкапар та ін.) залишаючи «за кадром» безцінний пласт його музикознавчих розвідок, виконавських рефлексій, коментарів, редакцій тощо. Виключенням є стаття Л. Акопяна, що присвячена огляду бренделівських есе та статті В. Грязнова, який подібно до А. Бренделя також плідно поєднав різні види діяльності музиканта.

**Мета статті.** Зважаючи на беззаперечний авторитет А. Бренделя як стильного та оригінального виконавця творів композиторів віденської класичної школи, метою даної статті є долучення досвіду піаніста, що втілений у його численних музикознавчих рефлексіях та коментарях, до української музичної науки та педагогічної практики опрацювання класичних творів.

**Виклад основного матеріалу.** Історія фортепіанного мистецтва знала чимало прикладів універсалізму, коли піаністи чи композитори писали статті про музику. Ф. Куперен, К. Ф. Е. Бах, К. Черні, Р. Шуман, Ф. Бузоні залишили помітний слід не тільки як композитори, виконавці та педагоги, але як і мислителі, що діляться секретами інтерпретації зі сторінок своїх музично-теоретичних робіт. Ця тенденція не втрачає своєї актуальності на сучасному етапі фортепіанного виконавства. Особистість Альфреда Бренделя як видатного піаніста другої половини ХХ-го сторіччя добре відома у музичних колах та є окрасою австрійської фортепіанної школи. А. Брендель постає як універсальна творча особистість і виявляє себе в різних амплуа – піаніст, ансамбліст, педагог, публіцист, редактор нотних видань, поет. Усі сторони його діяльності взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому він є чи не єдиним великим музикантом ХХ століття, який практично не мав систематичної музичної освіти. Він не навчався ані в музичній академії, ані в університеті (не враховуючи екстернату у Віденській академії музики (Грязнов, 2015: 50)), але його фортепіанне мистецтво та колосальна ерудиція достойні захоплення.

Брендель вважає жанр музикознавчого дослідження в діяльності музиканта необхідною запорукою оновлення творчих поглядів. Разом із тим він застерігає: «Я завжди усвідомлюю той факт, що почуття має залишатися альфою та омегою для музиканта»<sup>1</sup> (Wroe, 2007). В його двох збірках есе *Musical Thoughts and Afterthoughts* (Robson Books, 1976) та *Music Sounded Out* (Robson Books, 1990) можна знайти багато підтверджень цих слів. В них автор виступає з такою ж інтелектуальною суворою та вишуканою дотепністю, що й за роялем<sup>2</sup>.

Хоча коло виконавських інтересів Альфреда Бренделя простягається від Баха до Шенберга, найбільш виразний полюс його глибокого художнього та піаністичного інтересу становлять фортепіанні твори віденських класиків, зокрема Бетховена<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Переклад з англійської наш, – С. Г., О. Р.

<sup>2</sup> Протягом кількох років Брендель співпрацював з журналом *The New York Review of Books*. Серед його опублікованих книг *Musical Thoughts and Afterthoughts* (Essays) (1976), *Music Sounded Out* (1990), *One Finger Too Many* (Poetry) (1998), *Alfred Brendel on Music* (collected essays) (2001), *Me, of All People: Alfred Brendel in Conversation with Martin Meyer* (2002) (UK edition: *The Veil of Order*), *Cursing Bagels* (Poetry) (2004), *Playing the Human Game* (collected poems) (2010) Phaidon Press, *A Pianist's A-Z: Piano Lover's Reader*. Faber i Faber. 2013 року.

<sup>3</sup> Протягом 1960-х Брендель став першим піаністом, який зробив запис всіх фортепіанних творів Бетховена для американського лейбл «Vox Records». Один з перших бетхо-

зовських речиталів А. Бренделя прикрасив програму Віденського фестивалю у 1962 році. Вже тоді він отримав визнання найзначнішого представника молоді віденської школи. Бетховен в його інтерпретації звучав дуже сучасно та сильно, йому було властиве «поєднання бурхливого темпераменту та розважливого інтелектуалізму приносить йому прізвисько “дикого філософа рояля”» (Григор'єв, Платек, 1985: 66). Це був прояв сучасного інтерпретаторського мислення артиста, під руками якого Бетховен сприймався як справжній фортепіанний філософ. Гра піаніста захоплювала інтенсивністю драматургії, насиченістю почуттів, збалансованим відчуттям композиційного балансу форми, масштабністю динамічної амплітуди та бездоганною виконавською логікою. Він повертався до Бетховена в 1970-і роки, здійснивши запис 32 фортепіанних сонат Бетховена для фірма звукозапису Philips Records. Концертний сезон 1982/83 років ознаменувався виконанням циклу 32 фортепіанних сонат Бетховена в рамках 77 (!) сольних концертів з аншлагом, що проходили у Великобританії, Франції, Сполучених Штатах, Австрії, Німеччині, Швейцарії, Нідерландів. Такий унікальний виконавський подвиг піаніст повторив також у 1990-х роках. Документальний результат цього концертного турне знайшов своє відображення у записаному циклі сонат Бетховена вдруге для Philips Records, який було завершено наприкінці 1996 року.

З усіх опублікованих есе, безпосередньо Бетховену присвячені *Notes on a Complete Recordings of Beethoven's Piano Works* (1966), *Form and Psychology in Beethoven's Piano Sonatas* (1970), *The Process of Foreshortening in the First Movement of Beethoven's Sonata Op. 2, №1* (1970), *Beethoven's New Style* (1976), *Notes on Beethoven's Piano Concerto's* (1983), *Must Classical Music be Entirely Serious* (2 Beethoven's Diabelli Variations) (1989). Також до кола бетховенських розвідок видатного австрійського піаніста слід додати його фундаментальну роботу – редакцію видання *Bagatelle op. 33, 119, 126* у видавничому домі Шотта спільно з Wiener Urtext Edition (Beethoven, 1968, 1973), яка через коментарі дає глибоке розуміння виконавського підходу музиканта до тлумачення музичного тексту творів віденського класика.

Стиль Бренделя-інтерпретатора часто визначають як позицію музиканта-аналітика. Творче кредо піаніста яскраво демонструє його вислів: «Я несу відповідальність не тільки перед композитором, але зокрема й перед самим твором» (Wroe, 2007).

Творчий стиль Бренделя-музикознавця з найбільшою точністю можна проаналізувати, досліджуючи його окремі есе та матеріали. Так, його стаття *Музичні характери у фортепіанних сонатах Бетховена* з перших рядків встановлює легкий комунікативний контакт із читачем: «У кожній сонаті Бетховена є власний характер. Банальна істина? Який сенс має це твердження? Чи варто взагалі розмірковувати про такі речі, як характер чи атмосфера? Хіба для спеціалістів не найважливіше насамперед розуміння структури, тоді як хиткі поняття на кшталт “поетичних асоціацій” краще залишити на відкуп дилетантам? Хіба

венських речиталів А. Бренделя прикрасив програму Віденського фестивалю у 1962 році. Вже тоді він отримав визнання найзначнішого представника молоді віденської школи. Бетховен в його інтерпретації звучав дуже сучасно та сильно, йому було властиве «поєднання бурхливого темпераменту та розважливого інтелектуалізму приносить йому прізвисько “дикого філософа рояля”» (Григор'єв, Платек, 1985: 66). Це був прояв сучасного інтерпретаторського мислення артиста, під руками якого Бетховен сприймався як справжній фортепіанний філософ. Гра піаніста захоплювала інтенсивністю драматургії, насиченістю почуттів, збалансованим відчуттям композиційного балансу форми, масштабністю динамічної амплітуди та бездоганною виконавською логікою. Він повертався до Бетховена в 1970-і роки, здійснивши запис 32 фортепіанних сонат Бетховена для фірма звукозапису Philips Records. Концертний сезон 1982/83 років ознаменувався виконанням циклу 32 фортепіанних сонат Бетховена в рамках 77 (!) сольних концертів з аншлагом, що проходили у Великобританії, Франції, Сполучених Штатах, Австрії, Німеччині, Швейцарії, Нідерландів. Такий унікальний виконавський подвиг піаніст повторив також у 1990-х роках. Документальний результат цього концертного турне знайшов своє відображення у записаному циклі сонат Бетховена вдруге для Philips Records, який було завершено наприкінці 1996 року.



структуралісти розвінчали “характер” як всього лише ілюзію?» (Акопян, 2007: 12).

Інтелектуальну напругу тексту та довіру до високого ступеня обізнаності читача підтримують несподівані для роботи про творчість Бетховена пасажі: «Арнольд Шенберг, якого ніхто не запідозрить у дилетантизмі, рекомендував своїм учням при виконанні навіть найменших вправ із композиції завжди мати на увазі певний характер. Таким уявленням могли допомогти вірш, оповідання, драма чи фільм. Всі п'єси, які вони склали, повинні були чітко відрізнятися одна від одної» (Акопян, 2007: 12–13).

Ерудиція та освіченість автора статті у найширших сферах людського знання, зокрема історії філософії, вражають: «Коли близько 1795 року у літературі про музику почали використовувати поняття “характер”, то таким чином хотіли переглянути зверхню оцінку музики Імануїлом Кантом. У *Критиці здатності судження* філософ заявив, що “серед усіх витончених мистецтв музика знаходиться на нижчому ... шаблі, оскільки просто грає з відчуттями”. Вона радше приємне, аніж витончене мистецтво. У відповідь на це такі автори, як Крістіан Готфрід Кернер і Крістіан Фрідріх Міхаеліс, поспішили на допомогу музиці, постійно посилаючись при цьому на сонату» (Акопян, 2007: 13). При цьому надихає не тільки ґрунтовне звернення до творчості Канта, але й глибокі знання німецької культури того часу в особі Кернера (німецького письменника, який став першим видавцем Шиллера, а також якому присвячена *Ода до радості* Бетховена) та Міхаеліса (німецького філософа та письменника, дослідника Канта, Фіхте та Шиллера, автора праці *Про дух музики*).

У той же час, лінія ходу бренделівської думки досить часто переходить у протилежні крайнощі. Цитати з трактатів німецької класичної філософії змінюються приємними для будь-якої вікової категорії читача, дотепними оповіданнями у популяризаторському стилі про історію формування музичного жанру сонати:

«Слухачі XVIII століття сприймали сонату як напрочуд особистісний жанр, порівняно з бароковою сюїтою та її курантами, сарабандами і жигами. Замість низки більш або менш формалізованих традицією танців, стала “спробою дослідження людських відносин і пристрастей”.

Навіть менует — єдина із частин сюїти, що перейшла у симфонію, струнний квартет і сонату — був здатний до втілення різних характерів: граційних чи бурхливих, урочистих чи гумористичних. Ця притаманна властивість, яку можна визначити

як людську сутність, особисте й індивідуальне, характеризує сонату більш влучно, ніж наявність так званої “сонатної форми”. Адже існує безліч сонат, які цілком без неї обходились»<sup>4</sup> (Brendel, 2000).

Бренделя цікавлять питання контексту та історії жанру, аспекти інтерпретації аналізованого матеріалу: «У роботі «Про правильну манеру виконання фортепіанних творів Бетховена» його учень Карл Черні каже: «Кожен його твір, навіть у найдрібніших деталях, послідовно виражає якийсь особливий настрій чи картину». Щодо сонати Бетховена *Lebewohl op. 81a* Черні помітив щось подібне: «До речі, ця соната...може й повинна зацікавити навіть тих, хто хоче насолодитися нею як чистою музикою, незважаючи на назву» (Brendel, 2000).

Особливо яскраво у тексті звучать проєкції бетховенської творчості у сучасну культуру: «Замість того, щоб заперечувати характеристичне у музиці Бетховена або Шенберга, ми мали б бути вдячні за подібну вербальну допомогу. Якщо Шенберг задумав першу частину свого *Фортепіанного концерту* відповідно до формули «Life was so easy» [Життя було таким легким], то можливо, це втримає виконавця від того, щоб грати його надто мрійливо. І навіть якщо композитор приховав «підґрунтя» і не захотів залишити жодних психологічних підказок, не забуватимемо, що є “музичні взаємозв'язки”, зумовлені насамперед психологічно. Одне із найцікавіших завдань для виконавця – відчутти такі психологічні мотивації, навіть якщо вони не передані словами» (Brendel, 2000).

У той же час музикознавчий стиль А. Бренделя виявляє високий ступінь аналітичної концентрації та дивовижну наукову компетентність: «Як і есе Кернера та Міхаеліса, бетховенська *Соната op. 2 № 1 фа мінор* була опублікована в 1795 році. Необхідність «єдності в розмаїтті», яку декларували сучасники в працях з естетики, реалізована в цьому творі в ясно окресленій манері. У порівнянні з багатством ідей двох інших сонат *opus'у 2*, різноманіття тут здається досить обмеженим. В той же час, єдність походження всіх тем з мотивів, викладених з самого початку, виявлена яскраво вже у *Сонаті op. 2 № 1*. Так само і бетховенська техніка стискання, як прийом поступової зміни гармонії, ритму та мелодичних елементів, створює тривалі наростання напруги» (Brendel, 2000).

Влучні спостереження Бренделя у площині аналізу композиційної драматургії доповнені глибоко особистісним підходом до інтерпрета-

<sup>4</sup>Переклад з англійської наш, – С. Г., О. Р.

ції бетховенської сонатної спадщини: «Прямо чи опосередковано всі теми всіх частин *Сонати оп. 2 № 1* походять від самого її початку. Бетховен не прагнув такої концентрації у кожній сонаті. До прикладу, *Соната оп. 26*, видається настільки вільною за побудовою з тематичної точки зору, що слідом за Едвіном Фішером можна виправдано говорити про «психологічну композицію», яку об'єднує спільне розуміння взаємозв'язків між характеристиками всіх частин.

З іншого боку, музичний матеріал деяких найбільш амбітних і патетичних сонатах, як *оп. 10 № 3*, *оп. 31 № 2*, *оп. 57 (Appassionata)*, *оп. 106 (Hammerklavier)* і *оп. 111* демонструє особливо сильне відчуття міри» (Brendel, 2000).

Виконавський аналіз піаніста вражає глибиною та деталізацією: «У музиці Бетховена мотиви, на яких будується твір, майже завжди викладаються на самому початку; відповідно до цього фундаментальний характер частини можна знайти в декількох перших тактах або рядках. *Соната d-moll оп. 31 № 2* починається з теми, три різних мотиви якої відповідають трьом різним темпам. Нечасто музичний матеріал буває так ясно представлений виконавцю та слухачеві. Тричастинна структура цієї теми містить на початку (урочистий) арпеджований акорд, наприкінці – (експресивну) прикрасу, а в середині багатопланову фігуру на нотах A – F – E – D, яка містить щось на зразок генетичного коду для всіх тем всіх частин сонати та неодноразово з'являється знову в явній або завуальованій формі.

Два інших мотиви також можна знайти в усіх темах сонати d-moll. Лише початкова тема третьої частини впливає із послідовності звуків A – F – E – D: мотив прикраси тут випущено. Але невдовзі вона знову з'являється у другій темі фіналу, уже з відвертою наполегливістю» (Brendel, 2000).

На думку А. Бренделя, концентрація матеріалу в *Hammerklavier-сонаті оп. 106* вражає: «Здається, що все в цьому гігантському творі пов'язано з інтервалом терції: і побудова тем, і найбільш важливі тональності сонати, які співвідносяться за терцовим принципом. Чарльз Розен зауважив, що гармонія окремих розділів першої частини, як і розробки в Adagio, вишиковується в довгі низхідні терцові ланцюжки. В Adagio одна за одною йдуть не менше шістдесят п'яти ланок, а в Largo, що передує Фузі, їх двадцять» (Brendel, 2000).

Поряд з пронизливим аналітичним поглядом на найвеличнішу фортепіанну сонату Бетховена, міркування Бренделя сповнені ліричної поетики та антропоцентричного сприйняття цього інтелектуального жанру: «Як і кожна людина, здавалося

б, кожна соната має відмінні якості та можливості. Кожен характер живе і дихає як сукупність окремих рис. Якщо інтерпретатор виходить за межі цих рис, характер буде спотвореним і перекрученим. Часом цей характер позначений протиріччями через те, що дві або більше сутності живуть в одній оболонці. (У працях Антоніна Рейхи, одного з головних теоретиків сонатної форми, розділи частини сонатної форми мають чудові драматичні позначення «експозиція» (exposition), «інтрига» (intrigue) та «розв'язка» (dénouement))» (Brendel, 2000).

Крім точних аналітичних зауважень в галузі музичної композиції та структури, бренделівські тексти наповнені багатими фантазійними спостереженнями, якими він ділиться не тільки як концертуючий піаніст, а і як витончений та чутливий музикант: «Ідею «характеру» також можна розуміти в ширшому, менш особистісному значенні. Замість «людських відносин і пристрастей», деякі сонати, здається, відображають елементи природи, яка нас оточує — природи кризь призми темпераменту. У *Waldstein-сонаті оп. 53*, відчуття просторовості та тривимірної глибини створюється шляхом поєднання певних факторів: розширеної гармонічної перспективи, яка тепер включає медіанти як само собою зрозуміле, виняткового звукового діапазону основних тем, які включають характерні та незвичайні інтервальні стрибки; широке, вільне використання повторень, резонансу та секвенцій; оригінального підходу до якості звучання, що полягає в застосуванні ефектів близького та віддаленого, високого та глибокого, прозорого та тьмяного; і, на сам кінець, широкої динамічної палітри. Винятково, цьому враженню сприяє і мотивна ідея: стрибок на двадцять діатонічних тонів у початковій темі. Виконавець повинен представити цей гігантський інтервал як зліт одного *єдиного* голосу; тоді наша уява як слухачів буде розширена вже з самого початку» (Brendel, 2000).

Поряд з влучними спостереженнями в площині композиційної побудови музичних творів, Брендель доволі часто ділиться зі своїм читачем надихаючими образами, що їх пробуджує бетховенська лірика: «Крайні частини *Waldstein-сонати* здаються мені пейзажами, що розгортаються перед музичним оком. Усвідомлюючи це, я хотів би дати волю своїй фантазії та уявити, як в першій частині горизонт лежить низько-низько, а над ним – безкрайне небо. Тоді як у рондо ми опиняємось високо в горах, слухаючи пісню горців, *chant montagnard*. /.../ Крайні частини *Waldstein-сонати* тягнуться до світла; ми ніби підносимось

над собою в цих частинах, тоді як *Adagio* повертає нас усередину, в темні глибини нашої власної природи» (Brendel, 2000).

Палітру ракурсів аналізу виконавського ставлення Бренделя до бетховенського тексту суттєво доповнює видання редакції *Багателей оп. 33, 119, 126*. Редакторський стиль піаніста Альфреда Бренделя відрізняється дивовижною коректністю та лаконізмом. Особливо показовим це є у порівнянні з редакцією цих же п'єс Еженом д'Альбером, випущених в 1909 році (перше видання бетховенських багателей вийшло у світ у 1803 році). Бетховенські багателі в інтерпретації одного з найвидатніших учнів Ліста, піаніста-віртуоза, блискучого транскриптора – д'Альбера є взірцем салонного стилю на рубежі ХІХ–ХХ століть. Це видання рясніє докладною динамікою, досить вільними вказівками організації музичного часу, докладними рекомендаціями в сфері аплікатури та педалізації. Артикуляція д'Альбера відрізняється від бетховенського тексту романтичним підходом до мелодичних ліг, а також легкістю роздільних штрихів, що цілком відповідає канонам салонного музикування.

Бренделівський підхід до бетховенського тексту насамперед можна співвіднести з сучасними даній редакції тенденціями автентичного виконавського стилю музики бароко та раннього класицизму. Брендель переконаний, що музикант, який пристосовує музичний текст минулих епох до свого власного стилю не є сучасним. «Прошли ті часи, коли «видання»... зроблене знаменитим віртуозом чи педагогом набувало більшого значення, аніж оригінальний текст» (Майкапар, 1988: 20). При цьому він підкреслює, що «академічний класицизм, справедливо відкидаючи свавілля у підході до твору, впадає в іншу крайність: втрата самовпевненості виконавця приводить до консервативної віри в букву» (Майкапар, 1988: 20). Перше, від чого відмовляється Брендель – це вказівки поступових змін динаміки (вилочки, дрібна акцентуація тощо). Бренделівська динаміка *Багателей* близька до авторської в своїй лапідарності та аскетизмі різких переходів. Педальні вказівки відсутні у принципі, оскільки можливості правої педалі сучасного роялю багато в чому перевершують інструментальні ресурси початку ХІХ століття.

Цікаво познайомитися з деякими думками Бренделя про фортепіанну спадщину Бетховена та проблемами її інтерпретації. У цьому нам допоможе есе з буклету, який супроводжував комплект бетховенських платівок. Що, наприклад, думає Брендель про звучання інструментів – клавіру

бетховенського часу та сучасного концертного роялю?

«Бетховенські фортепіанні твори дивляться у далеке майбутнє клавіробудування. Прошли десятиліття після смерті композитора, аж поки з'явилися фортепіано (і піаністи!), що відповідають вимогам сонати *Hammerklavier op. 106*.

Якщо спробувати грати на роялі С. Ерара 1803 року, що належав Бетховену і тепер зберігається серед музичних інструментів в Музеї історії мистецтв у Відні, то відразу стає очевидним, що його звук, динаміка і механіка мають вражаюче мало спільного з сучасними роялями. Звучання кожної окремо взятої ноти характеризується виразною «атакою»; в рамках свого камерного звучання звук більш живий, гнучкий та більш піддатливий до змін туше. Різниця у тембрі басового, середнього та верхнього регістрів значна (поліфонічна гра!). Звуки дисканта нетривалі та слабкі, вони не піддаються динамічним змінам. У цьому діапазоні кантиленні фрази, що повинні піднятися над ніжним ріано, виконати важко. Навіть у ясному, прозорому та дещо дзвінкому басовому регістрі динамічний діапазон ще набагато вужчий, ніж у сучасного інструменту. Ось у чому, виявляється, причина постійного ріано, яке Бетховеном вказує в оркестровій партії своїх фортепіанних концертів. І це незважаючи на те, що звучання оркестру його часу відрізнялося від нашого. Якби мені потрібно було порівняти вимоги до фізичної сили виконавця, що постають при грі на Ерарі і та сучасному Steinway`ї, я говорив би про годинникаря та такелажника!

Ми повинні звикнути до того, що слухаючи Бетховена на сучасному інструменті, ми чуємо, по суті, свого роду транскрипцію. Кожен, хто ще має ілюзію з цього приводу, позбавиться її, відвідавши колекцію старовинних інструментів. Сучасний концертний рояль, який я використовую для своїх записів, не тільки має силу звучання яка відповідає запитам сучасних концертних залів, сучасних оркестрів, сучасних слухачів, але (і я в цьому глибоко переконаний!) більш виправданий у більшості бетховенських творів, ніж старий хамерклавір. Він яскравіший, оркестральніший, багатший на контрасти, а всі ці якості надзвичайно важливі для Бетховена, в чому можна переконатися на прикладі його оркестрової та ансамблевої музики»<sup>5</sup> (Brendel, 1976: 14). Можливо саме виходячи зі специфіки звуковидобування на фортепіано бетховенської епохи, на протипагу легким стакато д'Альбера, бренделівська версія розділь-

<sup>5</sup> Переклад з англійської наш, – С. Г., О. Р.

ного штриха представлена маркованим стакато. Фразувальні ліги близькі авторським – отже, спираються на струнно-смічкові принципи звуковидобування. Аплікатурні рекомендації нечисленні, але представлені в декількох варіантах. Розшифровка всіх мелізмів базується на барокових принципах.

**Висновки.** Аналізуючи матеріали есе та редакції Альфреда Бренделя слід зауважити, що аналітичні розвідки виконавця-практика є надзвичайно цікавими та цінними для фортепіанної педагогіки. По-перше, в комплексі з виконавськими інтерпретаціями творів Бетховена вони створюють повноцінне уявлення про виконавський стиль піаніста та його пріоритети в ставленні до творчості Бет-

ховена. По-друге, музикознавчі акценти Бренделя в його баченні інтерпретації віденської класики міцно пов'язані з виконавською практикою, дивують та надихають своєю винятковою мистецькою ерудицією, позначені легкістю та вишуканістю викладу. По-третє, через дослідження Бренделівської аналітики можна більш рельєфно окреслити його власний виконавський стиль, якому притаманні глибока внутрішня логіка, обширні знання музичної культури епохи, проникливе розуміння композиційного методу та шляхів інтерпретації бетховенських текстів, що робить ці матеріали надзвичайно перспективними для подальшого вивчення та впровадження в науковий обіг українського музикознавства.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акопян Л. Альфред Брендель – музыкальный эссеист. Музыкальная академия. Москва: Композитор. 2007. № 1. С. 8–23.
2. Григорьев Л., Платек Я. Современные пианисты: Биографические очерки. Москва: Сов. композитор, 1985. С. 65–67.
3. Грязнов В. В. Альфред Брендель в контексте мирового пианизма второй половины XX века. Актуальные проблемы высшего музыкального образования. Нижний Новгород: Нижегородская государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки. 2015. №1 (35). С. 50–53.
4. Майкапар А. Альфред Брендель – новая венская фортепианная школа. Музыкальная жизнь. Москва, 1988. № 11. С. 20–22.
5. Beethoven L. van Bagatellen op. 33, 119, 126: Edited from the autographs and original editions and with fingering added by Alfred Brendel. Wien. 1968, 1973.
6. Brendel A. Beethoven's Musical Characters. The New York Review of Books. New York. 2000. 16 November. URL: Beethoven's Musical Characters | Alfred Brendel | The New York Review of Books (nybooks.com) (дата звернення: 18.02.2023).
7. Brendel A. Musical Thoughts and Afterthoughts. Princeton, New York. Princeton University Press. 1976. 168 p.
8. Wroe N. Keeper of the flame. The Guardian. London. 2007. 21 November. URL: Keeper of the flame | Classical music | The Guardian (дата звернення: 18.02.2023).

### REFERENCES

1. Akopyan L. Alfred Brendel – muzykalnyi esseist [Alfred Brendel – musical essayist]. Musical academy, Moscow: Kompozitor, 2007, № 1, pp. 8–23 [in Russian].
2. Grigoryev L., Platek Ya. Sovremennyye pianisty: Biograficheskie ocherki [Contemporary Pianists: Biographical Essays]. Moscow: Sov. kompozitor, 1985, pp. 65–67 [in Russian].
3. Gryaznov V. V. Alfred Brendel v kontekste mirovogo pianizma vtoroy poloviny XX veka [Alfred Brendel in the context of the world pianism of the second half of the XXth century]. Actual problems of high musical education, Nizhniy Novgorod: Nizhegorodskaya gosudarstvennaya konservatoriya (akademiya) im. M. I. Glinki, 2015, №1 (35), pp. 50–53 [in Russian].
4. Maykapar A. Alfred Brendel – novaya venskaya fortepiannaya shkola [Alfred Brendel – the new Viennese piano school]. Music life, Moscow: 1988, № 11, pp. 20–22 [in Russian].
5. Beethoven L. van Bagatellen op. 33, 119, 126: Edited from the autographs and original editions and with fingering added by Alfred Brendel. Wien. 1968, 1973.
6. Brendel A. Beethoven's Musical Characters. The New York Review of Books. New York. 2000. 16 November. URL: Beethoven's Musical Characters | Alfred Brendel | The New York Review of Books (nybooks.com) (дата звернення: 18.02.2023).
7. Brendel A. Musical Thoughts and Afterthoughts. Princeton, New York. Princeton University Press. 1976. 168 p.
8. Wroe N. Keeper of the flame. The Guardian. London. 2007. 21 November. URL: Keeper of the flame | Classical music | The Guardian (дата звернення: 18.02.2023).

УДК [780.614.331:78.083.5:78.071.1(439)Барток]:[781.2+78.031.4](045)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-14>

**Наталія ДЗІЗІНСЬКА,**  
*orcid.org/0000-0001-6684-0801*  
аспірантка кафедри історії світової музики  
Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського  
(Київ, Україна) [Natzinsky@gmail.com](mailto:Natzinsky@gmail.com)

## СКРИПКОВІ РАПСОДІЇ БЕЙЛИ БАРТОКА: ДЖЕРЕЛА ТЕМАТИЗМУ ТА ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ

Обґрунтовано актуальність звернення до скрипкових рапсодій Бейли Бартока, обумовлену тісним зв'язком цих творів з фольклористичною діяльністю композитора та спадкоємністю по відношенню до творчості його попередника Ф. Ліста. Висвітлено історію створення скрипкових рапсодій, розглянуто питання розбіжностей між тембровими версіями творів. Здійснено аналіз бартоківських рапсодій відповідно до двох ідей, що містяться у заголовковому комплексі – «Рапсодія. Народні танці». Простежено способи роботи композитора із фольклорними періоджерелами, наголошено на поверненні до принципу бережного цитування народних мелодій, який був властивий Бартоку переважно в ранній період творчості. Систематизовано прийоми оновлення тематичного матеріалу. Охарактеризовано композиційну будову рапсодій, що відтворює властиву рапсодіям Ліста і танцям в стилі вербункош двочастинну форму «lassù – friss», однак індивідуалізує її шляхом винахідливого поєднання принципів повтору та контрасту. Акцентовано прояви імпровізаційності та віртуозності як ознак жанру рапсодії, розглянуто конкретні прийоми, що забезпечують їх втілення в бартоківських творах. Підкреслено, що віртуозне начало, яке стає головним принципом розвитку фольклорних мелодій в рапсодіях Бартока, надає цитованим селянським награванням по-справжньому концертний характер, забезпечуючи їм гідне місце на великій сцені. Зроблено висновок про відтворення в скрипкових рапсодіях Бейли Бартока тієї моделі жанру, яка склалася у творчості Ференца Ліста. Наголошено, що це є наслідком прагнення композитора наслідувати національній традиції, однак, разом з тим, резонує з глибоким інтересом Бартока до народної музики, адже опора на фольклорні джерела, атрибутивна для фортепіанних рапсодій Ліста, є ланкою, що пов'язує творчість двох угорських митців та обумовлює органічність лістівської моделі жанру магістральної лінії художніх пошуків Бартока.

**Ключові слова:** творчість Бейли Бартока, скрипкова музика, жанр рапсодії, циганський фольклор, традиції Ференца Ліста.

**Nataliia DZIZINSKA,**  
*orcid.org/0000-0001-6684-0801*  
Postgraduate at the Department of World Music History  
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music  
(Kyiv, Ukraine) [Natzinsky@gmail.com](mailto:Natzinsky@gmail.com)

## BELA BARTOK'S VIOLIN RHAPSODIES: SOURCES OF THEME AND GENRE FEATURES

The relevance of the reference to the violin rhapsodies of Bela Bartok is substantiated, due to the close connection of these works with the composer's folkloristic activity and succession in relation to the works of his predecessor F. Liszt. The history of the creation of violin rhapsodies is highlighted, and the issue of discrepancies between timbre versions of the works is considered. An analysis of Bartok's rhapsodies was carried out in accordance with the two ideas contained in the title complex – "Rhapsody. Folk dances". The methods of the composer's work with folklore primary sources are traced, the return to the principle of carefully quoting folk melodies, which was characteristic of Bartok mainly in the early period of his work, is emphasized. Techniques for updating thematic material have been systematized. The compositional structure of the rhapsodies is characterized, which reproduces the two-part "lassù – friss" form characteristic of Liszt's rhapsodies and dances in the verbunkosh style, but individualizes it through an inventive combination of the principles of repetition and contrast. Manifestations of improvisation and virtuosity as features of the rhapsody genre are emphasized, specific techniques that ensure their embodiment in Bartok's works are considered. It is emphasized that the virtuoso beginning, which becomes the main principle of the development of folk melodies in Bartok's rhapsodies, gives the cited peasant recordings a truly concert character, providing them with a worthy place on the big stage. A conclusion is made about the reproduction in the violin rhapsodies of Bela Bartok of the model of the genre that developed in the work of Ferenc Liszt. It is emphasized that this is a consequence of the composer's desire to follow the national tradition, however, at the same time, it resonates with Bartok's deep interest in folk music, because the reliance on folklore sources, attributive to Liszt's piano rhapsodies, is a link connecting the work of the two Hungarian artists and determines the organicity of Liszt's genre model as the main line of Bartok's artistic searches.

**Key words:** Bela Bartok's work, violin music, rhapsody genre, gypsy folklore, traditions of Ferenc Liszt.

**Постановка проблеми.** Дві скрипкові рапсодії Бейли Бартока є невід'ємною складовою репертуару сучасних виконавців та часто звучать як на великих сценах, так і у навчальних класах. Попри це, музикознавча спільнота приділяє значно менше уваги вказаним творам у порівнянні із іншими скрипковими опусами видатного угорця. Можливо, причина полягає у їх зовнішній «традиційності», пов'язаній із частковим поверненням до жанрово-композиційних моделей романтичного мистецтва та з прагненням до блискучої віртуозності викладення. Тим не менш, скрипкові рапсодії Бартока видаються важливим об'єктом дослідження з декількох причин, серед яких слід вказати, насамперед, тісний зв'язок цих творів з фольклористичною діяльністю композитора. Вивчення народних джерел, що покладені в основу рапсодій, та способів поводження з ними в умовах відверто віртуозного манери письма дозволить уточнити певні нюанси роботи Бартока з фольклором. Крім того, актуальним постає і виявлення особливостей трактовки жанру рапсодії, засновником якого по праву вважається Ференц Ліст. Цей ракурс аналізу дасть змогу простежити спадкоємний зв'язок між творчістю двох найвідоміших представників угорської музики – зв'язок, який, за думкою багатьох науковців, відчутний лише на ранньому етапі художньої еволюції Бартока.

**Аналіз досліджень.** Скрипкові рапсодії Бартока стисло висвітлені в монографічних роботах Девіда Купера (*David Cooper*), Хелсі Стівенса (*Helsey Stevens*), Девіда Шнайдера (*David Schneider*), Ізраїля Нестьева. Спеціальну увагу рапсодіям приділено у роботах М. Х. Кім, В. Ламперт, Д. Шнайдера, Ф. Волш. Мін Хва Кім (*Min Hwa Kim*) робить акцент на методичних аспектах вивчення творів та аналізує виконавські версії, створені З. Секеєм та Й. Сігеті. Віра Ламперт (*Vera Lampert*) висвітлює факти, пов'язані з історією виникнення творів, та розглядає композиційно-драматургічні особливості. Девід Шнайдер досліджує ставлення Бартока до селянської музики, використання фольклорних джерел та способи роботи з ними. Фіона Волш (*Fiona Walsh*) на основі архівних матеріалів простежує роботу Бартока над варіантами завершень рапсодій. Цікаві матеріали стосовно створення рапсодій та особливостей їх виконання містяться в автобіографії Йозефа Сігеті (*József Szigeti*) та роботі Клода Кеннесона (*Claude Kenneson*), в якій висвітлена історія дружби між Золтаном Секеєм та Бартоком.

**Мета статті** – дослідити способи роботи з фольклорними першоджерелами в рапсодіях

Бейли Бартока та виявити риси спадкоємності із лістівською моделлю жанру.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення історії виникнення двох скрипкових рапсодій Бейли Бартока потребує спеціального обговорення щонайменше трьох питань. Перше з них – написання цих творів не за чийось замовленням, як це зазвичай бувало у Бартока, а за власним бажанням, бодай більше, композитор нікому не повідомляв про роботу над ними, аж допоки вони не були завершені (*Walsh, 2005: 235*). На даний факт звертає увагу Віра Ламперт, зазначаючи, що певні твори Бартока 1920-х років було задумано з практичними цілями – задля популяризації своєї творчості серед широкого загалу: «протягом цього десятиліття Барток зарекомендував себе як піаніст на європейській музичній сцені, і, хоча він ненавидів концерти та брався за це переважно з фінансових причин, він усвідомлював, що його виступи дають йому можливість поширювати власні твори та зробити себе більш відомим як композитора <...> Невдовзі стало зрозуміло, що інші віртуозні п'єси Бартока, особливо коротші й легші, також будуть вітатися» (*Lampert, 1993: 278*).

Друге питання пов'язане з присвятою рапсодій Золтану Секею та Йозефу Сігеті. За спогадами З. Секея, наприкінці літа 1928 року Барток запросив його на звану вечерю та повідомив про сюрприз: «Я написав дві рапсодії. Одна для вас, одна для Сігеті <...> Ви можете вибрати, яка вам подобається, для посвяти» (*Kenneson, 1994: 113*). Тож, очевидно, що обидві рапсодії вже були завершені, принаймні скрипкові партії, і З. Секей був першим, хто побачив рукописи новоспечених творів. Скрипаль згадує, що випадково вибрав Другу рапсодію, віддавши їй перевагу, але наголошує, що «це не означає, що Перша рапсодія вже була присвячена Сігеті» (*Kenneson, 1994: 113*), тобто ці твори не були написані для конкретної людини, і якби він обрав Першу рапсодію, то присвяти були б протилежними. Йозефу Сігеті Барток написав листа на початку листопада – майже через два місяці після початку репетицій з З. Секеєм<sup>1</sup>, висловивши бажання поговорити зі скрипалем стосовно Першої скрипкової рапсодії, яку він створив для нього<sup>2</sup>. Й. Сігеті прийняв посвяту і

<sup>1</sup> Вже 14 вересня З. Секей і Б. Барток мали змогу репетирувати нові твори. Поки Б. Барток був у від'їзді, З. Секей завчасно відвідав дружину Бартока Дітту, щоб взяти рукописні партії рапсодій і мати змогу підготуватись до репетиції. Оскільки Дітта Барток добре знала нові твори чоловіка, адже грала їх з ним на двох фортепіано, вона допомогла З. Секею визначити метрономічні позначки, які Барток не виписав.

<sup>2</sup> Цікаво, що Д. Купер посилаючись на той самий лист, відмічає, що у ньому Барток писав про «незначну

дуже пишався нею, неодноразово згадуючи про це в автобіографії (Szigeti, 1947).

Третє питання, що потребує висвітлення, пов'язане із неоднозначним тембровим складом рапсодій. Обидві вони мають версії для скрипки і фортепіано та для скрипки у супроводі оркестру. Через це Хелсі Стівенс висловлює сумнів, до якої категорії віднести бартоківські рапсодії – до камерних творів чи до творів для сольного інструмента з оркестром. Незважаючи на те, що спочатку були написані версії для скрипки і фортепіано, музикознавець вважає, що партія фортепіано нагадує ескіз для оркестровки і припускає, що Барток із самого початку планував ці п'єси у супроводі оркестру (Stevens, 1993).

Перша рапсодія існує також у версії для віолончелі і фортепіано. У листі до матері від 26 серпня 1928 року Барток прояснює послідовність написання трьох тембрових версій Першої рапсодії: «Влітку я знову був старанним і написав наступне: одну п'єсу близько 12 хвилин для скрипки з фортепіанним супроводом, це аранжування народних танців; я також оркеструю її, тобто трансформую також для скрипки з оркестровим супроводом. Також я маю намір зробити транскрипцію всієї цієї композиції для віолончелі з фортепіанним супроводом. Сподіваюся, одну зіграє Сігеті, а іншу – Казальс» (Bartók jnr., 2021: 283). Однак, за спогадами Імре Вальдбауера, угорського скрипальця, який багато співпрацював з Бартоком, після виконання віолончельної версії<sup>3</sup> «ми всі дійшли висновку, що твір більше підходить для скрипки» (Stevens, 1993: 237).

Виконавська доля скрипкових рапсодій Бартока склалася так, що обидві вони були вперше виконані Золтаном Секеєм: Перша – 4 березня 1929 року в Лондоні на сольному концерті Бартока, причому партію фортепіано виконав композитор, Друга – 19 листопада 1928 року в Амстердамі із Гезою Фрід (*Géza Frid*) за фортепіано. Водночас, Й. Сігеті мав змогу виконати присвячену йому рапсодію лише 22 жовтня 1929 року в Берліні із Адольфом Халлісом (*Adolphe Hallis*). Оркестрові прем'єри відбулися пізніше. Світ почув їх у виконанні скрипалів, яким вони були присвячені: Перша прозвучала 1 жовтня 1929 року у Кеніг-

сбергу у виконанні Й. Сігеті (диригент – Герман Шерхен [*Hermann Scherchen*]); Друга – 25 жовтня 1929 року у Будапешті у виконанні З. Секея (диригент – Ерно Донаньї [*Ernö Dohnányi*])<sup>4</sup>. Надалі обидві рапсодії виконували різні скрипалі: Ієгуді Менухін, Ісаак Стерн, Андре Гертлер, Генрик Шерінг, Барнабаш Келемен (*Barnabás Kelemen*), Денеш Ковач (*Dénes Kovács*), Дьордь Поук (*György Pauk*) та інші. І все ж, тривалий час виконавцем № 1 вважався Золтан Секей, який протягом своєї довгої кар'єри постійно включав ці твори у власні концерти. К. Кеннесон пише, що «його [З. Секея – Н. Д.] інтерпретації є автентичними в справжньому сенсі цього слова – він був свідком намірів Бартока з перших вуст і продовжував досліджувати ці шедеври протягом свого життя» (Kenneson, 1994: 113).

Цікаво, що, незважаючи на популярність скрипкових рапсодій Бартока серед виконавців та публіки, композитор не один раз переглядав їх, а Другу рапсодію – навіть після публікації. За спогадами З. Секея, для Бартока особливе значення мали закінчення рапсодій: «Закінчення! Для Двох рапсодій їх так багато складено. Чомусь Барток був не зовсім задоволений і продовжував робити ці зміни» (Kenneson, 1994: 115). Дійсно, Барток написав два різних закінчення для Першої рапсодії та чотири або п'ять – для Другої. З. Секей згадував: «Коли я вперше грав Другу рапсодію в Будапешті, я використав першу друковану версію кінцівки. Пізніше її змінили, і я роками грав її – і з Бартоком також – у другій версії, а потім він зробив нову кінцівку, яку включив до оркестрової та фортепіанної версій» (Kenneson, 1994: 116). Також існує практика виконання окремих частин рапсодій. Девід Купер підкреслює, що ця практика започаткована самим композитором, який дозволяв розглядати частини рапсодій як самостійні п'єси і грати їх незалежно одна від одної. Зокрема, при виконанні *Friss* з Першої рапсодії Барток пропонував завершувати п'єсу повторенням початкової теми само цього розділу, а не вступної теми всієї рапсодії, як це передбачено для виконання повного твору<sup>5</sup>.

Скрипкові рапсодії Бартока доцільно розглянути крізь призму двох ідей, що позначені у заго-

(12-хвилинну) композицію <...> (на основі народних танців)» (Купер, 2015: 233]. Музикознавець знаходить це дивним, адже 12 хвилин триває Друга рапсодія, що присвячена З. Секею, а Перша рапсодія, присвячена Й. Сігеті, має менший хронометраж – 9,5 хвилин.

<sup>3</sup> Попри бажання Бартока залучити до виконання віолончельної версії Першої рапсодії Пабло Казальса, вона вперше прозвучала у виконанні Ене Керпея (*Jenő Kerpely*) та самого Бартока. Це сталося 20 березня 1929 року у Будапешті.

<sup>4</sup> Вкажемо вихідні дані перших публікацій рапсодій. Усі версії рапсодій були надруковані видавництвом *Universal Edition*. Перша рапсодія для скрипки і фортепіано побачила в світ у 1931 році, для скрипки і оркестру – у 1929-му, для віолончелі – також у 1929 році. Друга рапсодія вийшла друком у версії для скрипки і фортепіано у 1929 році, для скрипки і оркестру – у 1929-му.

<sup>5</sup> На практиці скрипаль сам обирає, яке закінчення виконувати. Зокрема, Й. Сігеті при виконанні всієї рапсодії грав дуге закінчення – із повторенням теми *friss*.

ловковому комплексі: «Рапсодія. Народні танці». Ці два компоненти, з яких складаються заголовки обох творів, не суперечать один одному, адже жанр рапсодії, починаючи з Ф. Ліста, переважно являв собою вільну фантазію на народні теми.

Як відомо, угорський (і не тільки) фольклор є фундаментом музики Бартока, починаючи із середини 1900-х років, коли він цікавився народною музикою, став їздити в експедиції, слухати пісні селян, записувати унікальні мелодії, які ніхто раніше не записував. В. Ламперт відмічає, що протягом одного тільки 1928 року Барток використав у своїх композиціях понад 200 народних мелодій. Однак на відміну від попередніх творів, в яких Барток намагався якомога точніше вказувати джерела мелодій (друкував народні пісні на початку партитури, прикладав ноти, зазначав джерела у назві або підзаголовку), в рапсодіях композитор не зробив цього, а лише дав підзаголовки «Народні танці». В листі до Октавіана Беу від 10 січня 1931 року він написав: «В обох рапсодіях є народні мелодії з різних джерел. Я свідомо не вказав джерела, тому і Вам говорю лише, що у № 1 використані румунські та угорські мелодії, у № 2 – румунські, угорські та українські» (Барток, 1988: 163–164). На думку Л. Шомфая, Барток «не був цілком впевнений у національності тем» (Lampert, 1993: 280), оскільки деякі танці, з яких ці теми запозичені, у виконанні румунських циганських музикантів зберегли стару угорську інструментальну форму вербункош. Тож, можливо, саме тому композитор вирішив обмежити доступ слухачеві до першоджерел. В. Ламперт наводить ще один приклад такого замовчування – «Три рондо на народні мелодії», які митець закінчив роком раніше і опублікував через рік після рапсодій. Вони містять виключно словацькі мелодії, однак Барток обмежився узагальненою назвою «народні мелодії». На думку дослідниці, композитор «вважав, що результати приховування точних подробиць його джерел принесуть більшу користь, ніж їх надання» (Lampert, 1993: 280).

Наразі, музикознавці вже ідентифікували усі джерела, використані в рапсодіях, за допомогою збірників народної музики Бартока. Загалом композитор використав шістнадцять народних мелодій, тринадцять з яких можна побачити в першому томі «Румунської народної музики» (Bartok, 1967). Цей збірник містить понад вісім сотень інструментальних мелодій, які Барток збирав переважно між 1910 і 1914 роками в Трансильванії (тоді частина Угорщини), інші ж три містяться у *DocB Heft.6* (Somfai, 1981). В. Ламперт відмічає, що всі використані в рапсо-

діях танцювальні мелодії були зібрані від селян-скрипалів. Дослідниця вважає, що Барток не просто використовував народні теми, а прагнув «пересадити селянське виконання і зберегти для нащадків мистецтво тих народних музикантів, які вразили його своєю майстерністю та репертуаром» (Lampert, 1993: 281). Зокрема, захоплюючись грою селянських скрипалів, він відтворював деякі прийоми, властиві їхній грі, поєднуючи їх з більш складними прийомами – рідкісними у виступах народних виконавців.

Перша рапсодія включає шість народних мелодій: дві в першій частині та чотири в фіналі<sup>6</sup>. Першу мелодію “*De ciuit*” (1 ч., т. 1) та останню “*Cuieşdeanca (fecioresc)*” (2. ч., ц. 14) Барток почував від 22-річного скрипаля Йона Поповіча (*Ion Popovici*) з Рапа-де-Сус (*Râpa-de-Sus, Mureş*) у квітні 1914 року<sup>7</sup>. Другу мелодію “*Arvátfalvi kesergő*” (1 ч., ц. 5) композитор записав від циганського скрипаля Яноша Балого (*János Balog*) з Медішору (*Medesér, Udvarhely*), третю “*Judecata*” (2 ч., ц. 1) та четверту “*Crucea*” (2 ч., ц. 6) – від 60-річного Петру Моша (*Pătru Moş*) з Гіладу (*Ghilad, Timiș*) в грудні 1912 року. І, нарешті, п’яту мелодію “*Pre loc*” (2 ч., ц. 10) Бартоку продемонстрували анонімний 40-літній циган-скрипаль та його син з Алібунару (*Alibunar, Torontal*) у грудні 1912 року.

У Другій рапсодії Барток використав аж десять народних мелодій: три в першій частині та сім у другій. Одна з них – третя мелодія з першої частини “*De-a sărită*” (1 ч., ц. 7) – була виконана тим самим Йоном Поповічем, від якого записані були і дві мелодії з Першої рапсодії. Також варто зазначити, що перші чотири мелодії з другої частини (т. 1, ц. 8, ц. 11, ц. 14) не мають назв та були презентовані Бартоку невідомими циганами з різних районів Сату-Маре (*Satu-Mare*) у січні – квітні 1912 року<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> В. Ламперт пише, що в рукописній чернетці Першої рапсодії є сьома мелодія, яку Барток пропустив «виключно задля більшої зв’язності» (Lampert, 1993: 283).

<sup>7</sup> Барток у фольклористичних збірках завжди власноруч фіксує усю інформацію, пов’язану з обставинами запису мелодій, безпосередньо під нотним текстом.

<sup>8</sup> Наведемо інформацію про інші народні мелодії Другої рапсодії: перша мелодія з першої частини “*România*” (1 ч., т. 3) була виконана 42-річним циганом Юоном Лупом (*Iuon Lup*) та 22-річною циганкою Ілюю Какула (*Ilia Casula*) з Ідичеля (*Idicel, Mureş*), в квітні 1914 р; друга мелодія “*Tigărească*” (1. ч., ц. 2.6) – Томою Тофолян (*Toma Tofolean*) з Урісіу-де-Сус (*Urisiul-de-Sus, Mureş*), квітень 1914 року. П’яту мелодію “*Uvevani*”, (2 ч., ц. 18) виконав Янош Богач Сабадош (*János Bohács Szabados*), з Сокирничі (*Szeklence, Maramaros*). Шосту “*Hora cu perina*” (2 ч., ц. 34) – циган з Жаданів (*Jadani, Timis*), лютий 1913 року. І останню, сьому – “*Oşâneşte*” (2 ч., ц. 39) – циган Петру Драгуш (*Pătru Drăguş*) з Ончешти (*Onceşti, Maramureş*) у березні 1913 року.



Уводячи народні мелодії в свої рапсодії, Барток прагне зберегти властивий їм мелодичний та ритмічний малюнок, а також загальний настрій. Досить часто композитор зберігає і оригінальну висоту звучання. В окремих випадках обидва варіанти – той, що міститься у фольклорній збірці, і той, що звучить в рапсодії, – майже ідентичні, як от, наприклад, “*De ciuit*” та заснована на ній початкова тема Першої рапсодії. Девід Шнайдер, прослідкувавши незначні розбіжності між цими двома темами, зазначив, що найпомітнішими є уповільнення темпу (першоджерело ♩ – 80, в рапсодії ♩ – 108) та зміна розміру 2/4 на 4/8, що прискорює ритмічну пульсацію. Дослідник вважає, що «ці зміни разом із доданими позначками тенуто над шістнадцятками з пунктиром додають ваги пунктирному ритму і посилюють жорсткий, героїчний характер мелодії. Іншими словами, ці зміни підкреслюють мілітарні, вербункові характеристики мелодії» (Schneider, 2000: 147).

Інколи рапсодійні теми більш суттєво відрізняються від фольклорного першоджерела. Так, початкова тема другої частини Першої рапсодії “*Judecata*” в оригіналі була написана в *Pe majori*, Барток транспонував її у *Mi major* та переніс у більш низький регістр. На противагу оригіналу, що був викладений у розмірі 2/4, композитор використав характерний для фольклору прийом – часті зміни метру (4/4, 5/4, 4/4, 2/4, 3/4 і т. д.). З ц. 3 Барток збагачує фольклорну мелодію подвійними нотами та додає форшлаги, тим самим ускладнюючи її в технічному плані. Аналогічні зміни спостерігаємо і у наступній темі “*Arvátfalvi kesergő*”, проведення якої до того ж готується вступом. Зазначимо, що композитор загострив ритмічний малюнок теми у порівнянні із першоджерелом («шістнадцятка – вісімка з крапкою» замість рівних вісімок). Цікаво, що аналогічно він вчинив і з першою темою “*De ciuit*” (ц. 1), тож можна припустити, що метою цієї видозміни було підкреслити спорідненість двох тем *lassù*.

Загалом, розбіжності між народними темами та їх звучанням у бартоківських рапсодіях спостерігаються, насамперед, в оформленні мелодичної лінії. Якщо у розглянутих вище прикладах йдеться лише про епізодичну орнаментацию мелодії, то в інших випадках (наприклад, в двох початкових темах другої частини Другої рапсодії) кількість і різноманітність орнаментальних прикрас настільки значна, що за ними, навіть, складно впізнати фольклорне першоджерело. Інколи Барток розподіляє запозичену мелодію між двома інструментами, як в останньому розділі Другої рапсодії, де мелодична лінія передається від фортепіано (оркестру)

до скрипки. Оновленню сприяє, безперечно, додавання супроводу. Як правило, Барток виводить гармонічну вертикаль із ладової природи мелодії, але не менш важливим є і наслідування стилю вербункош з набором типових для нього акордів та ладогармонічних зворотів.

Головною метою оновлення фольклорного першоджерела в скрипкових рапсодіях є прагнення надати їм яскравого концертного звучання. Д. Шнайдер, посилаючись на Ференца Ласло, зазначає, що Барток посилює при перевикладенні народних мелодій характерні «угорські» елементи, зокрема, ті, що пов’язані зі стилем вербункош. Дослідник висловлює дуже важливу думку, згідно якої внесені композитором зміни слід розглядати «як чутливі, мистецькі рішення проблем, властивих перенесенню сільської практики на міську концертну сцену. Одне за визначенням чуже іншому, бо сцена – це місце, де автентичне й “природне” часто може здаватися нудним і млявим» (Schneider, 2000: 148). Однак, попри наявні «корективи», зв’язок між музичним матеріалом рапсодій та фольклорними першоджерелами доволі прозорий і останні легко упізнаються за характерними мелодичними зворотами.

Наступний крок у висвітленні інтонаційно-тематичного контенту рапсодій – аналіз способів роботи композитора із запозиченим музичним матеріалом. Слід зазначити, що Барток у вибудовуванні форми рапсодій надає перевагу не стільки розвитку як такому, тобто оновленню матеріалу, який вже прозвучав, скільки введенню нового тематичного матеріалу, зазвичай не дуже контрастного. Тим не менш, повтори трапляються – і не тільки у фазі експонування, але й на відстані, що обумовлено, як правило, тим чи іншим формотворчим принципом. Так, в Першій рапсодії основна тема *lassù* повертається у *friss* задля утворення тематичної арки між початком та завершенням рапсодії. В альтернативній кінцівці, яку використовують при самостійному виконанні другої частини, замість початкової теми *lassù* звучить основна тема *friss*, виконуючи ту саму замикаючу функцію. Інший випадок спостерігаємо в перших частинах обох рапсодій, де початкова тема повторюється в рамках тричастинної репрізної форми (рапсодія № 1) або рондоподібної композиції (рапсодія № 2). Щодо перевикладення тем в рамках експозиції, то, як правило, Барток додає до них нові прикраси, підіймає у вищий регістр, іноді розвиваючи їх секвенційно.

Проаналізувавши усі випадки повторення тематичного матеріалу, можемо зробити висновок, що його оновлення відбувається декількома спосо-

бами. Найпростіші зміни пов'язані із перенесенням теми в інший регістр, на нову висоту або в інше темброве середовище – частіше від скрипки до фортепіано (оркестру). Більш сутнісні зміни пов'язані із фактурним оновленням. Простежимо цей процес на прикладі трьох проведень умовного рефрену (“*Romănie*”) в *lassù* Другої рапсодії<sup>9</sup>. Експонування теми дається у *quasi*-імітаційному викладенні: мотиви скрипки віддзеркалюються в партії кларнетів при збереженні їхніх ритмічних обрисів та вільному варіюванні мелодичних. При другому проведенні (1 ч., ц. 5) «відповіді» (тепер вже гобоїв) трохи змінюються у мелодико-ритмічному відношенні, але головне, що до них приєднуються нові фактурні елементи – як підголоскового, так і гармонічно-фонового типу (флейти, челеста, трикутник, струнні). При третьому проведенні (1 ч., ц. 9.7) імітаційні відповіді спочатку поступаються місцем контрапунктичній лінії гобоїв та кларнетів, яка є продовженням теми попереднього епізоду. Виникає цікавий ефект розбіжності між скрипковою та оркестровою партіями – ніби скрипка випереджає оркестр, який ще не встиг «договорити». Але з часом оркестр «згадує» про свою роль і в його партію повертаються короткі висхідні мотиви дерев'яних духових, знайомі нам за попередніми проведеннями.

І все ж головне, що надає звучанню музичних тем новизни, це прикрашання мелодичної лінії численними форшлагами, мордентами, трелями. Ускладнюється викладення і за допомогою подвійних нот та акордів, що можна побачити в кожній з рапсодій: при повторенні початкової теми *lassù* та першої теми *friss* в Першій рапсодії (1 ч., ц. 13; 2 ч., ц. 3), в *lassù* Другої рапсодії (1 ч., ц. 4.5). Ефект віртуозності, що виникає при цьому, посилюється нерідко подрібненням ритмічного малюнку, особливо у фоновому шарі фактури.

Розглянувши «народно-танцювальний» компонент заголовкового комплексу бартоківських творів, перейдемо до виявлення в них рис «рапсодичності».

Як відомо, жанр рапсодії формується в європейському музичному мистецтві на початку XIX століття. Сам термін апелює до традицій епічних сказань та походить від грецького *Ραψοδία* – епічна пісня (*ῥάπτω* – шити, *ῥοδή* – пісня, ода). Зокрема, рапсодіями у Давній Греції іменували розділи гомерівських поем – «Одісеї» та «Іліади», тож, в першу чергу це слово пов'язане більше з літературою, аніж з музикою. Тим не менш, музичне

почало проявляло себе у тому, що нерідко оповіді рапсодів промовлялись нарозспів та з інструментальним супроводом.

Романтична доба з притаманним їй інтересом до давнини сприяла відродженню традиції епічних сказань та спробам відтворити їх у мистецтві. Існують відомості, що першим назву «рапсодія» своїм творам дав німецький композитор, поет, письменник, органіст та журналіст Фрідріх Шубарт (*Christian Friedrich Daniel Schubart*). Його збірка вокальних та клавірних п'єс під назвою «Музичні рапсодії» (“*Musicalische Rhapsodien*”) побачила світ у 1786 році. У 1802 році з'явилася перша фортепіанна рапсодія, що належить перу австрійця Венцеля фон Галленберга (*Wenzel Robert von Gallenberg*). Значний внесок у становлення жанру рапсодії зробили чеські композитори Ян Вацлав Томашек (*Václav Jan Křtitel Tomášek*) та його учень Вацлав Воржишек (*Jan Václav Hugo Voříšek*): у 1813–1814 роках Я. В. Томашек написав два зошити по 6 п'єс (ор. 40 і ор. 41), які назвав рапсодіями, а у 1814 році Я. В. Воржишек випустив збірку, що включала 12 рапсодій. Однак вказані п'єси чеських композиторів ще не набули специфічних ознак, які надалі пов'язуватимуться з жанром рапсодії. Вони представляють собою невеликі твори, найчастіше – у тричастинній формі з контрастною серединою та з фактурою, що нагадує клавірні опуси В. А. Моцарта чи раннього Л. ван Бетховена. Мабуть, тому засновником музичного жанру рапсодії вважається Ференц Ліст, чий «Угорські рапсодії», створені в середині XIX століття, визначили характерні композиційні та стилістичні риси цього жанру: «розгорнута структура, побудована на поєднанні двох образних планів – епічного і танцювального, зв'язок із фольклорними джерелами, концертно-віртуозний тип викладу, імпровізаційний спосіб розгортання художнього вислову» (Лігус, 2017: 243).

Саме на лістівське трактування жанру орієнтується Барток, створюючи власні рапсодії<sup>10</sup>. Оскільки вище вже йшлося про фольклорні джерела тематизму скрипкових рапсодій, зосередимося на переломленні в них інших ознак жанру.

Перш за все, слід сказати про композиційну будову, що чітко позначена в нотному тексті бар-

<sup>10</sup> Слід нагадати, що в творчості Бартока розглянуті скрипкові рапсодії – не перше звернення до цього жанру, адже у 1904 році він вже написав фортепіанну рапсодію, яку згодом переробив для фортепіано з оркестром. А. Геді вказує, що перекладення Рапсодії для фортепіано з оркестром Барток зробив для конкурсу імені Антона Рубінштейна в Парижі, де представив цей твір в серпні 1905 року у виконанні з оркестром Шарля Ламуре під орудою Камілла Швеййяра (Геді, 2020: 50).

<sup>9</sup> Задля наочності змін скористаємося оркестровою партитурою.

токівських творів за допомогою ремарок “*lassù*” та “*friss*”. Така двочастинність із темповим контрастом розділів, що йде від угорських танців в стилі вербункош, властива більшості фортепіанних рапсодій Ф. Ліста та вже була апробована Бартоком в Рапсодії ор. 1 для фортепіано з оркестром. В скрипкових рапсодіях зовнішній контраст повільного, розспівного *lassù* та енергійного, танцювального *friss* корегується індивідуалізацією їх внутрішньої будови в кожній з рапсодій.

*Lassù* в Першій рапсодії має тричастинну форму, яку Д. Купер характеризує як АВА<sup>1</sup> із невеличкою кодою. Крайні розділи будуються на темі “*De ciuit*” (т. 3, ц. 12), а центральний – на “*Arvátfalvi kesergő*” (ц. 5). Основна тема звучить у скрипки – це енергійна мелодія, якій додають гордовитого характеру форшлагги, акорди та пружний ритм. В експозиції вона проводиться двічі, другий раз октавою нижче (ц. 2). Цікаво порівняти початок цього проведення в камерній та оркестровій версіях. В камерній перша фраза представлена у вигляді діалогу між скрипковою мелодією та фортепіанними акордами, а в оркестровій зіставлення тембрів та фактурних складів перетворюється на спільне імітаційне викладення. Середній розділ В (ц. 5), незважаючи на те, що підготовлений затиханням динаміки та уповільненням темпу, звучить контрастно відносно попереднього. Він написаний у однойменному мінорі (*Соль мажор – соль мінор*), пунктирний ритм менш гострий, композитор «грається» з комбінування короткої-довгої ноти і навпаки, що є характерним для імпровізаційної гри. Фортепіано не просто підтримує скрипкову партію акордами, як це було в експозиції, а містить підголоски та ехо-мотиви. З ц. 7 композитор додає ремарку *pìu dolce*, підкреслюючи витончений характер даної теми. В репризі (ц. 12) основна тема звучить квінтою нижче від початкового проведення. Фактура набуває діалогічності тепер вже і у камерній версії. З ц. 14 тема повертається до початкової висоти, однак її характер зовсім інший: динаміка змінюється на *p*, з’являється ремарка *dolce*, «натякаючи» на ліричний характер музики середнього розділу. Через це реприза виступає узагальненням усього *lassù*.

*Lassù* Другої рапсодії, за спостереженням Х. Стівенса, складається з п’яти розділів, що нагадують форму рондо: три рефрени та два епізоди – відповідно АВАСА. Основна тема (фольклорна мелодія “*România*”), що виконує функцію рефрену, має декламаційний характер. Короткі мотиви, замкнені у вузькому діапазоні, що чергуються із широкими октавними ходами, загострений пунк-

тирами ритмічний малюнок, емоційні наголоси на сильних долях, спричинені форшлагами, – все це, разом із ознаками двічі гармонічного мінору та приглушеною динамікою (*mp*), створює типовий для стилю вербункош піднесено-патетичний образ. Перший епізод В, заснований на мелодії “*Tigăreasca*” (ц. 3), зберігає образну спадкоємність з рефреном, але є більш ліричним за звучанням та відзначений посиленням танцювального начала. Другий епізод С (ц. 7) спирається на мелодію “*De-a sărită*” та має, навпаки, більш героїчний відтінок: динаміка *forte*, ремарки *ben marcato*, *sonoro*, насиченість мелодичної лінії синкопами та зворотними пунктирами. Завершується *lassù* невеличкою кодою, протягом якої рух поступово сповільнюється, а скрипкові пасажи, сконцентровані спочатку у найвищому регістрі, спускаються вниз, підтримані відлуннями в партії фортепіано. Висунення скрипки на перший план та нівелювання тематичного начала дає змогу говорити про риси сольної каденції у даному розділі форми.

Другі частини обох рапсодій схожі за будовою і написані у вільній формі, яку Ф. Волш називає «ланцюговою» (Walsh, 2005: 237). Однак кількість «ланок» у композиційних «ланцюгах» кожної з рапсодій та ступінь їхньої контрастності різняться. Так, *friss* Першої рапсодії складається з чотирьох розділів<sup>11</sup>, в яких представлені чотири фольклорні мелодії: “*Judecata*” (ц. 1), “*Crucea*” (ц. 6), “*Pre loc*” (ц. 10) та “*Cuieşdeanca (fecioresc)*” (ц. 14). Усі мелодії мають танцювальний, дещо скерцозний характер, а їх розвиток всередині відповідних розділів відбувається шляхом варіювання та фактурно-мелодичного ускладнення. Загальний вектор драматургічного розвитку пов’язаний із поступовим пришвидшенням темпу від початкового  $\downarrow$  – 92 до передфінального  $\downarrow$  – 200<sup>12</sup>. Однак «прямолінійність» цього прискорення епізодично порушується, що, як правило, обумовлено переходом від одного розділу форми до іншого, як от наприклад, своєрідні зачини до другої та третьої теми, позначені ремарками *molto allargando* та *pesante* (ц. 6, ц. 10). Вкажемо також на наявність невеличких каденційних завершень у першому (ц. 5) та другому (ц. 9) розділах і більш розгорнутого у четвертому (ц. 24): для них характерною є тенденція до посилення віртуозності та розчинення тематичних елементів в загальних формах руху.

*Friss* Другої рапсодії містить аж сім народних мелодій, які експонуються та розвиваються у семи

<sup>11</sup> Заключний, п’ятий, розділ, як вже було вказано вище, містить повернення початкової теми *lassù* або *friss*.

<sup>12</sup> При виконанні другого завершення темп досягає лише  $\downarrow$  – 168.

композиційних розділах. На відміну від Першої рапсодії, тут немає послідовного темпового наростання, проте наявний образний контраст між розділами. Перші дві теми (т. 4 та ц. 8) мають схожий, дещо грубуватий характер, з широкими мелодичними контурами та акцентованими ритмами, підкресленими ремарками *marcato*, *pesante*. Третя тема (ц. 11) звучить набагато легше двох попередніх (ремарка *leggero*). Фортепіано підтримує грайливу, сповнену прикрас мелодію скрипки рівними вісімками *staccato* із епізодичними лунами скрипкових мотивів. Значний контраст вносить четвертий розділ (ц. 14). Його тема вибивається із загального танцювального полотна. Кластерні тремоло фортепіано створюються фон для стрімких фігурацій скрипки, які за своїми обрисами також нагадують тремоло. В оркестровій версії це створює вражаючий, майже сонорний ефект.

Надалі танцювальний рух відновлюється, і три заключні розділи повною мірою демонструють майстерність Бартока у блискуче віртуозній подачі народних мелодій. Найбільш масштабним є п'ятий розділ *friss*, заснований на русинській (українській) мелодії “*Uvevany*” (ц. 18). Він складається з низки тематичних побудов, що містять варіанти народної мелодії. В шостому розділі (ц. 34) мелодія “*Hora cu perina*” постає у вигляді діалогу між оркестром та скрипкою<sup>13</sup>, але вже з ц. 35 на перший план висувається скрипка. Діалогічне викладення має місце і у сьомому, заключному розділі *friss* (ц. 39), але, так само як і раніше, ініціатива знов швидко повертається до скрипки. Завершується увесь другий розділ рапсодії остаточний утвердженням лідерства скрипки.

Розглянемо тепер інші ознаки рапсодійних творів, властиві бартоківським опусам. Одна з них – імпровізаційність. Взірцем, на який орієнтуються і Ф. Ліст, і Барток, виступає манера гри циганських скрипалів з характерними для них методами імпровізування. Серед таких методів слід виокремити: рясні прикрашення мелодії мелізматичними фігурами, перехід з ноти на ноту за допомогою гліссандо, використання подвійних нот з однією відкритою струною, варіювання ритмічного малюнку, зокрема, пунктирних фігур («коротка – довга нота» і навпаки). Також імпровізаційність гри циганських скрипалів дуже відчутна через вільне поводження із темпом, який міг уповільнюватись і знову пришвидшуватись, крім того, музиканти могли робити епічні паузи на власний розсуд.

<sup>13</sup> У версії для скрипки та фортепіано діалогічність відсутня, однак у підсторінковій виносці підкреслено виконання початкових двутактів кожної фрази лише оркестром.

Майже всі перелічені особливості гри циганських скрипалів можна побачити вже у фольклористичних збірках Бартока (у тому числі і у вищезгаданій «Румунській народній музиці»), де ретельно зафіксовано нюанси виконання. Однак такі ж риси притаманні і тим розділам всередині рапсодій, які не містять цитат, а саме, описаним вище *quasi*-каденційним переходам між темами у «дусі вільного, імпровізаційного характеру джерел» (Lampert, 1993: 283). На особливу згадку заслуговує один з таких розділів, що знаходиться наприкінці другої частини Першої рапсодії (ц. 32.6). Він – єдиний, позначений композитором ремаркою “*Rubato, quasi cadenza*”. Тут беззастережно царює скрипка, мрійливі, вільні пасажи якої викликають відчуття, ніби виконавець «в реальному часі» створює музику. На відміну від класичних сольних каденцій, скрипка залишається не сама: в партії фортепіано містяться протягнуті на декілька тактів акорди, що підтримують гармонічно скрипку. У ц. 33.3 таючі кругові мотиви 64-х несподівано перериваються гучною треллю на звуці *si-бемоль*, яка вибухає стрімкими пасажами, що злітають на три октави, миттєво досягаючи регістрової та динамічної вершини. Тут до скрипки знов приєднується фортепіано, та вони разом ставлять заключну крапку у блискучій феєрії народних танців.

Окрім власне імпровізаційності (*rubato*), подвійна ремарка апелює до практики сольних каденцій, властивих концертним жанрам. Невеличка за масштабами (усього 8 тактів), ця *quasi cadenza* знаходиться у доволі типовому для концертної форми місці та переводить звучання у пасажно-фігуративний тип викладення, показовий для таких розділів форми. З проблемою концертності корелює і питання співвідношення партій скрипки та фортепіано (або оркестру). В. Ламперт справедливо вказує на другорядну роль фортепіано, яке лише зрідка бере участь у викладенні та розвитку тематичного матеріалу. Переважання акордової фактури, хоча і збагаченої епізодично лінійно-поліфонічними деталями, дійсно, свідчить про допоміжну в цілому функцію фортепіано, але відмітимо більшу сміливість, різноманітність, а часом і блискучість фортепіанної партії у Другій рапсодії, особливо в оркестровій версії. Тож, якщо і порівнювати скрипкові рапсодії Бартока з жанром концерту, то, безсумнівно, вони ближче до так званого домінують-сольного, або «віртуозного» типу концерту, вельми поширеного у романтичну добу. Тим більш, що віртуозність грає в них не останню роль.

Віртуозне начало набуває наочності у роботі Бартока з народними мелодіями. Часто першоджерела цих мелодій вже мають прикраси та інші технічні труднощі, але композитор ще більше ускладнює їх. Йому замало оригінальних мелізмів, і він додає ще більше форшлагів, мордентів, трелей, подвійних нот та акордів, які часом дуже складно виконати, адже митець не нехтує такими інтервалами як нона, децима та ундецима, що потребує неабияких навичок від виконавця. Барток використовує різні прийоми гри на скрипці, включаючи піцикато, в тому числі і лівою рукою, гру на одній струні у високих позиціях, флажолети. Вкажемо ще на неоднорідні за інтервальною будовою пасажі, широкі стрибки, складні ритмічні малюнки – все це, разом із переліченими вище технічними елементами, дає виконавцю можливість продемонструвати віртуозне володіння інструментом.

**Висновки.** Вивчення скрипкових рапсодій Бейли Бартока демонструє прагнення композитора відродити ту модель жанру, яка склалася у творчості Ференца Ліста. Це свідчить, безумовно, про прагнення наслідувати національній традиції, однак не тільки. Опора на фольклорні джерела, атрибутивна для фортепіанних рапсодій Ліста, резонує з глибоким інтересом Бартока до народної музики, а отже, є тією ланкою, що пов'язує творчість двох угорських митців та обумовлює органічність лістівської моделі жанру магістральній лінії художніх пошуків Бартока.

Із усіх способів роботи з фольклором, апробованих Бартоком в різні періоди життя, в рапсодіях використане точне та бережне цитування. Практично весь тематичний матеріал заснований

на інструментальних мелодіях, записаних самим композитором від циганських скрипалів і опублікованих у збірці «Румунська народна музика» самого Бартока та у “*Documenta Bartókiana*” Л. Шомфая. Важливим є той факт, що Барток не тільки переносить в рапсодію повні, доволі розгорнуті награвання, що від початку містять імпровізаційні елементи, але і додає нецитовані епізоди віртуозно-імпровізаційного плану, де тематичний рельєф поступається місцем загальним формам руху. Зазвичай вони розташовані між розділами форми, виконуючи перехідну функцію. Деякі з них є суто скрипковими, через що сприймаються як сольні каденції-вставки.

В скрипкових рапсодіях Бартока відтворений тип композиційної будови, властивий рапсодіям Ліста, а ще раніше – угорським танцям в стилі вербункош, та заснований на образному та темповому контрасті *lassù* та *friss*. В *lassù* Барток використовує форми репризного типу, у *friss* – ланцюгові, однак індивідуалізує і ті, і інші шляхом винахідливого поєднання принципів повтору та контрасту.

З традицією лістівського трактування жанру пов'язане і віртуозне начало, яке стає головним принципом розвитку фольклорних мелодій в рапсодіях Бартока. Композитор доповнює оригінальні награвання численними форшлагами, трелями, мордентами, ускладнює мелодичну лінію подвійними нотами та акордами, насичує скрипкову партію різноманітними пасажами із широкими стрибками та складними ритмічними малюнками. Все це надає аматорським селянським награванням по-справжньому концертний характер та забезпечує скрипковим рапсодіям Бейли Бартока гідне місце на великій сцені.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барток Б. Избранные письма / сост. и вступ. статья Е. Григорьевой; пер. с венг. и примеч. Н. Пискуновой; с нем. В. Пеппер, с англ. С. Маскуреновой. Москва : Советский композитор, 1988. 288 с.
2. Геді А. І. Еволюція фортепіанного стилю Б. Бартока. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Харків : ХНУМ, 2020. Вип. № 57. С. 45–60.
3. Лігус О. М. Еволюція жанру фортепіанної рапсодії в українській музиці епохи романтизму. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтва: Серія «Мистецтвознавство»*. Київ : КНУКіМ, 2017. Вип. 37. С. 241–249.
4. Нестьев И. В. Бела Барток : монография. Москва : Музыка, 1969. 800 с.
5. Bartók B. jnr. *Chronicles of Béla Bartók's Life*, Trans. by Márta Rubin. Budapest : Magyarságkutató Intézet, 2021. 521 p.
6. Bartok B. *Rumanian Folk Music: Instrumental Melodies*, ed. B. Suchoff. The Hague: Martinus Nijhoff, 1967. 704 p.
7. Cooper D. *Bela Bartok*. Yale : Yale University Press, 2015. 456 p.
8. Kenneson C. *Szekely and Bartok: The Story of a Friendship*. Portland : Amadeus Press, 1994. 491 p.
9. Kim M. H. *Performance Guide to Selected Violin Works of Béla Bartók*. Manuscript of Dissertation work for gaining the degree of the Doctor of Musical Art. University of Cincinnati, 2011. 115 p.
10. Lampert V. *Violin Rhapsodies in The Bartók Companion*, ed. Malcolm Gillies. London: Faber and Faber, 1993. P. 178–284.
11. Schneider D. E. “Gypsies”, Verbunkos, and Bartók's Debt to the Nineteenth Century. *International Journal of Musicology*. Peter Lang AG, 2000. Vol. 9. P. 137–163.

12. Schneider D. E. *Bartók, Hungary, and the Renewal of Tradition: Case Studies in the Intersection of Modernity and Nationality. California Studies in 20th-Century Music*. California : University Press, 2006. 219 p.
13. Somfai L. *Documenta Bartókiana, Neue Folge*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1981. Heft 6, 275 s.
14. Stevens H. *The life and music of Bela Bartok*. Oxford : Clarendon press, 1993. 358 p.
15. Szigeti J. *With Strings Attached: Reminiscences and Reflections*. New York : Alfred A. Knopf, 1947. 341 p.
16. Walsh F. *Variant Endings for Bartók's Two Violin Rhapsodies (1928–1929). Music & Letters*. Oxford: Oxford University Press, 2005. Vol. 86, No. 2, May. P. 234–256.

## REFERENCES

1. Bartok, B. (1988). *Izbrannyye pisma* [Selected letters]. E. Grigorieva (Ed.). (N. Piskunova, V. Pepper, S. Maskurenkova, Trans). Moscow: Sovetskiy kompozitor [in Russian].
2. Gedi, A. I. (2020). *Evolutsiia fortepiannoho stylu B. Bartoka* [Evolution of piano style B. Bartok]. *Problems of interaction of arts, pedagogy and theory and practice of education*. Kharkiv: Kharkiv National University of Arts, p. 45–60 [in Ukrainian].
3. Lihus, O. M. (2017). *Evolutsiia zhanru fortepiannoi rapsodii v ukrainskii muzytsi epokhy romantyzmu*. [The Evolution of the Genre of Piano Rhapsody in the Ukrainian Music of Romanticism]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv: Seriiia "Mystetstvoznavstvo"*. Kyiv : Kyiv National University of Culture and Arts, vyp. 37, p. 241–249 [in Ukrainian].
4. Nestiev, I. V. (1969). *Bela Bartok* : [Bela Bartok] Monograph. Moscow: Muzyka [in Russian].
5. Bartók, B. jnr. (2021). *Chronicles of Béla Bartók's Life*. (Márta Rubin, Trans.). Budapest : Magyarorsággkutató Intézet
6. Bartok, B. (1967). *Rumanian Folk Music: Instrumental Melodies*, ed. B. Suchoff. The Hague: Martinus Nijhoff
7. Cooper, D. (2015). *Bela Bartok*. Yale : Yale university press.
8. Kenneson, C. (1994). *Szekely and Bartok: The Story of a Friendship*. Portland : Amadeus Press.
9. Kim, M. H. (2011). *Performance Guide to Selected Violin Works of Béla Bartók*. Manuscript of Dissertation work for gaining the degree of the Doctor of Musical Art. University of Cincinnati, 2011.
10. Lampert, V. (1993). *Violin Rhapsodies in The Bartók Companion*, ed. Malcolm Gillies. London: Faber and Faber, p. 178–284.
11. Schneider, D. E. (2000). "Gypsies", *Verbunkos*, and Bartók's Debt to the Nineteenth Century. *International Journal of Musicology*, Peter Lang AG, vol. 9, p. 137–163.
12. Schneider, D. E. (2006). *Bartók, Hungary, and the Renewal of Tradition: Case Studies in the Intersection of Modernity and Nationality. California Studies in 20th-Century Music*. California : University Press.
13. Somfai, L. (1981). *Documenta Bartókiana, Neue Folge*. [Bartókian Document, Neue Folge.] Budapest: Akadémiai Kiadó, Heft 6 [in German].
14. Stevens, H. (1993). *The life and music of Bela Bartok*. Oxford : Clarendon press.
15. Szigeti, J. (1947). *With Strings Attached: Reminiscences and Reflections*. New York : Alfred A. Knopf.
16. Walsh, F. (2005). *Variant Endings for Bartók's Two Violin Rhapsodies (1928–1929). Music & Letters*. Oxford: Oxford University Press, vol. 86, No. 2, p. 234–256.

## **МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

УДК 81'25

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-15>

**Анна АЛІМОВА,**

*orcid.org/0000-0002-4328-2437*

*аспірант кафедри англійської філології і філософії мови  
Київського національного лінгвістичного університету  
(Київ, Україна) [anna.alimova@knlu.edu.ua](mailto:anna.alimova@knlu.edu.ua)*

### **ВІДТВОРЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ ЗАСОБІВ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ХУДОЖНІХ ПЕРСОНАЖІВ ІЗ ФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті розглянуто, як перекладацькі тактики відтворення засобів невербальної комунікації персонажів із фізичними порушеннями впливають на повноцінне перестворення образу в процесі художнього перекладу. Попри фрагментарний характер вивчення перекладознавчого аспекту невербальної комунікації у попередніх дослідженнях, його результати свідчать про значний потенціал здійснення комплексного дослідження в цій галузі, а зростання попиту на написання та переклад художніх творів, персонажами яких є особи з інвалідністю, – про актуальність систематизації перекладацьких тактик відтворення специфічної невербальної комунікації. Для досягнення мети дослідження здійснено вибірку номінацій засобів невербальної комунікації з англійських художніх текстів та їх українських перекладів. Обрані номінації стосуються інвалідності персонажів та містять непрямий відповідник або елемент трансформації у перекладі; у деяких випадках для порівняння перекладацьких тактик було залучено аналогічні номінації, перекладені прямим відповідником. Аналіз текстового матеріалу дозволяє виокремити категорії невербальної семіотики, що мають найбільший вплив на цілісний образ персонажа з інвалідністю, та дослідити динамічні зв'язки між цими категоріями та їх реалізацію у виборі перекладацьких тактик. Досліджено також можливі причини і наслідки вибору тактик відтворення засобів невербальної комунікації таких персонажів непрямыми відповідниками, зокрема, посилення образності, вираження настрою персонажа чи позначення рівня його стосунків з оточенням. У результаті дослідження виявлені випадки свідомої нейтралізації в українських перекладах яскравих невербальних проявів інвалідності. Перспективою подальших досліджень є порівняння частотності вживання виокремлених тактик відтворення невербальної комунікації персонажів з інвалідністю в художніх текстах.*

**Ключові слова:** художній переклад, перекладацькі тактики, невербальна семіотика, засоби невербальної комунікації, перестворення образу, персонажі з фізичними порушеннями.

**Anna ALIMOVA,**

*orcid.org/0000-0002-4328-2437*

*PhD student at the Department of English Philology and Philosophy of Language  
Kyiv National Linguistic University  
(Kyiv, Ukraine) [anna.alimova@knlu.edu.ua](mailto:anna.alimova@knlu.edu.ua)*

### **RENDERING NONVERBAL COMMUNICATION MEANS OF CHARACTERS WITH PHYSICAL DISABILITIES IN TRANSLATION**

*The article is focused on the translation tactics of rendering nonverbal communication means of characters with disabilities which affect the thorough re-creation of an image in fiction translation.*

*Despite the fragmentary nature of the study of the translation aspect of nonverbal communication in previous research, its results point to the considerable potential of comprehensive research in this field, and the growing demand for writing and translating works of fiction with characters that have disabilities indicates the relevance of outlining a system that would encompass translation tactics used to render this specific nonverbal communication.*

*A sample of nominations of nonverbal communication means selected from English fiction texts and their Ukrainian translations was made up to achieve the aim of the present research. These nominations correlate with the characters' disabilities and are conveyed either by an indirect equivalent or with an element of translation transformation; in certain cases, analogous nominations represented by a direct equivalent were used for the comparison of relevant translation tactics.*

*The analysis of the text material allows to distinguish categories of nonverbal semiotics that have the most significant impact on the cumulative image of a character with a disability, and study the dynamic relations between those categories and their realization through the choice of a particular translation tactic.*

*The paper also dwells on the potential causes and effects of the choice to render these characters' nonverbal communication means with indirect equivalents, such as a more vivid imagery, deeper insights into a character's state of mind, or the definition of the level of their relationship with those around them.*

*The research also resulted in clarifying that Ukrainian translation tends towards the use of the tactics which serve to neutralize the more vivid manifestations of disability. The potential for further studies lies in comparing the frequency of the use of the outlined tactics of rendering nonverbal communication of characters with disabilities in literary texts.*

**Key words:** *fiction translation, translation tactics, nonverbal semiotics, nonverbal communication means, re-creation of the image, characters with physical disabilities.*

**Постановка проблеми.** Невербальна комунікація художніх персонажів відіграє значну роль у формуванні їх цілісного образу та контекстуального рівня тексту, адже її засоби виступають індикаторами приналежності до певної культури і гендера, маркерами соціального статусу, рівня міжособистісних відносин тощо. Однією з актуальних проблем художнього перекладу є відтворення засобів невербальної комунікації зі збереженням палітри значень, виражених ними в оригінальному тексті.

У межах антропоцентричної когнітивно-дискурсивної парадигми реалізація невербальної комунікації визнається індивідуалізованим явищем, що є еквівалентним ідіолекту, проте функціонує в іншій знаковій системі. Отже, відтворення засобів невербальної комунікації належить до царини інтерсеміотичного перекладу, в якому задіяні знаки двох різних систем – вербальної та невербальної (Jakobson, 1959: 233). Таким чином, одним із завдань перекладача є «декодування» значень номінацій засобів невербальної комунікації, виражених знаками мови джерела, та «перекодування» їх за допомогою знаків мови перекладу. Ці процеси здійснюються шляхом не лише аналітичного прочитання оригінального тексту, а й інтуїтивно-евристичного сприйняття його контекстуальних особливостей, зумовленого як власними набутими знаннями і досвідом, так і проявами колективного несвідомого.

Попри індивідуальну природу невербальної комунікації, прояви певних її засобів притаманні категоріям осіб залежно від віку, статі й гендера, етнічного походження, соціокультурного статусу тощо. Перекладацькі рішення у процесі відтворення номінацій цих засобів формують тактики, які потребують дослідження. Однією з цих категорій є особи з фізичними порушеннями. Кількість таких літературних образів наразі порівняно невисока, проте тенденція інклюзивності в сучасному світі спричиняє виникнення і популяризацію текстів, персонажами яких є особи з інвалідністю, а отже, і попит на переклад таких текстів, що зумовлює актуальність вивчення перекладацьких тактик відтворення невербальної комунікації художніх персонажів з фізичними порушеннями.

**Аналіз досліджень.** Науковий інтерес до невербалістики як однієї з основних антропоцентричних студій виник у середині минулого століття, тож сьогодні існують численні розвідки закордонних і вітчизняних вчених, які досліджували невербальну комунікацію в аспекті антропології (Р. Бердвістел, П. Екман, Е. Голл), культурології (В. Ла Барр), соціальної та загальної психології (А. Піз), семіотики (І. Сєрякова), дискурсології (Л. Солощук), перекладознавства (Ф. Пойатос, Ю. Попович) тощо. Проте вивчення перекладознавчого аспекту відтворення невербальної комунікації здебільшого стосувалося лише окремих її категорій (переважно окулесики, кінесики і паралінгвістики) та мало фрагментарний характер, оскільки відбувалося в межах розгляду суміжних проблем. Утім, його результати вказують на значний потенціал комплексного дослідження перекладацьких тактик відтворення засобів невербальної комунікації у художньому тексті, а зростання кількості осіб з інвалідністю серед основних персонажів у сучасній літературі – на потребу виокремлення тактик перекладу їх невербальної комунікації.

**Мета статті** – систематизація перекладацьких тактик відтворення невербальної комунікації художніх персонажів з фізичними порушеннями (зокрема, з ампутованою нижньою кінцівкою) шляхом виконання таких завдань: виокремити категорії невербальної комунікації, що мають найбільший вплив на створення образу персонажа з інвалідністю, та проаналізувати їх взаємодію у перекладі; визначити причини і наслідки перекладацьких рішень, за яких для відтворення певного елемента невербальної комунікації такого персонажа було обрано непрямий відповідник; окреслити відмінності у невербальних чинниках перестворення цілісного образу такого персонажа в українському перекладі.

**Виклад основного матеріалу.** Для виконання зазначених завдань було здійснено вибірку номінацій засобів невербальної комунікації капітана Ахава з роману «Мобі Дік, або Білий Кит» Германа Мелвілла (1851 р.) та його перекладів Юрія Лісняка (1984 р.) і Дарії Радієнко (2008 р.), Джона Сілвера з роману «Острів скарбів» Роберта Луїса



Стівенсона (1883 р.) та його перекладів Юрія Корецького (версії 1974 р. і 1995 р.), Кира Траска з роману «На схід від Едему» Джона Стейнбека (1952 р.) та його перекладу Тетяни Некряч (2018 р.), а також Корморана Страйка з роману «Кувала зозуля» Роберта Галбрейта (2013 р.) та його перекладу Наталії Ференс (2019 р.). Обрані номінації засобів невербальної комунікації мали відповідати двом вимогам: стосуватися інвалідності персонажів та містити непрямий відповідник або елемент трансформації у перекладі, при цьому у деяких випадках для здійснення подальшого комплексного порівняльно-перекладознавчого аналізу були залучені аналогічні номінації (за наявності таких), у перекладі яких було використано прямий відповідник.

Вибірка демонструє, що і в оригінальних текстах, і в перекладах існує тенденція до послідовного використання типових для персонажа лексем на позначення засобів невербальної комунікації. Наприклад, наближення чи віддалення Кира Траска від співрозмовника типово позначається лексемами *“stumped in”* та *“stumped out”* (Steinbeck, 1952) – у перекладі Тетяни Некряч *«шуктильгав»* і *«прошуктильгав»* (Стейнбек, 2018: 18, 41). Проте для перекладу фрази *“stumped over to him”* (Steinbeck, 1952) в іншому випадку було вжито інше дієслово – *«прошкандибав до нього»* (Стейнбек, 2018: 39). Вартим уваги є той факт, що дієслово *«шуктильгати»* у прямому значенні належить винятково до лексико-семантичного поля інвалідності чи травмування: «припадати на укорочену або хвору ногу під час ходьби» (СУМ, 1980, том 11: 487), тоді як *«шкандибати»* – або ж *«кульгати»* – має також ширше значення «ледве йти» (СУМ, 1973, том 4: 393). Використання цього дієслова дозволяє зробити акцент не на інвалідності персонажа, а на його моральному стані – душевний біль через сварку і бійку між синами. У наступному фрагменті Кир Траск виявляє притаманні йому твердість і рішучість і намагається подолати цей смуток, про що свідчить використання іншої типової для нього лексеми: *“hobbled back to his chair”* (Steinbeck, 1952) – *«пострибав до свого стільця»* (Стейнбек, 2018: 40). Варто зазначити також, що для перекладу *“hobbling about on a crutch”* (Steinbeck, 1952) Т. Некряч використала фразу *«підстрибуючи на милиці»* (Стейнбек, 2018: 19), а для *“hobbled about for days”* (Steinbeck, 1952) у наступному реченні – *«гасав по всіх усядах цілі дні»* (Стейнбек, 2018: 19). Така заміна дає можливість наголосити на відповідному настрої персонажа, адже попри те, що втрата ноги кардинально змінила його життя, інвалідність не

зламала його, а лише додала рішучості й авторитарності. Для порівняння, елемент поведінки Корморана Страйка *“hobbling away”* (Galbraith, 2013) у перекладі Н. Ференс відтворено словом *«кульгав»* (Галбрейт, 2019: 508), що окреслює образ людини з інвалідністю, але водночас має нейтральне стилістичне забарвлення.

Для позначення специфіки кінесики Страйка в оригіналі часто вживається дієслово *“limp,”* яке у перекладі Н. Ференс подеколи десемантизується і відтворюється не абсолютним еквівалентом (як у фрагменті *“limped after her”* (Galbraith, 2013) – *«кульгав поруч»* (Галбрейт, 2019: 270)), а доповненим чи заміненим нейтральним дієсловом: *“limped towards her”* (Galbraith, 2013) – *«кульгаючи, підійшов до неї»* (Галбрейт, 2019: 257), *“limped into the outer office”* (Galbraith, 2013) – *«вийшов з кабінету»* (Галбрейт, 2019: 253). Натомість фразу *“got up and started pacing up and down”* (Galbraith, 2013) перекладено як *«підвівся й почав дибати туди-сюди»* (Галбрейт, 2019: 406), при чому дієслово *“pace,”* що не є маркером інвалідності, виражено відповідником *«дибати»*, що має значення «ходити на дибах, милицях і т. ін.» (СУМ, 1971, том 2: 269), а отже, посилює образ персонажа з фізичними порушеннями і компенсує часткову нейтралізацію дієслова *“limp.”*

Під час комунікації з оточенням, персонажі з інвалідністю мають одночасно долати фізичні труднощі, і те, як вони це роблять, стає вирішальним для їх образу і статусу в системі персонажів твору. Розглянемо це на прикладі Джона Сілвера і капітана Ахава, складність ситуації яких посилена необхідністю перебувати в плаванні та повноцінно функціонувати на своєму кораблі.

На початку роману «Острів скарбів», поки Джон Сілвер постає як позитивний персонаж, інвалідність не обмежує його, адже він повністю пристосувався до корабельного життя і переживається *“as quickly as another man could walk”* (Stevenson, 1883) – *«не повільніше, ніж це могла робити будь-яка людина на двох ногах»* (Стівенсон, 1974: 61). Проте у дещо пізнішій версії перекладу Ю. Корецького, зредагованій Р. Доценком, уявлення про інвалідність як відхилення від норми виражене сильніше, адже замість нейтрального *“another”* вжито прикметник *«здорового»*: *«так швидко <...>, що й котрогось здорового міг випередити»* (Стівенсон, 1995: 52). Коли ж Джон Сілвер постає як антагоніст і конфліктує з іншими персонажами, його інвалідність спричиняє несприятливі для нього ситуації. Яскравим прикладом такої ситуації є сцена, у якій він довго не може підвестись без сторонньої допо-

моги: “*crawled along the sand till he got hold of the porch and could hoist himself again upon his crutch*” (Stevenson, 1883) – «*доповз по піску до танку і, спершиись на нього, знову став на свою милицю*» (Стівенсон, 1974: 114; Стівенсон, 1995: 96). У відтворенні цього фрагменту перекладач і редактор вилучили або семантично нейтралізували декілька лексем (“*till*,” “*got hold of*,” “*could hoist himself*”), що призводить до послаблення уявлення про труднощі, які він мав подолати, а отже, і ступеню співчуття читача.

Капітан Ахав “*swings himself to the deck*” (Melville, 1851), що в перекладі Ю. Лісняка відтворено як «*виплигує з човна на палубу*» (Мелвілл, 1984: 175), а у Д. Радієнко – як «*перевалюється на палубу*» (Мелвілл, 2008: 169). У версії Ю. Лісняка послаблено елемент наявності фізичної перешкоди, проте повністю збережено образ вправного капітана, який не настільки чіткий у Д. Радієнко. Попри те, що роман насичений ідеями детермінізму й Ахаву не вдається виграти свій двобій із китом, рівень його пристосованості до життя на кораблі спростовує сумніви щодо того, що він може виконувати роль капітана за таких обставин (Mitchell, Snyder, 2014: 121). Ахав розробив систему рухів “*to help his crippled way*” (Melville, 1851), яка допомагає йому виконувати свої обов’язки та утримувати авторитет серед матросів. Цей вираз відтворено як «*аби допомогти скаліченій нозі*» (Мелвілл, 1984: 154) у Ю. Лісняка і «*щоб полегшити собі підйом*» (Мелвілл, 2008: 148) у Д. Радієнко. Прикметно, що в обох перекладах послаблено семантику каліцтва (у першому відповідна сема вжита відносно самої лише травмованої кінцівки, а не цілісного образу персонажа, а в другому відсутня зовсім). Можна припустити, що в українській мові така лексика і досі має відтінок табуйованості.

Тенденція до відсторонення асоціацій з каліцтвом в українському перекладі знаходить прояв у різноманітті контекстуальних відповідників для слова “*leg*” на позначення ампутованої кінцівки: у Т. Некряч – “*on a crude wooden leg*” (Steinbeck, 1952) – «*на дерев’яному обрубку*» (Стейнбек, 2018: 18), “*a clumping wooden-legged limp*” (Steinbeck, 1952) – «*незграбне кульгання дерев’янки*» (Стейнбек, 2018: 60); у Н. Ференс – “*prosthetic leg*” (Galbraith, 2013) – «*протез*» (Галбрейт, 2019: 83, 499). Вживання таких відповідників зміщує увагу читача з частини тіла на артефакт, що стає важливим аспектом «невербального портрету» мовної особистості (Осіпова, 2019: 286–287): «*протез*», «*обрубок*», «*дерев’янка*».

Вид протезу набуває особливого значення у невербальній комунікації персонажа з інвалідністю, коли виступає маркером соціального статусу. Заміна дерев’яного протезу Кира якіснішою і дорожчою конструкцією з металу й шкіри вказує на те, яких змін зазнало його життя і, відповідно, поведінка. Ці зміни помітив у спілкуванні з Киром його син Адам: він не одразу впізнав батька і спробував розгледіти протез, щоб переконатися, що це він. Кир передбачив здивування сина від того, що його нога виглядає зовсім інакше, та поспішив надати пояснення: “*Cyrus saw the look. ‘Mechanical,’ he said.*” (Steinbeck, 1952) – «*Кир перехопив його погляд. – Механічний протез, – пояснив він*» (Стейнбек, 2018: 60–61). Вживання у перекладі Т. Некряч дієслова «*перехопив*» підкреслює активну позицію Кира під час комунікації з сином, адже він не лише усвідомлює, як змінилося ставлення Адама до нього впродовж розмови, а й розуміє необхідність зміни типу спілкування з уже дорослим сином-воїном.

Відтворення реакції персонажа з ампутованою кінцівкою на погляд, спрямований на його протез, залежить від рівня міжособистісних відносин і може мати три прояви: нейтральний (саме так Кир Траск сприймає погляд свого сина), негативний і позитивний.

Реакція на небажаний погляд малознайомої людини зазвичай негативна: помітивши, як дивиться на його ноги інспектор поліції Вордл, Корморан Страйк стримує бажання поставити його на місце: “*he might have banged the prosthesis hard against the table leg*” (Galbraith, 2013) – «*постукав би протезом по ніжці стола*» (Галбрейт, 2019: 152). Стилістично забарвлені слова “*banged*” і “*hard*” Н. Ференс замінює нейтральним «*постукав*», що має функцію привертання уваги, тож акцент у ставленні Страйка до розмови з інспектором зміщено з обурення на бажання примусити співрозмовника зосередитися на суті бесіди.

Прикладом позитивної реакції на візуальну увагу до фізичної патології є сцена, в якій Ахав сам провокує капітана іншого корабля, у якого ампутована рука, на те, щоб той поглянув на його протез, адже для них це стає символом спорідненості (а на думку Ахава – і спільної мети: помститися Мобі Діку за втрачену кінцівку): “*his ivory leg plainly revealed to the stranger captain*” (Melville, 1851) перекладено Ю. Лісняком – «*демонструючи костяну ногу чужому капітанові*» (Мелвілл, 1984: 450), а Д. Радієнко – «*його кістяну ногу міг чудово бачити чужий капітан*» (Мелвілл, 2008: 428). Слід зазначити, що імпліцитна

окулесика (погляд іншого капітана на протез) є результатом комунікативної поведінки Ахава, і це чітко виражено у першому перекладі, натомість у другому вектор дії протилежний – від чужого капітана, який розгледів протез, до Ахава як реципієнта окулесичної дії.

У фрагменті, наведеному в попередньому абзаці, один і той самий акт відтворений різними категоріями невербальної комунікації (кінесика і окулесика). Існують і інші приклади подібних замінів. Зокрема, характерна кінесична поведінка персонажів з фізичними порушеннями призводить до яскраво вираженого звукового оформлення їх невербальної комунікації: *“the rise and fall of his hip when his wooden leg struck the ground was monotonous”* (Steinbeck, 1952) – *«дерев'яна нога монотонно тупотіла по стежині»* у Т. Некряч (Стейнбек, 2018: 34). Проте в перекладі акцент перенесено з кінесичного на звуковий аспект дії, при цьому створений ефект відповідає оригіналу, а принцип квантитативності збережено.

На відміну від Кира й Ахава, які зображені переважно в ситуаціях спілкування з членами родини, підлеглими або рівними їм за статусом людьми, Страйк працює з клієнтами або важливими свідками злочину. До того ж, тоді як для Кира втрата кінцівки уможливила повернення з війни у статусі героя й експерта з бойових дій, а для Ахава стала причиною його прагнення помсти, яке надає йому сил і рішучості, для військовослужбовця Страйка вихід на пенсію за станом здоров'я спричинив докорінні зміни образу життя. Оскільки він – головний персонаж роману, читачі отримують детальну інформацію про його побут та труднощі життя з ампутованою кінцівкою. Отже, засоби невербальної комунікації Страйка часто містять елементи болю чи незручності, які він приховує, щоб уникнути демонстрації своєї слабкості: *“emitting a stifled grunt of pain”* (Galbraith, 2013) перекладено Н. Ференс як *«придушено скрикнув від болю»* (Галбрейт, 2019: 83) із заміною іменникового словосполучення більш енергійним дієслівним; коли від пекучого болю Страйк не може зосередитися на допиті, він *“made a noncommittal noise”* (Galbraith, 2013) – *«пробурмотів щось нейтральне»* (Галбрейт, 2019: 233), при цьому буденну ідіому *“make (a) noise”* відтворено стилістично забарвленим дієсловом *«пробурмотіти»*, що є динамічним еквівалентом оригінального виразу.

Намагання Страйка приховати прояви своєї інвалідності від сторонніх осіб неодноразово виражені у тексті. Н. Ференс вітворює фразу *“surreptitiously shifting his leg to keep the prosthe-*

*sis upright”* (Galbraith, 2013) у такий спосіб, що нейтралізує потребу вживання слова *“surreptitiously”*: *«соваючи ногою, щоб протез не упав»* (Галбрейт, 2019: 483). Дієслово *«совати»* має не лише значення «переміщувати що-небудь», а й «давати щось кому-небудь поспішно, недбало чи потай» (СУМ, 1978, том 9: 434). Синтез цих двох значень створює ефект, еквівалентний оригінальній фразі *“surreptitiously shifting,”* а також сприяє дотриманню квантитативного принципу перекладу. З іншого боку, залишившись сам на сам із Робін, яка входить до кола його довірених осіб, Страйк *“dropped on to the sagging sofa”* (Galbraith, 2013) – *«просто впав на продавлений диван у приймальні»* (Галбрейт, 2019: 243). Ефект втоми й очікуваного полегшення створюється додаванням прислівника *«просто»*, який посилює образність.

Зосередженість на оточенні може бути надмірною і негативно вплинути на відтворення інших конотативних елементів, прикладом чого може слугувати відтворення у перекладі Н. Ференс речення *“He had not wanted to start fiddling with his leg in the taxi”* (Galbraith, 2013) як *«Він не хотів роздивлятися ногу в кебі»* (Галбрейт, 2019: 476). Зміна семантики дієслова *“fiddle”* створює тут ефект того, що в присутності водія Страйк не став би привертати увагу до своєї ноги навіть попри значний дискомфорт і біль. *“Fiddle”* належить до категорії кінесики, а не окулесики, і небажання вчиняти будь-які дії з протезом під час руху в кебі (а не просто *«роздивлятися»*) в оригіналі викликані суто прагматичними міркуваннями – знімати чи поправляти протез зручніше після закінчення поїздки. Вживання в перекладі окулесичного дієслова *«роздивлятися»* викликає уявлення про те, що персонаж чекав саме через присутність водія. Це уявлення посилюється використанням стилістично зниженого дієслова у повторному відтворенні лексеми *“fiddle”*: щойно Страйк дістався додому, він *“was busy fiddling with his leg”* (Galbraith, 2013) – *«обмацував ногу»* (Галбрейт, 2019: 480). Проте можна припустити, що персонаж міг *«роздивлятися»* чи *«обмацувати»* ногу під час поїздки, якби цього було достатньо для припинення болю від травмованої кінцівки. Натомість, необхідність зачекати була викликана потребою в маніпуляціях з протезом, які недоречно було б здійснювати поза межами домівки без милиць. В оригінальному тексті цей фрагмент демонструє фізичні реалії життя людини з ампутованою кінцівкою, тоді як у перекладі створено уявлення про бажання персонажа мінімізувати комунікацію з водієм, що зміщує певні смислові акценти.

**Висновки.** Результати дослідження дозволили виокремити кінесику, паралінгвістику, окулесику, артефактність та звукову характеристику невербальної комунікації як категорії, що справляють найбільший вплив на створення образу персонажа з інвалідністю. Прикметно, що під час їх відтворення у перекладі вони вступають у динамічні зв'язки, які реалізуються у зміщенні акценту з однієї категорії на іншу: наприклад, кінесика поступається домінантною позицією артефактам (“*wooden-legged limp*” – «кульгання дерев'янки») або звуковим особливостям невербальної комунікації (“*the rise and fall of his hip*” – «монотонно тупотіла»). По-друге,

засоби невербальної комунікації персонажів з інвалідністю можуть бути відтворені непрямим відповідником для посилення образності, передачі настрою персонажа чи позначення рівня його стосунків з оточенням. По-третє, в українському перекладі простежується тенденція до нейтралізації яскравих невербальних проявів інвалідності, що не характерно для англійських оригіналів. З огляду на зростання кількості як перекладених, так і оригінальних українських текстів, серед персонажів яких є особи з інвалідністю, можна припустити, що ця тенденція зазнає змін, і це видається перспективною гіпотезою для подальших досліджень.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галбрейт Р. Кувала зозуля. Переклад з англійської: Наталія Ференс. Київ: КМ-Букс, 2019. 512 с.
2. Мелвілл Г. Мобі Дік, або Білий Кит. Переклад з англійської: Юрій Лісняк. Київ: Дніпро, 1984. 580 с.
3. Мелвілл Г. Мобі Дік, або Білий Кит. Переклад з англійської: Дарія Радієнко. Харків: Фоліо, 2008. 571 с.
4. Осіпова Т. Невербальна комунікація та своєрідність її омовлення в українському дискурсі: феномен *вербалізації невербаліки*. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2019. 388 с.
5. Словник української мови. Академічний тлумачний словник в 11 томах. 1970–1980. URL: <http://sum.in.ua>
6. Стейнбек Дж. На схід від Едему. Переклад з англійської: Тетяна Некряч. Київ: КМ-Букс, 2018. 736 с.
7. Стівенсон Р. Л. Острів скарбів. Переклад з англійської: Юрій Корецький. Київ: Молодь, 1974. 194 с.
8. Стівенсон Р. Л. Острів скарбів. Переклад з англійської: Юрій Корецький (редагування: Ростислав Доценко). *Твори в п'яти томах. Том 1*. Київ: Українознавство, 1995. С. 7–159.
9. Galbraith R. The Cuckoo's Calling. 2013. URL: [https://thefreebooksonline.net/book/The\\_Cuckoo\\_s\\_Calling/#](https://thefreebooksonline.net/book/The_Cuckoo_s_Calling/#)
10. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation. *On Translation* (ed. by R. Brower). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1959. P. 232–239.
11. Melville H. Moby-Dick; or, The Whale. 1851. URL: <https://www.gutenberg.org/files/2701/2701-h/2701-h.htm>
12. Mitchell D., Snyder S. Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014. 229 p.
13. Steinbeck J. East of Eden. 1952. URL: <https://www.fadedpage.com/books/20211110/html.php>
14. Stevenson R. L. Treasure Island. 1883. URL: <https://www.gutenberg.org/files/120/120-h/120-h.htm>

#### REFERENCES

1. Galbraith R. Kuvala zozulia. [The Cuckoo's Calling]. Translation from English: Nataliia Ferens. Kyiv: KM-Books, 2019. 512 p. [in Ukrainian].
2. Melville H. Moby Dik, abo Bilyi Kyt. [Moby-Dick; or, The Whale]. Translation from English: Yuri Lisniak. Kyiv: Dnipro, 1984. 580 p. [in Ukrainian].
3. Melville H. Moby Dik, abo Bilyi Kyt. [Moby-Dick; or, The Whale]. Translation from English: Dariia Radienko. Kharkiv: Folio, 2008. 571 p. [in Ukrainian].
4. Osipova T. Neverbalna komunikatsiia ta svoieridnist yii omovlennia v ukrainskomu dyskursi: fenomen *verbalizatsii neverbaliky*. [Nonverbal communication and the specifics of its languagizing in Ukrainian discourse: the phenomenon of verbalization of nonverbalics]. Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenka I. S., 2019. 388 p. [in Ukrainian].
5. Slovnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tлумachnyi slovnyk v 11 tomakh. [Dictionary of the Ukrainian language. Academic explanatory dictionary in 11 volumes]. 1970–1980. URL: <http://sum.in.ua> [in Ukrainian].
6. Steinbeck J. Na skhid vid Edemu. [East of Eden]. Translation from English: Tetiana Nekriach. Kyiv: KM-Books, 2018. 736 p. [in Ukrainian].
7. Stevenson R. L. Ostriv skarbiv. [Treasure Island]. Translation from English: Yurii Koretskyi. Kyiv: Molod, 1974. 194 p. [in Ukrainian].
8. Stevenson R. L. Ostriv skarbiv. [Treasure Island]. Translation from English: Yurii Koretskyi (ed. by Rostyslav Dotsenko). *Works in five volumes. Volume 1*. Kyiv: Ukrainoznavstvo, 1995. P. 7–159. [in Ukrainian].
9. Galbraith R. The Cuckoo's Calling. 2013. URL: [https://thefreebooksonline.net/book/The\\_Cuckoo\\_s\\_Calling/#](https://thefreebooksonline.net/book/The_Cuckoo_s_Calling/#)
10. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation. *On Translation* (ed. by R. Brower). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1959. P. 232–239.
11. Melville H. Moby-Dick; or, The Whale. 1851. URL: <https://www.gutenberg.org/files/2701/2701-h/2701-h.htm>
12. Mitchell D., Snyder S. Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014. 229 p.
13. Steinbeck J. East of Eden. 1952. URL: <https://www.fadedpage.com/books/20211110/html.php>
14. Stevenson R. L. Treasure Island. 1883. URL: <https://www.gutenberg.org/files/120/120-h/120-h.htm>

**Антоніна АРТЕМЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-2426-875X*

*старший викладач кафедри іноземних мов*

*Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана*

*(Київ, Україна) antoninaartemenko33@gmail.com*

## ПЕРЕПИТУВАННЯ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ РАКУРСІ

*У статті розглядаються перепитування в лінгвістичному ракурсі.*

*Таке лінгвістичне явище як перепитування аналізуються відповідно до їх структури та прагматичного змісту більш детально, показана відмінність перепитувань від звичайних питальних речень.*

*Перепитування – це особливий тип перепитувань, які вживаються в мовленні і переслідують прагматичну інтенцію. Вони відрізняються від звичайних питальних речень тим, що їм не потрібно дотримуватися правильної граматичної структури питального речення.*

*Перепитування – це повторення мовленнєвої інформації співрозмовника, лінгвістичне явище, яке існує у вербальній взаємодії. Лінгвістична функція перепитувань полягає в тому, щоб показати свої внутрішні почуття.*

*Лінгвістична функція перепитувань досить важлива для дослідження перепитувань у прагматичному мовленні.*

*Перепитування свідчать про увагу зі сторони мовця, його налаштованість на контакт та активну участь у процесі спілкування. Використання перепитування виражає бажання мовця продовжувати комунікацію на певному рівні та підштовхнути співрозмовника до продовження висловлювання своїх думок та переживань, спонукають мовця повідомити додаткові факти чи нову необхідну інформацію. Мовленнєві акти перепитування є автоматичними реакціями на висловлювання мовця та дають можливість виражати різні види емоцій. Зокрема, такі одиниці відображають захоплення, здивування, недовіру, увагу, інтерес та зацікавлення до сказаного співрозмовником. В мовленні були вжиті перепитування, що виражають як позитивні, так і негативні емоції.*

*Результат прагматичної взаємодії мовців – це використання перепитувань в мовленні. Кожен мовець переслідує свою мету й будує свою мовленнєву тактику відповідно до неї. Мовці можуть використовувати перепитування, щоб поставити під сумнів інформацію співрозмовника за допомогою його лексичних одиниць.*

*Вони можуть повторювати стверджувальні речення, заперечні та питальні речення, або їх окремі лінгвістичні елементи. Хочеться зазначити, що перепитування – це особливий лінгвістичний феномен, який вживається в мовленні з метою уточнення інформації. Якщо ми хочемо передати внутрішні почуття мовця, то ми можемо це зробити з допомогою перепитування. Досліджуючи перепитування, ми можемо зазначити, що цей лінгвістичний феномен дуже поширений в діалогічному мовленні, де учасники вживають перепитування з різною прагматичною метою. Вони хочуть показати своє ставлення до певної ситуації, використовуючи перепитування, які можуть передавати як позитивні емоції мовця, так і негативні. Мовці можуть вживати слова не лише ті, які були сказані співрозмовником, але можуть вживати і інші слова, які можуть підсилити прагматичну інтенцію мовця. Інтенсифікатори перепитувань, які поширені в прагматичному мовленні, вживаються з метою посилення прагматичної інтенції мовця. Вони допомагають висловлювати внутрішні почуття мовця глибше і надавати мовленню особливого колориту.*

**Ключові слова:** *перепитування, лінгвістичний ракурс, лінгвістика, мовлення, мовець.*

**Antonina ARTEMENKO,**

*orcid.org/0000-0003-2426-875x*

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages*

*Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman*

*(Kyiv, Ukraine) antoninaartemenko33@gmail.com*

## ECHO-QUESTIONS IN LINGUISTIC ASPECT

*Echo – questions are examined in linguistic aspect in the article.*

*Such a linguistic phenomenon as echo-question is analyzed according to their structure and pragmatic content in more detail and the difference between echo-questions and ordinary interrogative sentences is shown.*

*Echo-question is a special type of interrogative sentences that is used in speech and follows a pragmatic intention. They differ from ordinary interrogative sentences in that they do not need to follow the correct grammatical structure of an interrogative sentence. Echo-question is a repetition of the interlocutor's speech information and a linguistic phenomenon that exists in verbal interaction. The linguistic function of echo-question is to show one's inner feelings. The linguistic function of echo-questions is quite important for the study of echo-questions in pragmatic speech.*

*Echo-questions indicate attention on the part of the speaker, his willingness to contact and active participation in the communication process. The use of echo-questions expresses the speaker's desire to continue communication at a certain level and encourage the interlocutor to continue expressing his thoughts and feelings and to encourage the speaker to inform additional facts or new necessary information.*

*Echo-question speech acts are automatic reactions to the speaker's statements and provide an opportunity to express different types of emotions. In particular, such units reflect admiration, surprise, disbelief, attention, interest and interest in what the interlocutor said. Echo-questions expressing both positive and negative emotions were used in the speech.*

*The result of pragmatic interaction of speakers is the usage of echo-questions in speech. Each speaker pursues his goal and builds his speech tactics in accordance with it. Speakers can use echo-questions in order to question the information of the interlocutor using his lexical items.*

*They can repeat affirmative sentences, negative sentences and interrogative ones or their separate linguistic elements. It should be noted that echo-question is a special linguistic phenomenon that is used in speech for the purpose of clarifying information. If we want to convey the inner feelings of the speaker we can do it with the help of echo-questions. Studying echo-questions, we can note that this linguistic phenomenon is very common in dialogic speech, where speakers use echo-questions with different pragmatic purposes. They want to show their attitude to the certain situation using echo-questions which can convey both positive and negative emotions of the speaker. Speakers can use words not only those that were said by the interlocutor but can also use other words that can strengthen the pragmatic intention of the speaker. Echo-question intensifiers, which are common in pragmatic speech, are used to strengthen the pragmatic intention of the speaker. They help express the inner feelings of the speaker more deeply and give the speech a special favor.*

**Key words:** echo-questions, linguistic aspect, linguistics, speech, speaker.

**Постановка проблеми.** Перепитування – це лінгвістичне явище, яке існує у вербальній взаємодії. Лінгвістична функція перепитувань полягає в тому, щоб показати свої внутрішні почуття. Зазвичай, перепитування – це повторення мовленнєвої інформації співрозмовника. Лінгвістична функція перепитувань досить важлива для дослідження перепитувань у прагматичному мовленні. Незважаючи на те, що воно досить поширене явище в лінгвістиці, існує обмежена кількість спеціалізованих досліджень. Дослідження зосереджені на структурних особливостях та прагматичних особливостях перепитувань.

**Аналіз останніх джерел.** Перепитування як лінгвістичне явище досліджувалось багатьма вченими. Їх дослідження зосереджуються на питаннях, пов'язаних зі структурою та прагматичним змістом перепитувань. Лінгвістичні теорії семантичної інтерпретації щодо граматичної структури перепитувань розглядають властивість перепитувань повторювати різні висловлення як стверджувальні, заперечні, так і питальні (Ног, 1998).

**Мета статті** – проаналізувати таке лінгвістичне явище як перепитування відповідно до їх структури та прагматичного змісту більш детально. Показати відмінність перепитувань від звичайних питальних речень, проаналізувати структурну специфіку перепитувань, дослідити прагматичні особливості перепитувань.

**Виклад основного матеріалу.** В англійській мові перепитування відрізняються від звичайних питань граматичною структурою і прагматичним наповненням (Такаші, 1991).

В наступному діалозі:

*“But then you spend your time so much more rationally in the country”.*

*“Do I?”*

*“Do you not?”*

*“I do not believe there is much difference.”* (Austen, 1996: 94)

перепитування *Do you not?* повторює попередню фразу, переслідуючи прагматичну інтенцію та надає мовленню емоційного забарвлення. Мовець хоче показати своє ставлення до співрозмовника та його життя. Але йому не подобається, що хтось втручається у його справи. З допомогою перепитування мовець показує свою здивування і зацікавленість.

Мовець повторює повністю попередню репліку, але для того, щоб повністю передати свій внутрішній стан, вживає інтенсифікатор *not*, який посилює прагматичну інтенцію мовлення. Мовець може повторювати попередню фразу частково, яка може бути в стверджувальній чи питальній формі. (Блейкмор, 1994).

В наступному діалозі:

*“Then we are on very unequal terms, for I understand you perfectly well.”*

*“Me? – yes; I cannot speak well enough to be unintelligible.”*

*“Bravo! – an excellent satire on modern language.”* (Austen, 1996: 94)

мовець повторює частково попереднє стверджувальне висловлення.

Він вживає перепитування *Me?* і показує своє здивування.

В наступному діалозі:

*“I am sure I think it is a very good one.”*

*“Do you? – that's honest, by heavens! I am glad you are no enemy to matrimony however. Did you ever hear the old song...”* (Austen, 1996: 126)

мовець також повторює частково попереднє стверджувальне висловлення вживаючи перепитування *Do you?* та переслідує прагматичну інтенцію.

У наступному діалозі:

*“And then you know”, – twisting himself about and forcing a foolish laugh – “I say then you know, we may try the truth of the same old song.”*

*“May we? – but I never sing. Well, I wish you a good journey...”* (Austen, 1996: 190)

перепитування *May we?* повторює попередню репліку частково і показує здивування і зацікавленість пропозицією співрозмовника.

У наступному діалозі:

*“Who is that girl who looked at you so hard as she went by?”*

*“Who? – where?”*

*“On the right-hand pavement – she must be almost out of sight now?”* (Austen, 1996: 60)

мовець повторює попередню питальну репліку частково, вживаючи перепитування *Who?* і показує здивування. Інтенсифікатор *where?* підсилює прагматичну інтенцію мовця.

Перепитування відрізняються від звичайних питальних речень тим, що їм не потрібно дотримуватись граматичної структури побудови питального речення (Болінджер, 1987).

У наступному діалозі:

*“Father”, said Maggie, laying her hand on his, “don’t you remember that Mr. Riley is dead?”*

*“Dead?” said Mr. Tulliver sharply, looking in her face with a strange, examining glance.*

*“Yes, he died of approximately nearly a year ago. I remember hearing you say you had to play money for him; and he left his daughters badly off – one of them is under-teacher at Miss Firmss’ s, where I’ve been to school, you know...”* (Eliot, 1990: 311)

перепитування *Dead?* вживається з метою уточнення інформації. Мовець не дотримується граматичної структури побудови питального речення і повторює лише одне слово.

Зазначають, що перепитування можна використовувати для того, щоб поставити під сумнів інформацію співрозмовника вживаючи його лексичні одиниці, які вимовляються мовцем (Івата, 2003).

У наступному діалозі:

*“You are a very close questioner.”*

*“Am I? – I only ask what I want to be told.”*

перепитування *Am I?* допомагає мовцю поставити під сумнів те, що було сказано співрозмовником і використовує лексичні одиниці, які були вжиті в попередній репліці.

У наступному діалозі:

*“She asked me to,” – said Lucy “and she’s really very sweet”.*

*“Sweet?”*

*“She was absolutely sweet to me yesterday?”* (Waugh, 1996: 336).

Перепитування *Sweet?* висловлює запит уточнення інформації. Мовець, щоб не припустити щось некоректне з приводу слів, сказаних попереднім мовцем, хоче уточнити інформацію і вживає лексичні одиниці, які були вжиті співрозмовником.

У наступному діалозі:

*“Where do you think we should go?”*

*Pilar asked.*

*“Where?”*

*“Yes, where.”* (Hemingway, 1993: 178)

мовець вживає перепитування *Where?*, повторюючи лише одне слово попередньої репліки.

Мовці можуть вживати слова не лише ті, які були сказані співрозмовником, але можуть вживати і інші слова, які можуть підсилювати прагматичну інтенцію мовця (Джанда, 1985).

В наступному діалозі:

*“No, he is not,” said Catherine warmly, for I am sure he could not afford it.”*

*“And why cannot he afford it?”*

*“Because he has not money enough* (Austen, 1996: 90)

перепитування *And why cannot he afford it?* містить додаткові слова *and* і *why*, які підсилюють прагматичну інтенцію мовця і допомагають йому передати такі внутрішні почуття як здивування і заперечення.

Розглядають запитання, які можуть трансформувати попереднє висловлювання, як різновид перепитувань (Торосян, 2018).

У наступному діалозі:

*“But we have a charming morning after it,” she added desiring to get rid of the subject ; and storms and sleeplessness are nothing when they are over . What beautiful hyacinths! – I have just learnt to love a hyacinth.”*

*“And how might you learn? – By accident or argument?”*

*“Your sister taught me I cannot tell how. Mrs. Allen used to take pains, year after year, to make me like them; but I never could, till I saw them the other day in Milsom street. I am naturally indifferent about flowers.”* (Austen, 1996: 126)

запитання *And how might you learn?* – це перепитування, яке трансформувало попереднє стверджувальне висловлення в запитання для того,

щоб передати свої внутрішні почуття та уточнити інформацію.

Зазначають, що перепитування, які вживаються в діалогічному мовленні можуть передавати хвилювання, спонукання, впевненість, невпевненість, спонтанне прийняття рішення та інше (Білас, 2020).

**Висновки.** Перепитування переважно вживаються в діалогічному мовленні. Діалог, що його створює мовець, залежить від самого мовця, від його комунікативної активності, яка може бути негативною і позитивною.

Діалогічне мовлення, де вживаються перепитування, надає мовленню особливий колорит.

Перепитування можуть повторювати різні типи речень: стверджувальні, заперечні та питальні. В мовленні перепитування найчастіше вживаються з метою уточнення інформації, але можуть передавати різні емоції та почуття, і завжди мають питальну форму, яка може змінювати свою граматичну структуру.

Зазначимо, що перепитування – це важливий лінгвістичний феномен, який допомагає мовцю передати глибше свої емоції і почуття. Це лінгвістичне явище поширене в прагматичному мовленні і потребує подальшого дослідження.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Noh, Eun-Ju. Echo questions: Metarepresentation and pragmatic enrichment. *Linguistics and Philosophy*. 1998. pp. 603–628.
2. Takahashi, Mari. The Acquisition of Echo Questions. *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics*. Vol. 17. 1991.
3. Blakemore, Diane. Echo questions: A pragmatic account. *Lingua*. 1994. pp. 197–211.
4. Bolinger, Dwight. Echoes reechoed. *American Speech*. 1987. pp. 262–279.
5. Iwata, Seizi. Echo questions are interrogatives? Another version of metarepresentational analysis. *Linguistics and Philosophy*. 2003. pp. 185–254.
6. Janda, Richard D. Echo-questions are evidence for what? In Chicago Linguistic Society. Volume 21. 1985. P. 171–188.
7. Торосян О.М. Прагматичний потенціал експресивного синтаксису. *Science Review*. 2018. № 2(9). Vol. 6. pp. 94–99.
8. Білас А., Цибеленко Ю. Функціональні особливості розмовного синтаксису у романі Дж.Р.Р. Толкіна “The Lord of the Rings”. *Молодий вчений*. № 9(85). 2020.

### REFERENCES

1. Noh, Eun-Ju. Echo questions: Metarepresentation and pragmatic enrichment. *Linguistics and Philosophy*. 1998. pp. 603–628.
2. Takahashi, Mari. The Acquisition of Echo Questions. *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistic*. Vol. 17. 1991.
3. Blakemore, Diane. Echo questions: A pragmatic account. *Lingua*. 1994. pp. 197–211.
4. Bolinger, Dwight. Echoes reechoed. *American Speech*. 1987. pp. 262–279.
5. Iwata, Seizi. Echo questions are interrogatives? Another version of metarepresentational analysis. *Linguistics and Philosophy*. 2003. pp. 185–254.
6. Janda, Richard D. Echo-questions are evidence for what? In Chicago Linguistic Society. Volume 21. 1985. P. 171–188.
7. Torosyan, O. M. Prahmatychnyi potentsial ekspresyvnogo syntaksysu [Pragmatic potential of expressive syntax]. *Science Review*. № 2(9). Vol. 6, 2018. pp. 94–99. [in Ukrainian]
8. Bilas A., Tsybelenko Y. Funktsionalni osoblyvosti rozmovnoho syntaksysu u romani J.R.R. Tolkina “The Lord of the Rings” [Functional features in conversational syntax in J.R.R. Tolkien’s novel “The Lord of the Ring”]. *Young Scientist*. № (85). 2020. [in Ukrainian]



УДК 821.111(73)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-17>

**Олена БЕЖАН,**

*orcid.org/0000-0001-5165-5355*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри зарубіжної літератури

Одеського національного університету імені І.І. Мечникова  
(Одеса, Україна) *a.bezhan@ukr.net*

## «ЛІТЕРАТУРА ФАКТУ» В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПРОЗІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ: ДО ТЕОРІЇ ПИТАННЯ

Дана стаття присвячена вивченню та дослідженню такого феномену в американській літературі, як «література факту», синтетичної форми, що зародилася на межі документального та художнього. Саме на хвилі важливих соціально-політичних та культурних змін в країні зароджується новий стиль письма, який у журналістському дискурсі отримав назву «новий журналізм». В американській прозі, його появу пов'язують з діяльністю Т. Вулфа, феномен, що має відношення як до літератури і використовує прийоми художньої прози, так і до журналістики, так як ці прийоми застосовуються для висвітлення та констатації подій. Серед факторів, які спричинили зближення журналістики і літератури, автор визначає, мінливість, катастрофічність, фантастичність самого життя, яка випереджає яву; вплив науково-технічної революції, точних методів пізнання; змагання літератури із засобами масової інформації; прагнення до створення правдивої картини світу. У статті також наголошено на основних принципах та найефективніших прийомах «нового журналізму». Важливість дослідження полягає у спробі автора систематизувати критичний матеріал та наявні позиції різних дослідників стосовно тлумачення терміну та визначення основних рис даного явища, як от метод кінематографізму, домінування діалогів та прийом «хамелеона». Автором зазначається, що «новий журналізм» увібрав у себе кращі риси репортажу та художніх технік, притаманних літературі, що дозволило йому оперативно реагувати на суспільнозначущі події в країні. Серед найбільш значимих письменників, які стали частиною неожурналістської школи і суттєво втілили вищезгадані прийоми у своїх творах були: Н. Мейлера, Т. Вулфа, Т. Капоте, Х. Томпсона. Дж. Болдуїн, А. Сміт та інші. Навіть підбір вищезгаданих письменників свідчить про гібридність досліджуваної форми.

**Ключові слова:** «література факту», «новий журналізм», документальна та художня література.

**Olena BEZHAN,**

*orcid.org/0000-0001-5165-5355*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Literature  
Odesa National University named after I.I. Mechnikova  
(Odesa, Ukraine) *a.bezhan@ukr.net*

## “THE LITERATURE OF FACT” IN AMERICAN PROSE OF THE SECOND DECADE OF THE TWENTIETH CENTURY: THE THEORETICAL APPROACH

This article is devoted to the study and research of such a phenomenon in American literature as «the literature of fact», the synthetic form that arose on the border between documentary and fiction. It was on the wave of important socio-political and cultural changes in the country that a new style of writing was born, which was called in the journalistic discourse as «new journalism». In American prose, its appearance is associated with the activities of T. Wolfe, a phenomenon that is related to both literature and uses the artistic techniques of prose and journalism, as these techniques are used to coverage and events ascertainment. Among the factors that caused the rapprochement of journalism and literature, the author identifies changeability, catastrophe, the fantasticalness of life itself, which is ahead of imagination; the impact of the scientific and technological revolution, accurate methods of cognition; competition of literature with mass media; the desire to create a true picture of the world. The article also emphasizes the main principles and most effective methods of the «new journalism». The importance of the article lies in the author's attempt to systematize critical material and positions of various researchers regarding the interpretation of the term and the definition of the main features of this phenomenon, such as the method of cinematography, the dominance of dialogues and the method of «chameleon». The author notes that the «new journalism» absorbed the best features of reporting and artistic techniques inherent in literature, which allowed it to quickly respond to socially significant events in the country. Among the most significant writers who became part of the neo-journalistic school and significantly embodied the above techniques in their works were: N. Mailer, T. Wolfe, T. Capote, H. Thompson. J. Baldwin and others. Even the selection of the above-mentioned writers testifies to the hybridity of the researched form.

**Key words:** «the literature of fact», «new journalism», documentary and fiction.

**Постановка проблеми.** Літературний процес межі другої половини ХХ століття демонструє певні стійкі тенденції: з одного боку, художня література тяжіє до публіцистичності та фактографічної достовірності, з іншого журналістика запозичує різні прийоми белетристики. Звичайно, неможливо заперечувати сам факт існування синтетичних форм в історії різних національних літератур, адже інтерес до факту та документу був притаманний літературному процесу на самих ранніх стадіях розвитку, свідченням цього є творчість видатних письменників, як Д. Дефо, Дж. Свіфт, О. де Бальзак, Е. Золя та інших. Так, в американській літературі синтез документального та художнього став національною традицією, що визначається трьома основними віхами: рухом «макрейкерів», або так званих «розкрадувачів бруду», витоки якого сягають кінця ХІХ століття, коли вийшли друком твори Марка Твена (“The Gilded Age”, 1874), Г. Джорджа (“Progress and Poverty”, 1879), Е. Беллами (“Looking Backward, 2000–1887”, 1888) та Г. Д. Ллойда (“Wealth Against Commonwealth”, 1894); другий етап це початок ХХ століття; натуралістка Т. Драйзера і література 1930-х років; і третій це розвиток «нового журналізму» та пов’язана з ним творчість Т. Капоте, Н. Мейлера та звичайно основного його ідеолога Тома Вулфа.

**Аналіз досліджень з теми.** Означена тема знайшла висвітлення у науковій літературі, її аспекти піднімаються у працях Д. Макдональд, «Пара-журналізм або Том Вульф і його Магічна Машина, що пише» (1965), М. Л. Джонсона «Новий журналізм» (1975), М. Титаренко «Американський новий журналізм: Terra In/cognita» (2011), Т. Н. Денисової «Історія американської літератури 20 ст.» (2012). Статті, що стосується визначення основних методів та прийомів даного виду літератури: Дж. Мерфі «Новий журналізм: критична перспектива» (1974), М. Паплаускайте «Реальніше за саму реальність» (2012). Популярність даного виду літератури сьогодні, знову повертає нас до обґрунтування та вивчення головних рис, меж та ідей даного явища.

**Мета статті:** дослідити генезис такого явища, як «література факту», або література «нового журналізму», з’ясувати соціокультурний контекст, причини, що сприяли появі даного феномену, вказати на головних постатей, що вплинули на формування терміну та феномену в цілому, сприяли формуванню його теоретичної та практичної складової.

**Виклад основного матеріалу.** Саме на хвилі важливих соціально-політичних та культурних змін, які в цей час мали місце у країні, такі як

війна у В’єтнамі, політичні вбивства, розвиток руху хіпі, боротьба чорношкірих і жінок за рівні права, зароджується новий стиль письма, який у журналістському дискурсі отримав назву «новий журналізм». За цих умов журналістика функціонально зближається з літературою у відображенні стану суспільства й тих змін, які в ньому відбуваються. Істотну роль у згаданих процесах відіграє стрімкий розвиток аудіовізуальних ЗМІ, а саме – кіно й телебачення, тобто «гарячих» видів мистецтва, що впливають на формування суспільно-політичного життя США загалом та безпосередньо на розвиток журналістики та провокують логічне зародження явища, що на зламі століть відображає реальний стан речей у суспільному житті Америки – «нового журналізму».

Отже, «новий журналізм» – вкрай неоднозначне явище, феномен, напрям, який розглядається одночасно і як явище журналістики, і як літературна школа. В американській словесності ХХ століття, виникає в 60–70-х роках під різними назвами: так критик Д. Макдональд називає його «паражурналізмом» (Macdonald, 1965: 4), С. Крім «журналіст», або «література факту» (Krim, 1970: 35), Т. Капоте називає «небелетристським романом» (Capote, 1965: 34), медіакритикиня М. Титаренко у своїй статті «Американський новий журналізм: Terra In/cognita» вказує на такі інваріанти терміну, як літературна/альтернативна/нарративна журналістика, нежурналістика, нон-фікшн, проза сирого факту, суб’єктивна проза, документальний роман, література ідей, гонзо-журналізм (Титаренко, 2011), але найбільшу популярність здобуває саме термін «новий журналізм». Авторство цього терміну не встановлено, більшість критиків пов’язують його з журналістською діяльністю Тома Вулфа, хоча сам він вказує на заслуги у цій царині Піта Хемілла, який 1965 року вирішив написати статтю під назвою «Нова журналістика», але стаття так і не була опублікована. Т. Вульф, стверджує, що сама назва “new journalism” не надто оригінальна для американської словесності, також більше пов’язана з новаторською діяльністю Дж. Пуліцера та його газетою «Нью-Йорк Ворлд», де центр уваги переміщався з факту на сюжет. А перше використання прийомів художньої літератури в журналістиці, на думку Вулфа, належить Геєві Талізі, який 1962 року використав його у статті «Джо Луїс – Король в розквіті років».

Більшість зарубіжних літературознавців, як от Дж. Хеллманн, М. Джонсон, Дж. Холлоуел) вважають, що виникнення «нового журналізму» припадає на 1965 рік і пов’язане з публікацією збірки статей Т. Вулфа «Цукероворозфарбована

апелінопелюстка обична крихітка» (1965) і «небелетристського роману» Т. Капоте «Холоднокровно» (1965), про яких критик Дж. Мерфі напише: «Їх зусиллями з безликого “передавача інформації” журналіст перетворився... на публічного інтелектуала (Murphy, 1974)». А 1971 року була опублікована монографія Майкла Джонсона «Новий журналізм», яка стала першим дослідженням феномена, де автор зазначає, що «“новий журналізм” це діяльність групи журналістів, куди входили Том Вулф і Норман Мейлер, що відмовилися від традиційної журналістської практики на користь суб’єктивного оповідання, творчого підходу і неупередженості при створенні репортажів та коментарів (Johnson, 1971: 78). Дж. Мерфі в роботі «Новий журналізм: критичний огляд» (1974) підкреслював синтетичну природу «нового журналізму»: «він має відношення як до літератури, оскільки використовуються прийоми художньої прози, так і до журналістики, так як ці прийоми застосовуються для висвітлення та констатації подій, це художній, творчий, літературний репортаж, якому притаманні три основні характеристики: використання белетристичних прийомів, глибоке вивчення та суб’єктивна позиція автора» (Murphy, 1971: 16).

Серед факторів, які спричинили зближення журналістики і літератури в 1960–70-х роках, називають мінливість, катастрофічність, фантастичність самого життя, яка випереджає уяву; вплив науково-технічної революції, точних методів пізнання; змагання літератури із засобами масової інформації; прагнення до створення правдивої картини світу. Дослідники відзначають суб’єктивізм як відмінну рису «нового журналізму», що сприяє висловлюванню власної думки, співучасті і ефекту присутності. У передмові до своєї антології, яка має однойменну назву «Новий журналізм» (1973) Т. Вулф не лише викладає історію терміну, що потім був поименований «школою», а і причини, через які проти неї виступали традиційні літератори, і зумовлює появу нового феномена фактами суто літературними, на думку критика Т. Денисової, «підкреслюючи, вичерпність модерністських концептів і експериментів при зображенні сучасного стану суспільства (Денисова, 2012: 320)». «Сучасні романісти, пише у своїй антології Т. Вулф, дуже далеко відійшли від старих літературних традицій, вони зображають психологію одинака, відірваного від суспільства, від громади. І це суперечить самій природі роману. Тому журналістський роман і змушений був узяти на себе чільну функцію – зображати людину у суспільстві, змальовуючи її звичаї та характери

...<>...«талановиті журналісти, що хотіли зобразити суспільне життя, оволоділи романною технікою, яку розвивали романісти минулого століття і досягли у своїх творах безпосередності, “конкретної реальності”, “емоційності”, вони зробили свої твори захопливими (Денисова, 2012: 320)». За словами Т. Вулфа, «В 40–50-ті роки ХХ ст. в американських письменників виникла “американська мрія” – написати роман, адже роман тоді став не просто літературним жанром, а психологічним феноменом (Денисова, 2012: 320). Тому те, що журналісти стали писати свої роботи у формі романів, стало, даниною глибокої поваги до роману і його творців. І першими ступили на цю дорогу журналісти, але вони нітрохи не ставили під сумнів верховенство романістів як неперевершених художників слова, якими ті були.

Отже, ідеолог нежурналістики Том Вулф у своїй вищезгаданій антології сформулював чотири найефективніші прийоми «нового журналізму», або жанру роману написаного в даному напрямі:

а) це вибудовування матеріалу – сцена за сценою, часто спонтанне перемикавання уваги з одного об’єкту чи епізоду на інший, без довгих історичних екскурсів; прийом близький до методу *кінематографізму*;

б) *домінування діалогів*, розкриття характерів та проблем через діалог персонажів, що дозволяє якнайкраще розкрити їхню особистість через мовлення, а відтак як необхідна умова – перебування автора безпосередньо на місці події (діалектизми, жаргон, звуконаслідування тощо);

в) перемикавання точки зору, перевілення автора, *ракурс третьої особи*, сам Вулф називав *цей прийом «хамелеон»*; тобто можливість подивитися на певне явище очима його учасників, коли романіст дозволяє собі втрутитися у внутрішній світ очевидців події;

г) змалювання символів людського статусу (деталізація): жести, манери, ставлення, хода, інтер’єр тощо. (Титаренко, 2011).

В свою чергу, М. Паплаускайте у своїй статті «Реальніше за саму реальність, визначає ще декілька особливостей «нової журналістики», які здебільшого стосуються тексту та специфічних творчих прийомів наприклад:

– *гра зі звуком та шрифтом*, щоб передати сенсильність тексту, щоб читачі відчули, так би мовити «як машина рве мотор на перегонах»;

– *поява власної пунктуації*, в шістдесяті нові журналісти почали вигадувати нову знакову систему, щоби збагатити тексти, передати різні почуття й настрої;

– *не боятися змін*, тобто пірнати у вир подій, бо це допомагає знайти новий матеріал та не *боятися великих обсягів*, тексти нових журналістів були справжніми «простирадлами» і як приклад, твір Трумена Капоте («Холоднокровно»), котрий збирав матеріал шість років і написав біля шести тисяч сторінок;

– *провокувати героїв* шепотіти, кричати, тобто розвивати органи чуттів;

– *усі деталі важливі*, навіть найменші, якщо їх не буде, читач це відчує. Журналіст повинен приходити на місце події за годину-дві до її початку, щоб устигнути описати всі деталі, але ...не лише на деталі важливі, але й на те, що за ними;

– *пам'ятайте про факти*, зберігайте записи розмов і головне : «Нічого не вигадуй (Паплаускайте, 2012)».

Вище, нами також було зазначено, що часто термін «новий журналізм» отожднюють з його синонімом – Гонзо-журналістикою, але критики зокрема М. Паплаускайте, підкреслюють, що це різні поняття, а якщо бути точним, останній є підвидом нової журналістики, започаткованим текстами Гантера Томпсона. Це слово, до того ж, не має чіткого походження та значення, в одному випадку це може розумітися, як людина, що побила усіх інших у пабі, або якась нісенітниця. Після переїзду до Кентуккі, Томпсон багато пиячив, вживав наркотики і все це з точністю описав, писав на шматках серветок і передав їх в редакцію. Редактор опублікував їх без правок. Гонзо-текст – суб'єктивний, написаним від першої особи, передбачає хаотичність викладу, нецензурну лексику, гіперболи, емоційність, іронію, сарказм, чорний гумор та епатаж (Паплаускайте, 2012).

Серед найбільш значимих письменників, які стали частиною нежурналістської школи і суттєво втілили вищезгадані прийоми у своїх творах були: Н. Мейлера, Т. Вулфа, Т. Капоте, Х. Томпсона. Дж. Болдуїн, А. Сміт та інші. Навіть підбір вищезгаданих письменників свідчить про гібридність досліджуваної форми: адже Т. Вулф і Х. Томпсон були журналістами, які прийшли в літературу, тоді як Н. Мейлер і Т. Капоте більше відомі як белетристи, які прагнули збагатити літературу за допомогою журналістських прийомів. Тематика нових журналістів була варіативною, вони писали про війну у В'єтнамі, прикладом може

бути роман Н. Мейлера «Армії ночі» («The Armies of the Night», 1968), політику – роман Х. Томпсона «Страх і відраза в ході виборчої кампанії 72-го», («Fear and Loathing: On the Campaign Trail '72», 1973), расові проблеми – Дж. Болдуїн «Імені його не буде йому», («No Name in the Street», 1972), субкультури – Т. Вулф «Електропрохолодний кислотний тест», («The Electric Kool-Aid Acid Test», 1968), про злочини – Т. Капоте «Холоднокровно» («In Cold Blood», 1965), Н. Мейлер «Пісня ката», («The Executioner's Song», 1979), фінанси – книга А. Сміта «Грошові ігри» (1969). Публікували свої перші дослідження на сторінках таких видань, як «New York Herald Tribune», «Esquire» і «Scanlan's Monthly». Потім вже автори стали освоювати романну форму і випускати свої твори у вигляді окремих книг. Загалом «новий журналізм» увібрав у себе кращі риси репортажу та художніх технік, притаманних літературі, що дозволило йому оперативно реагувати на суспільнозначущі події в країні.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначимо, що вплив «нового журналізму» на художню літературу кінця ХХ початку ХХІ століття величезний. Адже і в наші дні письменники продовжують писати документальну прозу і журналістські матеріали в дусі «нового журналізму» 1960-х років. Так, вперше у книзі Р. С. Бойнтонна «Новий “новий журналізм”»: бесіди з кращими американськими письменниками-документалістами про їх майстерність» (2005), ми вперше зустрічаємо термін новий «новий журналізм» (подібний до часто вживаного сьогодні терміну, що позначає літературу нового часу – пост-постмодернізм) Так, автор вважає, що між поняттями «Новий “новий журналізм” та “новий журналізм” 1960–70-х років існує не тільки часова різниця, але і якісна. «Нові нові журналісти» продовжують традиції своїх попередників, використовуючи ті ж методи і технології, звертаючись до соціальних і політичних проблем сучасності. «Новий “новий журналізм”» більшою мірою тяжіє до журналістики, а не до художньої літератури, і більшість його представників є в першу чергу журналістами, що створюють великі репортажі, ніж письменниками. У дусі «нового журналізму» донині експериментують такі літератори як: А. Лебланк, В. Фіннеган, Т. Конновер, Дж. Харр, С. Орлеан та інші.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Денисова Т. Н. Історія американської літератури 20 ст. НАН України, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». 2012. 487 с.
2. Паплаускайте М. Реальніше за саму реальність. 2012. URL: <https://ms.detector.media/maister-klas/post/7459/2012-04-16-realnishe-za-samu-realnist> (дата звернення: 1.02.2023)

3. Титаренко М. Американський новий журналізм: Terra In/cognita. 2011. URL: <https://www.mediakrytyka.info/za-scho-krytykuyut-media/amerykanskuu-novy-zhurnalizm-terra-incognita.html> (дата звернення: 6.12.2022)
4. Capote T. In Cold Blood. N. Y.: Random House. 1965. 343 p.
5. Johnson M. L. The New Journalism. Kansas: Kansas University Press. 1971. 171 p.
6. Krim S. Shake It for the World, Smartass. N. Y.: Delta. 1970. 367 p.
7. Macdonald D. Parajournalism, or Tom Wolfe & His Magic Writing Machine . The New York Review of Books. 1965. Vol. 16. P. 3–5.
8. Murphy J. E. The New Journalism: A Critical Perspective. Lexington: Association for Education in Journalism. 1974. 38 p.

#### REFERENCES

1. Denysova T. N. Istoriiia amerykanskoj literatury 20 st. [History of American literature of the 20th century]. NAN Ukrainy, Instytut literatury im. T. H. Shevchenka. Kyiv: Vyd. dim "Kyievo-Mohylianska akademiia", 2012, 487 c. [in Ukrainian].
2. Paplauskaitė M. Realnishe za samu realnist. [More real than reality itself], 2012, URL: <https://ms.detector.media/maister-klas/post/7459/2012-04-16-realnishe-za-samu-realist> (дата звернення: 1.02.2023) [in Ukrainian].
3. Титаренко М. Американыи новий журналізм: Terra In/cognita. [American New Journalism: Terra In/cognita], 2011, URL: <https://www.mediakrytyka.info/za-scho-krytykuyut-media/amerykanskuu-novy-zhurnalizm-terra-incognita.html> (дата звернення: 6.12.2022) [in Ukrainian].
4. Capote T. In Cold Blood. N. Y.: Random House. 1965. 343 p.
5. Johnson M. L. The New Journalism. Kansas: Kansas University Press. 1971. 171 p.
6. Krim S. Shake It for the World, Smartass. N. Y.: Delta. 1970. 367 p.
7. Macdonald D. Parajournalism, or Tom Wolfe & His Magic Writing Machine. The New York Review of Books. 1965. Vol. 16. P. 3–5.
8. Murphy J. E. The New Journalism: A Critical Perspective. Lexington: Association for Education in Journalism. 1974. 38 p.

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-18>**Світлана БЕРНАЦЬКА,**

orcid.org/0000-0002-3029-2396

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови, літератури та культури

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) povajnas@ukr.net

## ХАРАКТЕР ДЕТЕРМІНУВАЛЬНОГО ФАКТОРА СИТУАЦІЇ ОБ'ЄКТИВНОЇ НЕОБХІДНОСТІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті здійснено системний аналіз синтаксичних одиниць, модальне значення необхідності в яких виражене за допомогою спеціалізованих лексичних засобів – **повинен** у особових реченнях та **треба** у не особових конструкціях, оскільки саме ці компоненти мовної системи є ядреними для вираження персуазивного модального значення необхідності, що полягає в припущенні про наявність такої події, можливості її існування в певній часовій площині. Екстралінгвальна діяльність виступає сферою визначення детермінувального фактора, а не формальні чи семантичні особливості структури висловлення. Метою є визначення поняття необхідності, що засноване на логічному висновку комунікатора. Аналізуючи фактичний матеріал, досліджуємо твердження щодо існування певних детермінувальних факторів. Обґрунтовується думка про існування різних підстав твердження про необхідність. Найчастіше це відбувається у структурі детермінувального фактора модальної необхідності, поєднуючи певні його види. Торкнулися питання про граматичне вираження детермінувального фактора необхідності. Власне, він може мати як експліцитне, так і імпліцитне вираження. А на рівні граматичного оформлення визначення фактор може мати різні вираження. Так у складі темпоральної підрядної предикативної частини він приєднується за допомогою певних сполучників. Частково вживаними є поліпредикативні речення сполучникового типу з підрядним зв'язком, у яких вказівка на детермінувальний фактор необхідності міститься в залежній частині зі значенням мети. Основним типом речень потенційної модальності об'єктивної необхідності виступають індикативно-розповідні конструкції, що виражають констатацію фактів, тобто висловлення констатувальної модальності. У висновку стверджується, що найбільш поширеною є форма складнопідрядного речення, де пропозиція потенційно необхідної ситуації посідає позицію підрядної частини стосовно головної.

**Ключові слова:** об'єктивна необхідність, реальна потенційність, детермінувальний фактор.

**Svitlana BERNATSKA,**

orcid.org/0000-0002-3029-2396

PhD in Philology,

Associate Professor at the Ukrainian language, Literature and Culture Department

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

(Kyiv, Ukraine) povajnas@ukr.net

## THE NATURE OF THE DETERMINING FACTOR OF THE SITUATION OF OBJECTIVE NECESSITY IN THE MODERN UKRAINIAN LANGUAGE

The article carries out a systematic analysis of syntactic units, in which the modal meaning of necessity is expressed with the help of specialized lexical means – **must** in personal sentences and **need** in non-personal constructions, since these components of the linguistic system are essential for expressing the persuasive modal meaning of necessity, which consists in the assumption about the presence of such an event, the possibility of its existence in a certain time plane. Extralingual activity acts as the sphere of designation of the determining factor, and not the formal or semantic features of the utterance structure. The goal is to define the concept of necessity, which is based on the logical conclusion of the communicator. The statements regarding the existence of certain determining factors were examined during analyzing the actual material. The opinion about the existence of various grounds for the assertion of necessity is substantiated. Most often, this happens in the structure of the determining factor of modal necessity, combining certain types of it. The question of the grammatical expression of the determining factor of necessity was touched upon. Actually, it can have both explicit and implicit expression. And at the level of grammatical design of the definition, the factor can have different expressions. Thus, as part of the temporal subjunctive predicative part, it is joined with the help of certain conjunctions. Partly used are polypredicative sentences of the conjunction type with a subordinating conjunction, in which the indication of the determining factor of necessity is contained in the dependent part with the meaning of the goal. The main type of sentences of the potential modality of objective necessity are indicative-narrative constructions that express the statement of facts,

*that is, statements of the ascertaining modality. In conclusion, it is claimed that the most common is the form of a complex sentence, where the proposal of a potentially necessary situation occupies the position of the subordinate part in relation to the main one.*

**Key words:** *objective necessity, real potential, determining factor.*

**Постановка проблеми.** Важливими засобами вираження об'єктивної модальності необхідності є модальні модифікатори, слова, що передають граматичне значення необхідності у складі синтаксичного комплексу складеного дієслівного присудка. Домінанту становлять лексеми *повинен, треба*, що характеризуються частотністю вживання і широтою семантичного обсягу. Окрім цього, обрані модальні модифікатори відповідають ще одному критерію домінанти – з найбільшою повнотою і регулярністю передають усі відтінки семантичної структури необхідності (Телецька, 2005: 11).

**Аналіз досліджень.** Здатністю до вираження модального значення об'єктивної необхідності, окрім указаних, наділені ще низка лексем. Так, про явище граматичної синонімії у сфері вираження модальних значень йдеться в розвідках В. Рогожі, Г. Ситар і Т. Телецької (Рогожа, Ситар, Телецька).

Основним типом речень потенційної модальності об'єктивної необхідності виступають індикативно-розповідні конструкції, що виражають констатацію фактів, тобто висловлення констатувальної модальності.

**Мета статті** – визначити поняття необхідності, що виражає «персуазивну оцінку зв'язку між об'єктом і ознакою», що заснована на логічному висновку, який спирається на дані комунікатора, навички, узагальнення, аналітику, досвід, яким він розпоряджається.

У своїй статті загалом спираємося на чотирикомпонентну структуру ситуації необхідності, запропоновану С. Цейтлін (Цейтлін, 1990: 143), проте вважаємо доцільним дещо розширити коло конститuentів, окреслених дослідницею. Як нам видається, найбільш повним буде опис ситуації необхідності з урахуванням таких складників: 1) суб'єкт модальної оцінки (який може збігатися або не збігатися з мовцем); 2) об'єкт оцінки; 3) суб'єкт волюнтаривності; 4) суб'єкт предметної діяльності; 5) власне-волевиявлення, тобто дія, яку суб'єкт модальної оцінки кваліфікує як необхідну, та 6) результат волевиявлення суб'єкта волюнтаривності. Очевидно, що побудова системи реалізації ситуації необхідності буде неповною без вказівки на дію як зв'язкову ланку між її учасниками.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед, з'ясовуємо характер детермінувального фактора ситуації об'єктивної необхідності.

Модальне значення необхідності, як і можливості, передумовою свого існування має причину, що визначає перехід потенційної ситуації і його спосіб у сферу можливого, адже модальне значення необхідності є віддзеркаленням динамічних зв'язків між реальністю й ірреальністю (Рогожа, 2005: 9). З цього приводу В. Рогожа розвиває думку про те, що «ситуація реальної потенційності закладена в самому змісті волевиявлення: те, до чого спонукається суб'єкт-виконавець, на момент комунікативного акту є потенційним, але внаслідок його волі сприймається як реальне» (Рогожа, 2005: 10). Експліцитна чи імпліцитна вказівка на детермінувальний фактор має на меті виявити обставини, які визначають потенційну дію як необхідну. О. Гребньова справедливо зазначає, що «формулювання, яке називає той чи той детермінувальний фактор, являє собою частину семантики речення, що містить поняття необхідності» (Гребнева, 2004: 88). Оскільки необхідність – те, що обов'язково повинно статися за певних умов, то вказівка на ці умови, тобто детермінувальний фактор, у мовленні експлікована значно частіше, ніж тоді, коли йдеться про відношення ситуації до дійсності як можливе.

Сферою, яка визначає детермінувальний фактор, виступає екстралінгвальна дійсність, а не формальні чи семантичні особливості структури висловлення. Саме з огляду на характер передумови необхідності реалізації певної дії відбувається кваліфікація семантичних відтінків необхідності.

Різноманітність підстав твердження про необхідність спонукає Л. Павленко до виокремлення за цією ознакою трьох видів модальної семантики необхідності: логічної, фізичної та деонтичної необхідності (Павленко, Топачевський). На думку дослідників, під логічною необхідністю треба розуміти «все, що впливає із законів логіки» (Павленко, Топачевський); фізичною необхідністю є такі ситуації, що зумовлені законами природи; а деонтично необхідним є «те, що впливає із законів чи норм, що діють у суспільстві» (Павленко, Топачевський). Аналіз лінгвістичної літератури демонструє існування різноманітних класифікацій детермінувальних факторів ситуації необхідності (Фомина, 1985: 5, Болотина, 1992: 7, Цейтлін: 1990: 2). Дослідження висловлень, дібраних із художніх творів сучасних українських письмен-

ників та зіставлення їх із наявними кваліфікаціями дає підстави для узагальнень та доповнень запропонованих систематизацій.

Унаслідок аналізу фактичного матеріалу, що є в нашому розпорядженні, видається можливим твердити про існування таких детермінувальних факторів:

1) визначати необхідність реалізації потенційної ситуації можуть об'єктивні закони існування, такі, що не залежать від волі і розуму суб'єкта. Найчастіше це закономірності, які регулюють:

а) сферу існування навколишнього середовища, напр.: *Відчуває, що блукає по небезпечній стежці, де весь час треба берегтись, де можна легко послизнутись, а самому не хочеться сходити з неї* (Олесь Гончар);

б) психофізіологічне життя людини, напр.: *Але лікар знає: коли болить одна клітина, то треба прослухати весь організм* (Олесь Гончар);

в) суспільні процеси, напр.: *Якщо смаки диктувалися, то на протилежному полюсі скупчувалися уподобання, які повинні їх заперечити* (Роман Андріяшик).

2) реалізація потенційної ситуації може бути необхідною з огляду на актуальну ситуацію, яка склалася через низку факторів – людських чи природних або внаслідок їхнього поєднання, напр.: *Нічого вирішити сам не можу, з цим треба чекати аж до сейму* (Роман Іваничук). Детермінувальний фактор у таких реченнях маркує, за номінацією С. Цейтлін, значення необхідності у вузькому розумінні цього слова і характеризується семантикою «так склалася обставина» (Цейтлін, 1990: 150).

Обидві групи чинників засвідчують контамінацію значень логічної та фізичної необхідності, що загалом не суперечить жодним законам, адже будь-яка дія, а надто обов'язкова, не може бути здійсненою, якщо це відбувається не у згоді з логічними та / чи фізичними законами;

3) найбільш широким спектром значень вирізняються синтаксичні конструкції зі значенням деонтичної необхідності, тобто зумовленості, яка регулюється суспільними нормами і законами. Оскільки наявні дві групи форм існування права – письмове і звичаєве (Цвік, 2002: 118), то і всю сукупність речень з модальним значенням деонтичної необхідності варто розподілити на дві групи: конструкції, детермінувальним фактором яких виступає наявність нормативно-правового акту, письмової інструкції, припису (такий тип модального значення називають ще вольвою модальністю (Рогожа, 2005: 5), та утворень, необхідність описаної ситуації в яких зумовлена

нормами, звичаями, традиціями, що не мають загальнообов'язкового для виконання характеру. Речення, у структурі модального значення якого виокремлюється компонент «документ, що регламентує необхідність здійснення певних дій», зазвичай мають його матеріальне втілення, напр.: *Мрії мріями, а поки що тапчан, та всевидяча дірочка в дверях, та високо, аж під стелею, єдине вікно, хоча й чимале (бо належну норму сонця тут навіть карцерник повинен мати, такий закон)* (Олесь Гончар); *Хто ж, власне, прийшов до влади, і що повинен робити Ібрагім, якого нарекли султаном?* (Роман Іваничук). Зрідка натрапляємо на синтаксичні одиниці, де детермінувальний фактор, що позначає офіційний документ, є імпліцитним. Тоді ідентифікація семантики деонтичної необхідності, зумовленої нормативними документами, відбувається через встановлення суб'єкта волюнтаривності і / або суб'єкта предметної ситуації та кваліфікації зв'язків між ними, напр.: *Перед самим сном вихователь повинен усіх вас ще раз перелічити і аж тоді, повмиваних, перекупаних, обов'язково в лежачому стані передасть старшому по режиму* (Олесь Гончар) – суб'єкт волюнтаривності – вихователь, суб'єкт предметної ситуації – вихованці, їхні необхідні відношення регламентує статут навчально-виховного закладу; *Грушевич повернувся до того ж, з чого почав: що громади розпалися де через заборону; більшість їх складу в тюрмах. Тепер навперобій заговорили, що їх повинні випустити на волю* (Роман Андріяшик) – суб'єкт волюнтаривності – керівництво тюрми, суб'єкт предметної ситуації – ув'язнені, їхні стосунки регулюють органи державної влади; *І хоч скільки нагадувалось йому про умовність роботи, що це ж таки повинно бути всього-на-всього кафе для відпочинку, харчувальний заклад, але цей, практичний бік справи для Ягнича, здається, зовсім не був головним: вірний собі, він твердо намислив витворити те, що намислив* (Олесь Гончар) – суб'єкт волюнтаривності – органи місцевої влади, сфера волевиявлення яких обмежена офіційними документами.

Численну групу становлять і речення, модальне значення необхідності в яких визначено морально-етичними нормами, звичаями та традиціями, які не регулюють сферу діяльності конкретної особи, а є чинними стосовно до всіх членів певної спільноти: національної, релігійної, професійної і т. ін. Щоправда, такі утворення характеризуються «слабшою» порівняно з попередньою групою синтаксичних одиниць необхідністю, оскільки неписані закони не вимагають їхнього обов'язкового дотримання чи застосу-



вання санкцій за їхнє невиконання, як в утвореннях попередньої групи, напр.: *І тоді ханові згадалися поради аталіка: у воєддя повинно бути два обличчя – лицаря і підступного змія* (Роман Іваничук); *Бо ти хлопець, ти й не повинен боятися нечисті* (Михайло Стельмах).

Переважає більшість таких одиниць не містить у структурі вказівки на детермінувальний фактор з огляду на його загальновідомість, напр.: *Якщо бог зачинить одні двері, то відчинить тисячу, тільки треба приходити до нього з вірою і покорюю* (Роман Іваничук). Не потребують також пояснення причини актуалізації ситуацій необхідності, які на рівні реченнєвої семантики мають вираження у формі афористичних висловів, що пропонують лаконічне вираження думки узагальнювального характеру, напр.: *Ти мислиш, а мислячі люди повинні жити* (Роман Іваничук).

Поряд із думкою про існування різних підстав твердження про необхідність, які формують її основні види – логічну, фізичну й деонтичну, визнаною є також позиція про тісне переплетення усіх видів модальності, оскільки «будь-яка дія, яка ставиться в обов'язок, повинна бути логічно та фізично можливою» (Павленко). Як свідчить здійснене дослідження, найчастіше у структурі детермінувального фактора модальності необхідності поєднуються такі його види:

1) деонтична модальність необхідності: суб'єктивні очікування та загальноприйняті моральні норми, напр.: *Я натиснув на клямку, але не йшов. Мені здавалося, що я повинен якось втішити її* (Роман Андріяшик);

2) логічна та деонтична необхідність: *А ти ось, син її, той, хто повинен в житті їй стати підтримкою, захистом, опорою...* (Олесь Гончар); *Лист із тундри Ганна Остапівна відкладає окремо: цьому неодмінно треба відповісти. Всі вони для неї, як сини, а якщо котрий збився з пуття, то за такого серце болить ще більше...* (Олесь Гончар).

Вираження одного виду модальності необхідності не є поширеним у художньому мовленні. Зважаючи на його універсальність, тематичну загальнонаправленість, тут нечасто трапляються речення з модальним значенням, наприклад, деонтичної необхідності, як у текстах законодавчих документів, чи фізичної необхідності, як у вузькоспеціальній медичній літературі. Аналіз художнього стилю мовлення дозволяє зробити висновок про переважну частину речень з модальним значенням синкретичної необхідності.

Торкаючись питання про граматичне вираження детермінувального фактора необхідності,

варто зазначити, що він може мати як експліцитне, так і імпліцитне вираження. Обов'язковим є матеріальне вираження детермінувального фактора, що позначає:

а) результат впливу чужої волі, що може оформлюватися у вигляді законів, інструкцій, домовленостей, порад чи рекомендацій, напр.: *Панове посла, за угодою з імператором Леопольдом, яку ми підпишемо найближчим часом, ми повинні виставити сорок тисяч війська* (Володимир Малик); *Ні, наказ воєводи ясний: ми повинні доставити його живого!* (Володимир Малик); *Що було сказано на тій раді, невідомо, а тільки повернувшись на Січ, Сірко мовив товариству такі слова: «Цар та гетьман підманюють мене листами; покладатись же на них неможливо – треба самим про себе дбати»* (Адріан Кащенко); *Забув, у якого народу є звичай: хлопець, коли він хоче одружитись, повинен розшукати щонайкращу гірську квітку* (Микола Олійник); *Цей занепад Військо Запорозьке обмірковувало на своїй раді разом із кошовим і вирішило, що коли вже неможливо зберегти незалежність, то треба хоч з'єднати обидві частини під рукою одного державця, щоб позбутися розбрату поміж себе й колотнечі* (Адріан Кащенко); *Зубок-Мокієвський казав нам, що армія повинна тільки воювати та готуватись до війни, а політика – не її справа* (Володимир Сосюра). На рівні формального вираження детермінувальний фактор у таких утвореннях передається за допомогою обставини причини (за угодою, за правилами), способу дії (спеціальним листом), у вигляді окремої предикативної частини складного речення (є звичай; Зубок-Мокієвський казав, що...; Військо Запорозьке на раді вирішило);

б) ситуація, яка склалася у ході певних подій і вимагає обов'язкової реалізації потенційної дії, напр.: *Якщо ти мене призначив воєводою, то й сам повинен слухатись* (Володимир Малик); *Ми брати і повинні жити, як брати...* (Володимир Малик); *Я нікого не підозрюю, – вів далі Сірко, – але ми живемо в тривожний час, серед ворогів, і повинні не тільки діями, а й словами не зашкодити собі...* (Володимир Малик); *Тобі рано думати про зброю і про помсту. Ти тяжко поранений і повинен спочатку видужати* (Володимир Малик). Детермінувальний фактор у таких реченнях найчастіше виноситься мовцем за межі предикативної частини, що містить формальний показник модальності необхідності. Збіг обставин, що зумовлює реалізацію ситуації необхідності, на семантичному рівні тотожний причині, що легко засвідчує трансформація досліджуваних

утворень, напр.: *Ти повинен мене слухатись, тому що сам призначив мене воєводою; Ми повинні жити, як брати, тому що ми брати; Ми повинні не тільки діями, а й словами не зашкодити собі, тому що живемо в тривожний час, серед ворогів; Ти повинен спочатку видужати, тому що ти тяжко поранений.*

На рівні граматичного оформлення детермінативний фактор необхідності може мати різне вираження:

1) опосередковано, через контекст, напр.: *Панове! На цьому урочистому засіданні не повинно бути місця демонстраціям! Ми мусимо додержувати урядових розпоряджень!* (Іван Пільгук); *Преславний Іван Сірко, якого ми вісім разів обирали своїм отаманом, під орудою якого безліч разів здобували славні вікторії над ворогами нашими, волею божою упокоївся і залишив нас сиротами. Тож сьогодні ми повинні обрати нового кошового...* (Володимир Малик); *Чи відомо вам, що таке праця? Ще ні. І це таки не ваша провина. Але вам треба прагнути пізнати* (Олесь Гончар);

2) як препозиційна частина складносурядного речення, предикативні частини якого найчастіше поєднані за допомогою єднального сполучника *і*, котрий виражає причиново-наслідкові відношення, напр.: *Володимир – законний твій спадкоємець, і ти повинен помиритися з ним і визнати його за сина!* (Володимир Малик); *Ми тебе зараз судитимемо козацьким судом, судом честі, і ти повинен перед нами говорити правду* (Володимир Малик);

3) як підрядна предикативна частина гіпотаксичного комплексу, найчастіше приєднана за допомогою одиничного сполучника *якщо*, парного *якщо... то*, синонімічного йому *коли... то*, напр.: *А Онуфрій казав мені, що треба підставити другу щоку, якщо тебе вдарили по одній...* (Юрій Логвин); *Такого не буває, бо над усіма тяжіє закон Чингіс-хана – якщо один з десятка кинувся вперед, за ним повинні йти у бій інші!* (Володимир Малик); *Коли князь був там, то повинен знати: Випал спалений, і спалений дотла* (Дмитро Міщенко); тогочасну структуру мають після трансформації складнопідрядні атрибутивні речення з прислівним чи прислівно-кореляційним зв'язком, напр.: *Усі, хто її (війну) пережив, кому випадок подарував життя, як на мене, повинні твердо усвідомити, що просто існувати їм замовлено самою природою. Вони не мають права губитися в юрбі* (Роман Андріяшук); – Пор.: *Якщо хтось пережив війну і випадок подарував йому життя, він повинен твердо*

*усвідомити, що просто існувати йому замовлено самою природою.*

Детермінативний фактор може також міститися у складі темпоральної підрядної предикативної частини, приєднаної за допомогою сполучників *доки*, *поки*, *допоки*, *поки... доти*, *допоки... доти*, *доки... доти*, напр.: *Доки існуватиме смертельна загроза з півдня, доти повинна існувати і наша Січ-мати!*.. (Володимир Малик); *Допоки ми живемо, допоки є сила тримати меча, доти не повинні втрачати надії!* (Володимир Малик); *Бо поки є сонце у небі, доти повинен бути й чабан на землі, – сказав старий* (Михайло Стельмах) – Пор.: *Якщо існуватиме смертельна загроза з півдня, то повинна існувати і наша Січ-мати!*; *Якщо ми живемо, якщо є сила тримати меча, ми не повинні втрачати надії!*; *Якщо є сонце у небі, то повинен бути й чабан на землі, – сказав старий.*

Менш вживаними є поліпредикативні речення сполучникового типу з підрядним зв'язком, у яких вказівка на детермінативний фактор необхідності міститься в залежній частині зі значенням мети, яку маркує сполучник *щоб*, напр.: *Щоб жити, людина повинна орати, сіяти, вирощувати худобу, шити одяг, взуття, а не воювати...* (Володимир Малик) – Пор.: *Людина повинна орати, сіяти, вирощувати худобу, шити одяг, взуття, якщо хоче жити.* Характерна особливість таких речень – суб'єкт волевиявлення збігається з його об'єктом;

4) у формі складника безсполучникового поліпредикативного речення, напр.: *Людські серця, голови, очі – всі різні, їх треба сприймати індивідуально* (Олесь Гончар) – Пор.: *Якщо людські серця, голови, очі – різні, їх треба сприймати індивідуально.*

Іноді в структурі детермінативного фактора необхідності, експлікованого предикативним компонентом безсполучникового речення, поєднуються вказівка на причину актуалізації необхідної дії та спосіб її реалізації, напр.: *Мокре очищення, яке вони пропонують з Олексою, звичайно, теж річ громіздка, клопітна, треба буде силу-силенну води, треба будувати величезні відстійники, нові установки, кожна з яких це майже цілий цех...* (Олесь Гончар) – Пор.: *Мокре очищення, яке вони пропонують з Олексою, звичайно, теж річ громіздка, клопітна, (чому?) адже треба буде силу-силенну води, треба будувати величезні відстійники, нові установки, кожна з яких це майже цілий цех; Якщо впроваджувати метод мокрого очищення, то треба буде силу-силенну води, треба*

будувати величезні відстійники, нові установки, кожна з яких це майже цілий цех;

5) у вигляді вставних конструкцій, напр.: *Ми повинні були поцілуватися, за грою, десять разів* (Володимир Сосюра). Головною семантичною особливістю таких утворень є те, що вставні компоненти, допомагаючи мовцеві оформити висловлення, дозволяють не лише передати певну інформацію, але й висловити її власну оцінку. Тому в таких утвореннях семантика об'єктивної модальності необхідності тісно переплітається зі значеннями суб'єктивної модальності. Так, вставні компоненти у першому і другому реченнях *кінець кінцем і очевидно* мають значення логічної організації та водночас суб'єктивної оцінки мовцем повідомлюваної інформації і підсилюють значення логічної необхідності. Вставний компонент третього речення – *за грою* – має значення джерела інформації і водночас є безпосередньою вказівкою на детермінувальний фактор необхідності.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що спостереження стосовно структурної організації висловлень із модальним значенням необхідності свідчать про те, що формально найчастіше вони становлять складне речення з різними типами зв'язку (72% від усього загалу ілюстративного матеріалу), значно рідше – просте ускладнене речення (28% конструкцій). Найбільш поширеною є форма складнопідрядного речення, де пропозиція потенційно необхідної ситуації посідає позицію підрядної частини стосовно головної, яка містить вказівку на детермінувальний фактор цієї ситуації, напр.: *Час зараз такий, що на чолі війська повинна стояти людина смілива і розумна, чесна і досвідчена у військовій справі і в житті...* (Володимир Малик).

Детермінувальний фактор необхідності може й не мати граматичного вираження у структурі речення, напр.: *У всьому, голубе, повинна бути міра, – без тіні жарту промовив Скворода* (Василь Шевчук).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болотина М. А. Види модальності і їх реалізація в висказуваннях с модальними глаголами (на матеріалі сучасного англійського мови): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». Минск, 1992. 23 с.
2. Васильева Л. В. Модальный глагол must и его функциональные эквиваленты как сегмент функционально-семантического поля модальности: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 : «Германские языки». Москва, 1990. 22 с.
3. Гребнева О. В. Модальность необходимости в законодательных текстах европейского союза (на материале немецкого и английского языков) : дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20. Казань, 2004. 263 с.
4. Загальна теорія держави і права (за ред. М. В. Цвіка, В. Д. Ткаченка, О. В. Петришина). Харків : Право, 2002. 480 с.
5. Павленко Л. І., Топачевський С. К. Формально надмірні висловлення як засіб вираження логічної модальності у діалозі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (27), 2006. С. 131-136. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2221/1/06plilmd.pdf> (дата звернення: 27.02.2023).
6. Рогожа В. Г. Засоби вираження вольової модальності в текстах кодексів України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2005. 16 с.
7. Ситар Г. В. Описові предикати з модальним компонентом в українській мові : структура й семантика. Лінгвістичні студії. Донецьк : ДонНУ, 2010. Вип. 20: На честь 55-річчя професора А. П. Загнітка. С. 145-151.
8. Телецька Т. В. Предметна модальність і модальність вірогідності у мові та мовленні (на матеріалі української, російської, французької та англійської мов): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство». Одеса, 2005. 20 с.
9. Фомина Л. М. Реализация модальности необходимости в тексте (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». Л., 1985. 16 с.
10. Хричиков Б. В. Категорія модальності, її обсяг і засоби вираження в сучасній російській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.01 «Російська мова». 1994. 33 с.
11. Цейтлин С. Н. Необходимость. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1990. С. 140-157.
12. Шинкарук В. Категорії мову і диктуму у структурі речення : монографія. Чернівці : Рута, 2002. 272 с.

#### REFERENCES

1. Bolotina M. A. Vidy modalnosti i ih realizatsiya v vyiskazyvaniyah s modalnyimi glagolami (na materiale sovremenogo angliyskogo yazyka) [Types of modality and their realization in utterances with modal verbs (based on the material of modern English)]. *PhD thesis*: spec. 10.02.04 "German languages". Minsk, 1992. 23 p. [in Russian].
2. Vasileva L. V. Modalnyi glagol must i ego funktsionalnye ekvivalenty kak segment funktsionalno-semanticheskogo polya modalnosti [The modal verb must and its functional equivalents as a segment of the functional-semantic field of modality]. *PhD thesis*: spec. 10.02.04: "German languages". Moscow, 1990. 22 p. [in Russian].

3. Grebneva O. V. Modalnost neobhodimosti v zakonodatelnyih tekstah evropeyskogo soyuza (na materiale nemetskogo i angliyskogo yazyikov) [Modality of necessity in legislative texts of the European Union (on the material of German and English languages)]. *PhD dissertation*: spec. 10.02.20. Kazan, 2004. 263 p. [in Russian].
4. Zahalna teoriia derzhavy i prava (za red. M. V. Tsvika, V. D. Tkachenka, O. V. Petryshyna) [General theory of the state and law (edited by M. V. Tsvik, V. D. Tkachenko, O. V. Petryshyn). Kharkiv: Pravo, 2002. 480 p. [in Ukrainian].
5. Pavlenko L. I., Topachevskiy S. K. Formalno nadmirmi vyslovlennia yak zasib vyrazhennia lohichnoi modalnosti u dialozi. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [Formally excessive statements as a means of expressing logical modality in dialogue. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University]. 2006. P. 131–136. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2221/1/06plilmd.pdf> (access date: 02/27/2023). [in Ukrainian].
6. Rohozha V. H. Zasoby vyrazhennia volovoi modalnosti v tekstakh kodeksiv Ukrainy [Means of expressing volitional modality in the texts of the codes of Ukraine]. *PhD thesis* : spec. 10.02.01 “Ukrainian language”. Kyiv, 2005. 16 p. [in Ukrainian].
7. Sytar H. V. Opysovi predykaty z modalnym komponentom v ukraïnskii movi : struktura y semantyka [Descriptive predicates with a modal component in the Ukrainian language: structure and semantics]. *Linhvistychni studii – Linguistic studies*. Donetsk: DonNU, 2010. Edition 20: In honor of the 55th birthday of Professor A. P. Zagnitka. P. 145–151. [in Ukrainian].
8. Teletska T. V. Predmetna modalnist i modalnist virohidnosti u movi ta movlenni (na materialy ukrainskoi, rosiiskoi, frantsuzkoi ta anhliiskoi mov) [Subject modality and modality of probability in language and speech (on the material of the Ukrainian, Russian, French and English languages)]. *Ph.D. thesis*: spec. 10.02.15 “General Linguistics”. Odesa, 2005. 20 p. [in Ukrainian].
9. Fomina L. M. Realizatsiya modalnosti neobhodimosti v tekste (na materiale angliyskogo yazyika) [Realization of the modality of necessity in the text (on the material of the English language)]. *PhD thesis*: spec. 10.02.04 “German languages”. L., 1985. 16 p. [in Russian].
10. Khrychykov B. V. Katehoriia modalnosti, yii obsiah i zasoby vyrazhennia v suchasni rosiiskii movi [The category of modality, its scope and means of expression in the modern Russian language]. *Doctoral thesis*: spec. 10.02.01 “Russian language”. 1994. 33 p. [in Ukrainian].
11. Tseytlin S. N. Neobhodimost. Teoriya funktsionalnoy grammatiki. Temporalnost. Modalnost. [Theory of functional grammar. Temporality. Modality]. Leningrad depart.: Nauka, 1990. P. 140–157. [in Russian].
12. Shynkaruk V. Katehorii modusu i dyktumu u strukturi rechennia [Categories of mode and dictum in sentence structure]. A monograph. Chernivtsi: Ruta, 2002. 272 p. [in Ukrainian].

**Мар'яна ВОТЬКАНИЧ,**  
*orcid.org/0000-0002-4491-4635*  
викладач кафедри української літератури  
Державного вищого навчального закладу  
«Ужгородський національний університет»  
(Ужгород, Україна) [mariana.votkanych@uzhnu.edu.ua](mailto:mariana.votkanych@uzhnu.edu.ua)

## ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ РУМУНІЇ

*З метою осмислення шляхів зародження та утвердження української літератури на теренах Румунії в статті окреслено процес формування чисельної української національної меншини в цій державі. Розглянуто умови становлення та основні етапи розвитку української белетристики в Румунії. Проаналізовано думки дослідників щодо моменту, який можна вважати відправним у зазначеному літературному процесі, та встановлено, що дискусії з цього приводу точаться й до цього часу.*

*З'ясовано, що поштовхом до зародження українського красного письменства в Румунії стала діяльність на межі XIX–XX століть О. Кобилянської, С. Яричевського, І. Воробкевича, родини Устияновичів. Пізніше подвижницьку місію творення українського художнього слова на цій території взяли на себе С. Никорович-Гнідий, І. Доцівник, Д. Онишчук та ін.*

*Розвитку української літератури Румунії в повоєнний період сприяло заснування українськомовної газети «Новий вік» у 1949 р. та відкриття українськомовних навчальних закладів різних рівнів. Етапною подією став вихід у 1960 р. окремої збірки І. Федька «По новому шляху», а за нею – книг О. Мельничук, Ю. Павліша, Г. Клементуша, С. Груї Яценюка та ін. Подальшими каталізаторами розвитку української літератури в Румунії стали заснування в Бухаресті видавництва «Критеріон» у 1969 р. та української літстудії при Спілці письменників Румунії (1970), що дали поштовх до розквіту українського красного письменства та критики в 70-х – 80-х рр. завдяки появам збірок О. Масикевича, М. Михайлюка, С. Ткачука, М. Корсюка, І. Ковача, К. Ірода, К. Регуша, В. Цаповця та ін.*

*Зазначено, що революційні події в Румунії в кінці 1989 р. зумовили позитивні зміни в становищі української національної меншини, що виявилися зокрема у створенні Союзу українців Румунії, який всебічно сприяє розвитку української белетристики в цій державі. Початок 2000-х років ознаменувався книжковими дебютами М. Корнищана та М. Трайсти. Літературний процес останніх десятиліть представлений також творчістю А. Трайсти-Руїть, М. Опрішан, М. Боти, І. Мойсей та ін.*

*Зроблено висновок, що попри різні суспільно-політичні події в країні українська література Румунії здебільшого розвивалася за своїми внутрішніми естетичними законами, що виявилось в жанровому й тематичному розмаїтті художніх текстів, створених цілою плеядою обдарованих митців слова.*

**Ключові слова:** українська література зарубіжжя, українська література Румунії, українська національна меншина Румунії.

**Mariana VOTKANYCH,**  
*orcid.org/0000-0002-4491-4635*  
Lecturer at the Department of Ukrainian Literature  
Uzhhorod National University  
(Uzhhorod, Ukraine) [mariana.votkanych@uzhnu.edu.ua](mailto:mariana.votkanych@uzhnu.edu.ua)

## TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF UKRAINIAN LITERATURE OF ROMANIA

*In order to comprehend the ways of creation and approval of Ukrainian literature of Romania, the article outlines the process of formation of a large Ukrainian national minority in this state. The conditions of formation and the main stages of the development of Ukrainian fiction in Romania are considered. The researchers' opinions were analyzed regarding the moment that can be considered the starting point in the specified literary process, and it was established that discussions on this issue are still ongoing.*

*It was found out that the activity of O. Kobylanska, S. Yarychevskiy, I. Vorobkevych, and the Ustyianovych family at the turn of the XIX–XX centuries was the impetus for the birth of Ukrainian literature of Romania. Later, the ascetic mission of creating the Ukrainian artistic word in this territory was taken over by S. Nykorovych-Gnidyi, I. Doshchivnyk, D. Onyshchuk and others.*

*The development of Ukrainian literature of Romania in the post-war period was facilitated by the establishment of the Ukrainian-language newspaper 'New Age' ('Novyi Vik') in 1949 and the opening of Ukrainian-language educational*

*institutions at various levels. The milestone event was the release in 1960 of a separate collection by I. Fedko "On a New Path" ("Po novomu shliakhu"), followed by books by O. Melnychuk, Yu. Pavlish, H. Klempush, S. Gruia Yatsentiuk, etc. Further catalysts for the development of Ukrainian literature in Romania were the founding of the "Criterion" – publishing house in Bucharest in 1969 and the Ukrainian literary studio at the Union of Writers of Romania (1970), which gave impetus to the flourishing of Ukrainian artistic writing and criticism in the 70s – 80s. due to the appearance of collections of O. Masykevych, M. Mykhailiuk, S. Tkachuk, M. Korsiuk, I. Kovach, K. Irod, K. Rehush, V. Tsapovets, etc.*

*It was noted that the revolutionary events in Romania at the end of 1989 caused positive changes in the situation of the Ukrainian national minority, which manifested in particular, in the creation of the Union of Ukrainians of Romania, which comprehensively contributes to the development of Ukrainian fiction in this state. The beginning of the 2000s was marked by the book debuts of M. Kornyshchan and M. Traista. The literary process of recent decades is also represented by the work of A. Traista-Rusht, M. Oprishan, M. Bota, I. Moisei, etc.*

*It was concluded that, despite various social and political events in the country, the Ukrainian literature of Romania mainly developed according to its internal aesthetic laws, which manifested itself in the genre and thematic variety of artistic texts created by a whole constellation of gifted word artists.*

**Key words:** *Ukrainian literature abroad, Ukrainian literature of Romania, Ukrainian national minority in Romania.*

**Постановка проблеми.** Осмислення українського літературного процесу буде концептуальним та цілісним тільки у випадку його всебічного аналізу, тобто вивчення не тільки літератури материкової України, а й художньої творчості українців, що проживають за межами нашої держави. Адже різні історичні та суспільно-політичні процеси зумовили географічне відокремлення частини українців від загального етнічного масиву.

Велика кількість українців має місце свого постійного осідку в складі сусідніх з Україною держав. Чисельною є, зокрема, українська національна меншина в Румунії. Згідно з результатами перепису населення 2011 року українцями себе вважали 50 920 осіб (Rezultatele, 2011).

Відомий письменник, літературний критик та громадський діяч М. Михайлюк, зауваживши, що це третя за чисельністю національна меншина в Румунії, вважав, що офіційні дані значно применшують реальний стан справ: «Я схильний вважати, що українців щонайменше удвічі більше» (Михайлюк, 2017: 239).

Як твердить П. Леньо, вони «компактно проживають у населених пунктах, які входять до складу таких чотирьох історико-етнографічних ареалів, як Буковина (повіти Сучава та Ботошани), Банат (повіти Тіміш, Караш-Северін та Арад), Добруджа (повіт Тульча), Мараморощина (повіти Марамуреш та Сату Маре)» (Леньо, 2010: 36).

Щодо походження українців на території Румунії, то населення Мараморощини та Південної Буковини, що межують з Україною, здебільшого є автохтонами. Частина українців – це нащадки запорізьких козаків, які емігрували після поразки в Полтавській битві 1709 року, а також після зруйнування Катериною II Запорізької Січі. Історик та етнограф Т. Рендюк підкреслює, що «перші знайшли притулок здебільшого в Яссах, Бухаресті та Сучаві, а другі поселилися в Північній Добруджі та гирлі Дунаю (на території сучасних повітів

Тулча та Констанца)» (Рендюк, 2019: 9). Українську спільноту віддаленого від кордонів України Банату сформували «нащадки вихідців із Мараморощини та Закарпаття [...], які оселилися там за часів Австрійської та Австро-Угорської імперії в другій половині XVIII ст.» (Рендюк, 2019: 9); дослідники виокремлюють і групу тих українців Румунії, що опинилися тут «внаслідок поразки національно-визвольного руху 1917–1920 років в Україні» (Рендюк, 2019: 9).

Попри те, що компактними місцями проживання українців у Румунії прийнято вважати чотири згадані історичні регіони, Т. Рендюк, спираючись на дані перепису населення Румунії 2011 року, наголошує на тому, що в тій чи іншій мірі «етнічні українці проживають у кожному з 40 повітів Румунії» (Рендюк, 2019: 7).

Незважаючи на різні суспільно-політичні причини, за якими значна частина українці знаходиться в межах кордонів держави Румунія, та умови їхнього перебування там, українська духовна сутність прагнула самовиявити себе в художньому слові й ствердити свою національну унікальність і в красному письменстві, взявши на себе нележку, але надважливу ношу «творців рідного слова в умовах чужини» (Антофійчук, 2019: 18).

**Аналіз досліджень.** Відкритим залишається питання про точку відліку українського літературного процесу на теренах Румунії. Дискусії щодо цієї теми точаться досить давно, але розбіжність у думках спостерігається й до цього часу.

Письменник, громадський і політичний діяч С. Ткачук у статті «Українська література в Румунії» виділяє три основні хвилі її розвитку, а точкою відліку вважає заснування в Бухаресті в 1949 році газети «Новий вік», на сторінках якої, на думку автора публікації, «народилася українська література в румунській державі» (Ткачук, 1981: 305).

М. Корсюк у передмові до антології короткої української прози Румунії «Просвіт» (2009) зазна-

чає, що початком української літератури Румунії можна вважати 1960 рік, коли вийшла збірка І. Федька «По новому шляху», однак відстоює думку, що до 1969 року, року заснування видавництва «Критеріон», яке займалося виданням літератури мовами національних меншин, як такої «української літератури в Румунії не існувало, хоча на цій же території творили у свій час Ольга Кобилянська, Сильвестр Яричевський, Ісидор Воробкевич та інші» (Корсюк, 2009: 8–9).

Науковець В. Антофійчук полемізує з таким твердженням М. Корсюка та в статті «Початки української літератури Румунії» переконує, що в генеалогії українського красного письменства Румунії Ольга Кобилянська відіграла вагомий роль, адже вона була уродженкою Південної Буковини, де і написала свої ранні твори у 80-х роках ХІХ ст.

Дослідник наголошує також на подвижницькій ролі в становленні української літератури Румунії письменника й громадського діяча Миколи Устияновича та його нащадків – сина Корнила Устияновича, доньки Марії Устиянович-Бобикевич, онуки Клавдії Бобикевич-Сори, а також митців Ісидора Воробкевича та Сильвестра Яричевського (Антофійчук, 2017).

Важливим фактором появи української літератури в Румунії, на думку В. Антофійчука, стало й те, що у ХХ ст., тобто «у міжвоєнний і повоєнний період на теренах Румунської держави опинилася чимала група українських письменників, які в нових суспільно-політичних умовах продовжували творити рідною мовою. Серед них – Сидонія Никорович-Гнідий, Іван Доцівник, Орест Масикевич, Юрій Ракоча, Денис Онищук, Осип Дуда, Ярема Байрак, Микола Козак та ін.» (Антофійчук, 2011: 8).

У процесі ґрунтовного вивчення літературної ситуації в українській спільноті Румунії науковець приходиться до висновку, що є вагомі «підстави говорити про перший період історії української літератури Румунії, який припав на міжвоєнний час» (Антофійчук, 2017: 111).

Загалом вивченням питання про зародження, формування, умови та тенденції розвитку української літератури Румунії займалися також такі дослідники, як Л. Василик, Ю. Ковалів, І. Кушнірик, М. Михайлюк, І. Ребошапка, І. Семенюк та ін. Однак складність цього культурного феномену спричиняє потребу його детального вивчення, що й зумовлює актуальність дослідження.

**Мета статті** – простежити основні етапи становлення української літератури Румунії та проаналізувати умови й чинники її розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи витоки українського письменства в Румунії, більшість дослідників фокусує свою увагу на середині та другій половині ХХ ст. Одним із ключових поштовхів до його творення в країні вважається українськомовна освіта, яка зазнала свого розквіту після освітньої реформи в Румунії (1948). Саме цей період дослідник Т. Рендюк називає українським національним відродженням на теренах Румунії: «Так, з 1948 року по 1960 рік в українських селах Румунії діяло 116 різного комплектування шкіл, 4 українські ліцеї: у мм. Сігету Мармаціей, Тулча, Сучава, Сірет, які готували вчителів для шкіл з українською мовою навчання [...]» (Рендюк, 2012: 21).

Роки існування цих навчальних закладів дали поштовх активізації культурного життя українців Румунії. Якщо до відкриття українськомовних освітніх закладів національне самоусвідомлення українців Румунії здебільшого трималося на народній традиції, то діяльність згаданих установ укріпила етнічну пам'ять, дала можливість молодому поколінню ближче познайомитися з національною літературою України, її історією, вивчити українську літературну мову, стала позитивним поштовхом для творення українського художнього дискурсу.

Вагомим внеском у збереження етнічної ідентичності українців, що проживають у Румунії в статусі національної меншини, став розвиток україністики на рівні закладів вищої освіти, що виявилось у відкритті відділення української мови та літератури в межах кафедри славістики Бухарестського університету в 1952 році. Ця наукова школа дала світові таких іменитих учених, як М. Ласло-Куцок, М. Павлюк, І. Ребошапка, М. Корсюк, А. Біволару та ін.

Ще одним важливим чинником розвитку українського культурного та літературного життя на теренах Румунії стала українськомовна періодика. У 1941 році виходив журнал «Батава», головним ідейним натхненником якого став відомий український громадський діяч Д. Донцов. У цей період виходила також українськомовна газета «Життя». А в 1949 році, як уже згадувалося, з'явилася газета «Новий вік», яка видавалася під егідою Міністерства культури Румунії. Згодом, у 1989 році, цей часопис перейменовано на «Вільне слово».

«Новий вік» став своєрідною кузницею літературних талантів. На його сторінках у 50-их роках друкували свої оригінальні художні твори такі українські письменники Румунії, як Г. Клеппуш, М. Коцар, О. Дуда, Д. Онищук, І. Федько, Ю. Ракоча, В. Марущак, В. Кордун та ін.

М. Михайлюк, аналізуючи поетичні виступи того часу на сторінках цього видання, зазначає, що «зачинателі нашої поезії, за одним-двома винятками, досить слабо володіли поетичною організацією слова» (Михайлюк, 1983: 6). Відгук на потреби доби, оспівування соціальних та політичних подій у країні дещо затьмарювали естетичні пошуки, що зумовило деяку одноманітність тем та художніх засобів. До такого стану справ спричинилася й відсутність професійної літературної критики. Але згодом молоді автори зуміли вишліфувати індивідуальний творчий почерк та сформувати унікальне обличчя української літератури в Румунії.

Поступово українському слову стає тісно на сторінках періодичних видань, воно вимагає просторішої та самодостатньої форми вираження. Це зумовлює знакову подію для всього українства Румунії – у 1960 році з'являється збірка оповідань І. Федька «По новому шляху». М. Михайлюк вважає цей факт свідченням того, що українська літературна думка в Румунії «дійшла самосвідомості свого існування» (Михайлюк, 1983: 8). М. Корсюк переконаний, що саме «цю дату, очевидно, ми й повинні вважати початком української літератури в Румунії» (Корсюк, 2009: 12). Таку позицію поділяє й дослідник І. Семенюк, який І. Федька називає «першим українським прозаїком» (Семенюк, 2011: 268) у Румунії.

У тому ж 1960 році побачила світ збірка поезій О. Мельничук «Цвіте земля скарбами», а невдовзі, 1962 року, друга – «Славлю життя». Письмениця працювала в редакції «Нового віку» і підтримувала поетичні спроби багатьох молодих митців, які шукали свого читача на сторінках часопису. Як згадує про поетесу С. Ткачук, «Оксана Мельничук – грузинка, яку українська мова перекинула в українку, і вона вважалася все життя справжньою українкою. Також її творчість суто українська...» (Ткачук, 2000: 135).

У 1961 році вийшла збірка поезій Ю. Павліша «У праці, у пісні, в любові». С. Ткачук вважає, що цей автор – «один з основоположників української літератури в Румунії» (Ткачук, 2000: 165).

Прокладання шляхів утвердження українського поетичного слова успішно продовжив Г. Клемпуш збіркою «Моїй рідній батьківщині співанки співаю» (1963), якого сучасний письменник, культурний та громадський діяч Михайло Гафія Трайста вважає людиною, «яка проклала [...] стежку в українську літературу Румунії» (Трайста, 2018а: 7).

1964 рік ознаменовано виходом збірки малої прози С. Груї Яцентюка «Колесо». У цьому ж році

з'являється перша колективна збірка «Серпень» за упорядкуванням Є. Мигайчука, що містила поезію, прозу, критичні розвідки, зразки фольклору.

Але з приходом до влади Н. Чаушеску в 1965 році та проголошенням ним ідеї створення єдиної румунської соціалістичної нації ситуація, у якій опинилися національні меншини в Румунії, стала складною: обривалися їхні зв'язки з етнічною батьківщиною, зводилися нанівець та навіть переслідувалися спроби виявити свою національну ідентичність, культурну унікальність. Така політика супроводжувалася й закриттям відповідних освітніх закладів: «З другої половини 60-х рр. ХХ ст. ліквідовано більшість шкіл з українською мовою навчання (животіють тільки український відділ при гімназії в Сиготі й український лекторат у Бухарестському університеті)» (Бідзіля, 2019: 160).

У 1968 році зусиллями Є. Мигайчука з'являється колективна збірка поезій «Ліричні струни», яка репрезентувала свіжість поетичного мислення митців слова та засвідчила поповнення рядів українських письменників Румунії молодими творчими силами – І. Ковача, М. Корсюка, М. Небиляка та ін.

Важливим фактом культурного життя української спільноти була й увага до народнопоетичних надбань, які упродовж віків зберігали й плекали українці як спосіб мовної та етнічної самоідентифікації. Зацікавлення цим пластом національної культури виявили відомі українські фольклористи І. Ребошапка, М. Шандро, О. Бевка, І. Лібер та інші збирачі перлів української народної душі, що засвідчив вихід книги «Народні співанки» (1969), упорядкованої І. Ребошапкою, та ряду інших збірників фольклору.

Етапною подією в національному самоствердженні українців стало заснування в 1969 році в Бухаресті видавництва «Критеріон», яке взяло на себе важливу місію поширення художньої, наукової літератури, збірників народнопоетичної творчості мовами національних меншин. На чолі відділення, що займалося виданням книжкової продукції українською мовою, став М. Корсюк. Українське художнє слово, написане на теренах Румунії до цієї знаменної події, він іменує «докритеріонівським періодом» (Корсюк, 2009: 13).

Уже в 1970 році сталося ще одне позитивне зрушення в житті української спільноти: засновано українську літстудію при Спілці письменників Румунії. За словами Л. Василик, «тут уперше на професійному рівні сформувалася українська літературна критика (М. Ласло-Куцюк, Є. Мигайчук, І. Лемний, М. Михайлюк)» (Василик, 2001: 7).



Ці сприятливі зміни в житті українців Румунії стали поштовхом до активізації літературного життя в 70-х роках. З'являються поетичні збірки О. Масикевича («На місячних перехрестях» (1971), «Буреквіти» (1979)), С. Груї Яцентюка («Надра» (1971)), М. Михайлюка («Інтермеццо» (1971)), С. Ткачука («Розколоте небо» (1971), «Наврочені роки (1973), «Час без часу» (1975), «Посміх світу» (1977)), К. Ірода («Вечірня молитва» (1973)), М. Корсюка («Нащадки сонця» (1972), «Ворота» (1975)), М. Небиляка («Криниці моїх очей» (1972)), І. Ковача («Поезії» (1972), «Рівнодення» (1975), «Зав'язь» (1978)), П. Романюка («Замок перелітних птахів» (1976)) та ін.

За спостереженнями дослідника І. Кушнірика, «якщо в 50-ті та 60-ті роки в українській літературі Румунії переважала поезія, то кінець 60 і початок 70-х років знаменується бурхливим розвитком прози» (Кушнірик, 1989: 122).

Так, у 1972 році з'явилася колективна збірка малої прози «Наші весни», що засвідчила прагнення українських митців розвивати літературу гармонійно. Тому згодом світ побачили збірки малої прози М. Корсюка («Роздоріжжя» (1973)), С. Груї Яцентюка («Пастух і дика черешня» (1973)), І. Ковача («Явір, що в полі одинокий» (1974)), М. Михайлюка («Біле-пребіле поле» (1974)), К. Ірода («Світлотінь» (1974)), С. Ткачука («Сузір'я предків» (1974)).

У 70-х роках продуктивною стає і велика проза. Першопрохідцем у жанрі роману став М. Небиляк, який у 1974 році опублікував знаковий для української літератури Румунії твір «Лорана». Уже в 1975 році світ побачив роман К. Ірода «Передодень». Свою другу книжку великого жанру «Любов до ближнього» М. Небиляк видав у 1978 році. Підтримали цю добру тенденцію В. Клим романом «Гора» (1978) та С. Ткачук – «Нічия пора» (1979).

З естетичної точки зору ця художня література була якісною, оскільки не відчувала на собі такого ідеологічного тиску, якого зазнало красне письменство того часу в Україні. Зі спостережень над українською лірикою Румунії Л. Василик робить висновок, що «модернізм офіційними колами ніколи не переслідувався, оскільки вважався сферою позаідеологічною. Так українська поезія Румунії змогла засвоїти риси модерного письма і впродовж 70-х років звільнитися з-під впливу догматичної естетики» (Василик, 2001: 8). Такі тенденції характерні й для прозового доробку українських авторів Румунії.

Відтак, талановите покоління митців, що свіжими силами влилося в 70-х роках у літературу,

склало так звану «золоту хвилю» українського письменства Румунії. Розвій художньої словесності зумовив вихід з 1979 по 1989 рр. альманаху «Обрії», незмінним упорядником якого був М. Михайлюк, а відповідальним редактором – М. Корсюк. Видання містило поезію, прозу, художні твори для дітей, публіцистику, літературно-критичні відгуки, рецензії, літературознавчі розвідки – кращі здобутки української думки в Румунії.

У 80-х роках продовжують працювати вже сформовані на той час майстри слова: М. Михайлюк, І. Шмуляк, В. Клим, С. Ткачук, К. Ірод та інші. У літературу вливаються й нові таланти, зокрема такі, як К. Регуш зі збірками прози «Місяць в ліхтарі» (1981), «Білий цвіт гречки» (1983), «Кінцева станція» (1988) чи В. Цаповець з книгою гуморесок «Сила переконання» (1984).

Однак видання альманаху чи одноосібні публікації художньої літератури не применшували ролі періодики в розвитку літературного процесу. Дослідник Ю. Бідзіля, зокрема, наголошує, що з 1979 року «великі запити художньої літератури українською мовою, що надходили до «Нового віку», почав задовольняти «Літературний додаток» (відповідальний редактор-координатор І. Ковач), який переріс у літературно-художній журнал «Наш голос»» (Бідзіля, 2019: 158).

Повалення тоталітарного режиму в країні в кінці 80-х рр. дало поштовх стрімким позитивним зрушенням і в житті національних меншин Румунії, які, відчувши жадану свободу, мобілізували свої сили. У квітні 1990 року офіційно зареєстровано громадську організацію «Союз українців Румунії» (СУР) з філіями в місцях компактного проживання українців. Її заснування відбулося завдяки колосальним зусиллям української інтелігенції Румунії – М. Михайлюка, М. Корсюка, І. Ковача, К. Регуша, Є. Мигайчука, І. Лемного, І. Негрюка, Ю. Лукана, І. Шмуляка, М. Небиляка. Першим головою Союзу українців Румунії був обраний С. Ткачук, який згодом став представником української національної меншини в румунському парламенті.

«У середині 90-х років ХХ ст., – відзначає Ю. Бідзіля, – серед української еліти Румунії стався розкол, який вилився у створення Демократичного союзу українців Румунії» (Бідзіля, 2019: 162), що проіснував до 2009 року в статусі опозиції до СУРу. У 2009 році з'явилася ще одна громадська організація етнічних українців – Національний форум українців Румунії (НФУР).

На сьогодні Союз українців Румунії – це представницька парламентська організація україн-

ської громади, основною метою якої є «захист права на вираження і просування етнічної, мовної, культурної та релігійної ідентичності української меншини [...]» (Трайста, 2018b: 131). СУР представляє українську меншину в Раді національних меншин Румунії, а також у Світовому конгресі Українців, Українській всесвітній координаційній раді та Європейському конгресі українців. Як національна меншина, українці мають одне місце в Парламенті Румунії, котре на нинішній час займає голова Союзу українців Румунії Микола-Мирослав Петрецький.

З огляду на зазначене, починаючи з 90-х років ХХ століття, українська література Румунії творилася в нових суспільно-політичних реаліях, а українська національна меншина отримала законодавчо закріплені права і свободи на виявлення національної самобутності, збереження етнічної пам'яті та розвиток і плекання своєї культури.

Українська белетристика Румунії 2000-х років збагатилася книжковими дебютами молодих митців М. Корнищана (збірки поезій «Дотик чекання» (2001), «Імперія ілюзій» (2005), прози – «Книга смерті» (2009) та ін.) та М. Трайсти (збірка поезій «Симфонія шовкових трав» (2001), прозова література для дітей «Калинові ранки» (2004), збірка

прози «Гуцульська душа» (2008) та ін.). В останні десятиліття українське красне письменство Румунії представлене також іменами А. Трайсти-Рушть, М. Опрішан, М. Боти, М. Чубіки, І. Мойсей та ін.

**Висновки.** Отже, розглянувши український літературний процес Румунії та умови його формування в хронологічному порядку, робимо висновок, що своєрідним підґрунтям для нього стала українська писемність рубежу ХІХ та ХХ століть і міжвоєнного часу. А злетів він зазнав у післявоєнні десятиліття та, незважаючи на утиски української національної меншини з боку тоталітарного режиму (з другої половини 60-х і до кінця 80-х років ХХ століття), подолав пута заангажованості та ідеологічних штампів. Це дозволило українській літературі Румунії розвиватися за її внутрішніми естетичними законами. Кінець 1989 року та 90-ті роки разом із позитивними змінами в політичному житті країни ознаменовані активізацією культурного життя етнічних українців, що виявилось у створенні представницької громадської організації – Союзу українців Румунії, який і по сьогодні відіграє ключову роль у збереженні етнічної самобутності українців та творенні й популяризації українського красного письменства.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антофійчук В. «Голос твій ніколи не лукавив»: Михайло Михайлюк в українському літературному просторі Румунії: монографія. Бухарест: R.C.R. Editorial, 2019. 261 с.
2. Антофійчук В. «Знайти себе у тому краї, де українство в гарній згоді» (Штрихи до огляду сучасної української літератури Румунії). *Наш голос*. 2011. Лип. (№ 205) С. 8–9.
3. Антофійчук В. Початки української літератури Румунії. *Українці Румунії – історія, сучасність і перспективи*: зошити Міжнародної конференції, м. Бухарест, 18–20 лист. 2017 р. / Бухарест, 2017. Т. І. С. 101–111.
4. Бідзіля Ю. Українська преса Румунії: суспільно-історичні умови, проблеми та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2019. Вип. 1 (41). С. 157–166.
5. Василик Л. Є. Українська поезія Румунії другої половини ХХ ст. (тематично-жанрові та стильові особливості): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Київ, 2001. 19 с.
6. Корсюк М. Ми і наші книги. *Просвіт. Антологія короткої української прози з Румунії*: у 2 т. / упорядкув., передм. та дані про авторів – М. Корсюка. Бухарест, 2009. Т. 1. С. 5–39.
7. Кушнірик І. Українське слово в Румунії. *Жовтень*. 1989. Лип. (№ 7 (537)). С. 121–123.
8. Леньо П. Етнокультурні процеси в середовищі українців Мараморощини. *Народна творчість та етнографія*. 2010. № 3. С. 36–46.
9. Михайлюк М. За 20 років українців поменшало на понад 15 тисяч. *Українці Румунії – історія, сучасність і перспективи*: зошити Міжнародної конференції, м. Бухарест, 18–20 лист. 2017 р. / Бухарест, 2017. Т. І. С. 238–240.
10. Михайлюк М. Часовий вимір нашої поезії. *Михайлюк М. Слово про слово. Думки про українську поезію з Румунії*. Бухарест: Критеріон, 1983. С. 5–11.
11. Рендюк Т. Національні меншини в українсько-румунських відносинах: історичний досвід та сучасні проблеми (1990–2007): автореф. дис. ... докт. іст. наук : 07.00.02. Київ, 2012. 38 с.
12. Рендюк Т. Українці Румунії: етнокультурна історія і сучасний стан. *Народна творчість та етнологія*. 2019. № 4 (380). С. 5–15.
13. Семенюк І. Перші українські письменники Румунії. *Studia Linguistica*. 2011. Вип. 5. С. 265–274.
14. Ткачук С. Слово про побратимів. Есе і карби. Бухарест: Мустанг, 2000. 526 с.
15. Ткачук С. Українська література в Румунії. *Слово*. Едмонтон, 1981. 36. 9. С. 304–308. URL: <https://diasporiana.org.ua/miscellaneous/12539-slovo-zbirnik-ukrayinskih-pismennikov-ch-9/> (дата звернення: 18.02.2023).
16. Трайста М. Г. Гаврило Клемпуш: «Чарівна сопілка» марамороського співця. *Трайста М. Г. Під сузір'ям слова: публіцистика*. Бухарест: R.C.R. Editorial, 2018a. С. 7–19.
17. Трайста М. Г. Інтерв'ю з новим головою Союзу українців Румунії Миколою-Мирославом Петрецьким (І). *Трайста М. Г. Під сузір'ям слова: публіцистика*. Бухарест: R.C.R. Editorial, 2018b. С. 131–135.

18. Rezultatele finale ale Recensământului din 2011: Vol. 2. Tab. 1. Populatia dupa etnie la recensamintele din perioada 1930–2011 – judete / Institutul Național de Statistică din România. URL: <https://www.recensamantromania.ro/rpl-2011/rezultate-2011/> (data звернення: 23.02.2023).

#### REFERENCES

1. Antofiichuk V. «Holos tvii nikoly ne lukavyv»: Mykhailo Mykhailiuk v ukrainskomu literaturnomu prostori Rumunii: monohrafiia [“Your voice never deceived”: Mykhailo Mykhailiuk in the Ukrainian literary space of Romania: monograph]. Bucharest: R.C.R. Editorial, 2019. 261 p. [in Ukrainian].
2. Antofiichuk V. «Znaity sebe u tomu kraii, de ukrainstvo v harnii zghodi» (Shtrykhy do ohliadu suchasnoi ukrainskoi literatury Rumunii) [“Finding oneself in the land where Ukrainian is in good harmony” (Strokes for the review of modern Ukrainian literature in Romania)]. *Our Voice*. 2011. July. (Nr 205) pp. 8–9 [in Ukrainian].
3. Antofiichuk V. Pochatky ukrainskoi literatury Rumunii [The beginnings of Ukrainian literature in Romania]. *Ukrainians of Romania – history, modernity and prospects*: notebooks of the International Conference, Bucharest, November 18–20.2017 / Bucharest, 2017. Vol. I. pp. 101–111 [in Ukrainian].
4. Bidzilia Yu. Ukrainska presa Rumunii: suspilno-istorychni umovy, problemy ta perspektyvy [Ukrainian press of Romania: social and historical conditions, problems and prospects]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Philology*. 2019. Issue 1 (41). pp. 157–166 [in Ukrainian].
5. Vasylyk L. Ye. Ukrainska poeziia Rumunii druhoi polovyny XX st. (tematychno-zhanrovi ta stylovi osoblyvosti) [Ukrainian poetry of Romania in the second half of the XXth century (thematic, genre and stylistic features)]: author’s abstract of the thesis of the Candidate of Philological Sciences : 10.01.01. Kyiv, 2001. 19 p. [in Ukrainian].
6. Korsiuk M. My i nashi knyhy [We and our books]. *Lumen. Anthology of short Ukrainian prose from Romania*: in 2 volumes / arranged, foreword and information about the authors – M. Korsiuk. Bucharest, 2009. Vol. 1. pp. 5–39 [in Ukrainian].
7. Kushniryk I. Ukrainske slovo v Rumunii [Ukrainian word in Romania]. *October*. 1989. July. (Nr 7 (537)). pp. 121–123 [in Ukrainian].
8. Leno P. Etnokulturni protsesy v seredovyshchi ukrainsiv Maramoroshchyny [Ethnocultural processes among the Ukrainians of Maramoros]. *Folk art and ethnography*. 2010. Nr 3. pp. 36–46 [in Ukrainian].
9. Mykhailiuk M. Za 20 rokiv ukrainsiv pomenshalo na ponad 15 tysiach [Over 20 years, the number of Ukrainians decreased by more than 15 thousand]. *Ukrainians of Romania – history, modernity and prospects*: notebooks of the International Conference, Bucharest, November 18–20.2017 / Bucharest, 2017. Vol. I. pp. 238–240 [in Ukrainian].
10. Mykhailiuk M. Chasovi vymir nashoi poezii [The temporal dimension of our poetry]. *Mykhailiuk M. Word about the word. Opinions on Ukrainian poetry from Romania*. Bucharest: Kryterion, 1983. pp. 5–11 [in Ukrainian].
11. Rendiuk T. Natsionalni menshyny v ukrainsko-rumunskykh vidnosynakh: istorychnyi dosvid ta suchasni problemy (1990–2007) [National minorities in Ukrainian-Romanian relations: historical experience and contemporary problems (1990–2007)]: author’s abstract of the thesis of the Doctor of Historical Sciences : 07.00.02. Kyiv, 2012. 38 p. [in Ukrainian].
12. Rendiuk T. Ukrainsi Rumunii: etnokulturna istoriia i suchasnyi stan [Ukrainians of Romania: ethnocultural history and current state]. *Folk art and ethnology*. 2019. Nr 4 (380). pp. 5–15 [in Ukrainian].
13. Semeniuk I. Pershi ukrainski pysmennyky Rumunii [The first Ukrainian writers of Romania]. *Studia Linguistica*. 2011. Issue 5. pp. 265–274 [in Ukrainian].
14. Tkachuk S. Slovo pro pobratymiv. Ese i karby [The word about the sworn brother. Essay and memories]. Bucharest: Mustanh, 2000. 526 p. [in Ukrainian].
15. Tkachuk S. Ukrainska literatura v Rumunii [Ukrainian literature in Romania]. *Word*. Edmonton, 1981. Col. 9. pp. 304–308. URL: <https://diasporiana.org.ua/miscellaneous/12539-slovo-zbirnik-ukrayinskih-pismennikov-ch-9/> (data zvernennia: 18.02.2023) [in Ukrainian].
16. Traista M. H. Havrylo Klempush: «Charivna sopilka» maramoroskoho spivtsia [Havrylo Klempush: “Magic Pipe” by the Maramoros singer]. *Traista M. H. Under the constellation of words: journalism*. Bucharest: R.C.R. Editorial, 2018a. pp. 7–19 [in Ukrainian].
17. Traista M. H. Interviu z novym holovoiu Soiuzu ukrainsiv Rumunii Mykoloiu-Myroslavom Petretskym (I) [Interview with the new head of the Union of Ukrainians of Romania Mykola-Myroslav Petretskiy (I)]. *Traista M. H. Under the constellation of words: journalism*. Bucharest: R.C.R. Editorial, 2018b. pp. 131–135 [in Ukrainian].
18. Rezultatele finale ale Recensământului din 2011: Vol. 2. Tab. 1. Populatia dupa etnie la recensamintele din perioada 1930–2011 – judete [Final results of the 2011 Census: Vol. 2. Tab. 1. Population by ethnicity in the censuses from 1930–2011 – counties] / Institutul Național de Statistică din România. URL: <https://www.recensamantromania.ro/rpl-2011/rezultate-2011/> (data zvernennia: 23.02.2023) [in Romanian].

УДК 811.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-20>**Ірина ГАВРИЛОВА,***orcid.org/0000-0003-2322-8051**старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»  
(Харків, Україна) havrylovairyna@gmail.com***Діана ПРИДОРЖКО,***orcid.org/0000-0002-9336-3374**студентка IV курсу факультету соціально-гуманітарних технологій  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»  
(Харків, Україна) havrylovairyna@gmail.com*

## УСТАЛЕНІ СЛОВЕСНІ КОМПЛЕКСИ В НІМЕЦЬКОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Публікація присвячена розгляду особливостей вживання усталених словесних комплексів в публіцистичному дискурсі. Тема вважається актуальною, оскільки засоби масової інформації в сучасному світі набирають все більшої популярності, а мовні засоби, що використовуються у цьому дискурсі, стають все більш яскравішими для привертання уваги читачів. Німецькомовні ЗМІ активно реагують на процеси у суспільстві, тому мають вагомий вплив на громадську свідомість та формування суспільної думки читачів. Мета роботи полягає у виявленні функціонального навантаження словесних комплексів у текстах німецькомовної преси. Для досягнення поставленої мети в ході роботи проаналізовано матеріали з таких німецькомовних видань: “Die Welt”, “Berliner Zeitung”, “Bild”, “Die Zeit”, “Der Spiegel” та Frankfurter Allgemeine Zeitung. Вибір онлайн – газет пов’язаний з доступністю електронних ресурсів, що полегшує пошук та обробку матеріалів. Поява різноманітних експресивних слів і виразів пов’язана з прагненням яскраво й емоційно висловити своє ставлення до предметів, явищ, інших людей. Експресивна функція стосується здебільшого словесних комплексів ідіоматичного типу. Причиною використання фразеологічних одиниць в мові преси є те, що вони можуть передати глибокий сенс і багатий зміст у стислій формі. Однією з особливостей фразеології німецької мови на даному етапі її розвитку є використання «живих ідіом», що мають певне функціонування у публіцистичних текстах. До постійних функцій «живої ідіоми» належать комунікативна, номінативна та когнітивна, що є найважливішими при використанні фразеологізмів в німецькомовній пресі. На основі дослідження можна зробити висновок, що публіцистичний дискурс став невід’ємною частиною життя і неможливо не побачити тенденцію, яка вказує на зростання використання усталених словесних комплексів у цьому дискурсі. Саме ці комплекси займають особливе місце в лексичній системі німецької мови, бо можуть відобразити світобачення та культуру носіїв мови. Ці фактори обумовлюють необхідність дослідження даної теми.

**Ключові слова:** заголовки, засоби впливу, масмедіа, фразеологізми, «жива ідіома».

**Iryna HAVRYLOVA,***orcid.org/0000-0003-2322-8051**Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Studies Language and Translation  
National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”  
(Kharkiv, Ukraine) havrylovairyna@gmail.com***Diana PRYDOROZKO,***orcid.org/0000-0002-9336-3374**4-th year student of the Faculty of Social and Humanitarian Technologies  
National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”  
(Kharkiv, Ukraine) havrylovairyna@gmail.com*

## ESTABLISHED WORD COMPLEXES IN GERMAN JOURNALISTIC DISCOURSE

The article is devoted to the peculiarities of using established word complexes in journalistic discourse. The topic is considered relevant, as the mass media in the modern world are gaining more and more popularity, and the language tools used in this discourse are becoming more and more vivid to attract the attention of readers. The German-language media actively respond to processes in society and therefore have a significant impact on the public consciousness and the

*formation of public opinion among readers. The aim of the study is to identify the functional load of word complexes in the texts of the German-language press. In order to achieve this goal, the materials from the following German-language publications were analyzed: "Die Welt", "Berliner Zeitung", "Bild", "Die Zeit", "Der Spiegel" and Frankfurter Allgemeine Zeitung (hereinafter referred to as FAZ). The choice of online newspapers is related to the availability of electronic resources, which facilitates the search and processing of materials. The appearance of various expressive words and expressions is connected with the desire to express the attitude to objects, phenomena, and other people in a vivid and emotional way. The expressive function refers mostly to verbal complexes of the idiomatic type. The reason for using phraseological units in the language of the press is that they can convey deep meaning and rich content in a concise form. One of the features of German phraseology at this stage of its development is using of "live idioms" that have a certain function in journalistic texts. The permanent functions of the "live idiom" include communicative, nominative and cognitive, which are the most important when using phraseological units in the German-language press. Based on the study, it can be concluded that journalistic discourse has become an integral part of life and it is impossible not to see a trend that indicates an increase in the use of established word complexes in this discourse. It is these complexes that occupy a special place in the lexical system of the German language, as they can reflect the worldview and culture of native speakers. These factors necessitate the study of this topic*

**Key words:** headlines, mass media, means of influence, phraseology, "live idiom".

**Постановка проблеми:** У зв'язку зі збільшенням інтересу до подій у світі та розвитку медіа сфери мова публіцистичного дискурсу стає все більш цікавою для вивчення. Сучасна людина постійно перебуває в певному інформаційному просторі. Нас оточують безліч газет, журналів, каналів телебачення, телеграм каналів та ін.

Засоби масової інформації для кожної людини стали невід'ємною частиною життя. Ми завжди хочемо знати актуальну інформацію, думки міжнародних експертів, прагнемо висвітлення найактуальніших проблем сьогодення.

Яскраві заголовки, скандальні тези – усе це безумовно привертає увагу кожного. Автори текстів ЗМІ таким чином намагаються залучити читача, зацікавити його, і тому використовують всі представлені в мові засоби впливу.

**Аналіз останніх досліджень.** Усталені словесні комплекси привертають увагу дослідників декілька століть. Визначною роботою цього напрямку є праця Ф. Зайлера «Deutsche Phraseologie». Велика зацікавленість з боку науковців сприяла виокремленню фразеології у самостійну науку. Класифікації фразеологізмів та питанню їх етимології присвячені роботи М. М. Копиленко, І. І. Чернишова, Ф. Ключе, С. Н. Денисенко.

Чимала кількість досліджень та наукових робіт присвячена саме публіцистичному дискурсу та особливостям його мовних засобів. Науковці часто виділяють вузькі аспекти дослідження у цій темі: засоби для вираження експресії, функціонування фразеологічних одиниць у заголовках, стилістичні аспекти тощо.

**Мета статті** полягає у виявленні функціонального навантаження усталених словесних комплексів у текстах німецькомовної преси.

**Виклад основного матеріалу.** Публіцистичний стиль – це функціональна мова, яка

обслуговує широкий спектр суспільних відносин: суспільно-політичних, культурних, спортивних та ін. (Kurz, 2000: 23). Найбільш повно публіцистичний стиль зустрічається в газетах і політичних журналах, тому його ще називають газетною або журнальною публіцистикою (Грицай).

Середосновних функцій, характерних для публіцистичного стилю виділяють інформативну та впливову. Вже підбір і розміщення інформаційного матеріалу, з точки зору його суспільної важливості (найважливіші події висвітлюються на першій шпальті газети), має певний вплив на суспільну свідомість читача. Функція впливу здійснюється завдяки системі мовних і немовних засобів. Найважливішою мовно-конструктивною ознакою газетно-публіцистичного стилю є тісна взаємодія і проникнення експресивних, емоційно зворушливих, загальномовних засобів, поширених у цьому мовному стилі. Орієнтація на широку й різноманітну читачку аудиторію, незмірна широта й розмаїття проблем, притаманних газеті, – усі ці характеристики газети вимагають відчутних, одразу сприйманих засобів вираження.

В свою чергу, фразеологія, як розділ мовознавства, досліджує усталені мовні звороти, або фразеологічні вирази, які вживаються як у повсякденному житті, так і дедалі більше в засобах масової інформації. Відповідно, це призводить до тісної взаємодії різних стилів і в результаті до появи нових фразеологізмів та поповненню словникового складу мови в цілому.

Природа лексичних компонентів фразеологізмів, характер синтаксичних зв'язків з іншими одиницями сприяють виявленню функціонування фразеологізмів у мові, а також демонструють основні ознаки фразеологізму – стійкість та відтворюванність. Засоби вираження, що виникли в певній мовній ситуації, втрачають гостроту при

багаторазовому повторенні в інших ситуаціях і контекстах, і потрапляють у категорію кліше. Стандартом зазвичай є ті мовні елементи, які часто відтворюються в конкретній мовній ситуації або, загальніше, у певному функціональному стилі.

Сучасна преса часто викликає інтерес читачів за допомогою заголовків, привертаючи увагу до актуальних тем, одночасно оцінюючи їх. За допомогою мовних засобів можна надати інформації особливої експресивності, виразити почуття до висловлювання, а також вони слугують для передачі як предметно-логічного, так і емоційно-забарвленого змісту. Саме завдяки вміло придуманому заголовкові визначається ефективність статті.

В досліджуваному матеріалі більшість заголовків так чи інакше пов'язані з війною Росії проти України, зокрема, з темою передачі зброї та воєнних дій:

*“Moskau versucht, die eigene Machtlosigkeit zu übertünchen.”* (2, 26/01/23)

*“Москва намагається приховати власне безсилля.”*

*“USA liefern 31 Abrams-Panzer in die Ukraine!”* (2, 25/01/23)

*«США передали Україні 31 танк “Абрамс”».*

*“Wir kämpfen Krieg gegen Russland”* (2, 26/01/23)

*«Ми ведемо війну проти Росії».*

В цих прикладах наведена оцінка ситуації в Україні та висвітлення актуальної теми поставок зброї.

*“Will Moskau in der Ukraine-Krise einen Keil in die EU treiben?”* (2).

*“Москва хоче за допомогою кризи в Україні внести розбрат до Європи?”*.

В останньому прикладі використовується стійкий вираз із військового жаргону. Очевидно, це підкреслює войовничі та агресивні дії Москви.

А в наступному уривку порівняння та уособлення, що використовується автором, сприяють створенню яскравої образності та спонукають читача звернути увагу:

*“DAS kann der Leo!*

*Die gepanzerte Raubkatze ist elf Meter lang, 60 000 Kilo schwer und schießt bei voller Fahrt”* (2).

*«Ось що може зробити Лео!*

*Броньована велика кішка сягає одинадцяти метрів завдовжки, важить 60 000 кілограмів і стріляє на повній швидкості.»*

З контексту зрозуміло, що Лео, броньована велика кішка, це танк Леопард 2, якого автор порівнює і надає якості кішки.

*“Auch dieses Spiel könnte ewig dauern, denn es braucht eine Zweidrittelmehrheit im EZB-Rat, um den Geldhahn zuzudrehen”* (4).

*«Ця гра може тривати вічно оскільки для того, щоб призупинити фінансування потрібні дві третини голосів керуючої ради ЦП.»*

Вираз *закрити кран* використовується автором для підвищення емоційності та образності висловлювання.

Для привертання читацької уваги широко використовуються фразеологічні звороти. Це пояснюється тим, що більша частина фразеологізмів має певне експресивно-стилістичне забарвлення та може викликати у людей певні асоціації.

*in aller Munde sein* – *бути у кожного на устах*

*Ob beim Einkaufen, Essen oder Reisen – das Thema Nachhaltigkeit ist in aller Munde!* (2).

*Неважливо, робите ви покупки, їсте чи подорожуєте – тема стійкого розвитку у всіх на устах!*

У даному фрагменті використаний фразеологізм виконує комунікативну функцію, яка полягає у донесенні основної думки до читача.

*auf dem Kriegsfuß stehen* – *«стояти на стежці війни»*

*„Die Teilnahme Deutschlands an der militärischen Operation in Syrien. Die blutigen Ereignisse in Syrien werden in jedes Wohnzimmer übertragen. Sie stand auf dem Kriegsfuß mit USA.”* (6)

*«Участь Німеччини у військовій операції в Сирії. Криваві події в Сирії транслюються в кожну вітальню. Вона перебуває у стані війни зі США.»*

Функцію фразеологізму у наведеному висловлюванні можна розглядати як комунікативну, так і інформативну, оскільки метою вживання фразеологізму є спонукання до переданої інформації та повідомлення фактичних даних.

*von A bis Z* – *від початку до кінця, від А до Я*

*Kunst von A bis Z in unruhigen Zeiten: Das Münchner Lenbachhaus zeigt mäandernde Biographien von 1918 bis 1955* (6).

*Мистецтво від А до Я в неспокійні часи: Мюнхенський Ленбахгауз демонструє суперечливі біографії з 1918 по 1955 рік.*

*die Ohren steifhalten* – *“не вішати носа;”*

*hinter den Ohren schreiben* – *“зарубати собі на носі”*.

*“Haltet die Ohren steif! Und schreibt jetzt hinter den Ohren, was ich sage: Mut ohne Klugheit ist Unfug, und Klugheit ohne Mut ist Quatsch!”* (6).

*«Не вішайте носа! І зарубайте собі на носі, що я зараз скажу: мужність без розуму – це неподобство, та й розум без мужності ні на що не згодиться!».*

*leer ausgehen* – *з порожніми руками* (6)

*“Dustin O’Halloran für den Soundtrack zu dem Film „Lion“ für einen Oscar nominiert. Bei der Verleihung gingen sie damals aber leer aus.”*

*«Дастін О’Халлоран був номінований на «Оскар» за саундтрек до фільму «Лев». Але на церемонії нагородження вони залишилися з порожніми руками.»*

З наведених вище уривків можна зрозуміти, що вживання фразеологізмів у публіцистиці пояснюється тим, що вони у стислій формі здатні передати глибоке навантаження і багатий зміст, є більш експресивними.

Аналіз функціонального навантаження усталених словесних комплексів дає змогу говорити про особливу текстову організацію заголовків в німецькій пресі, що полягає в стислості та економії мовних засобів. Це дає можливість читачу легко та швидко охопити поглядом суть повідомлення. Саме тому у заголовках використовуються прості оповідальні пропозиції, еліптичні конструкції, номінальні фрази і скорочення (Бережняк, 2021).

Як правило, довжина заголовка менша, ніж довжина речення текстового повідомлення. Довжина німецького газетного заголовка в середньому становить 30 друкованих знаків без пробілів (Kurz, 2000: 7) або не більше 50 знаків із пробілами (Fischer, 2014: 5).

Зазвичай читаючи заголовок, людина вирішує чи буде читати статтю далі.

В таких випадках використовують прості оповідальні речення, а для більшої експресії можна використовувати заголовки у формі окличних та питальних пропозицій, підрядних речень, речень із зворотним порядком слів:

*„Auch die Note Zwei wird von Eltern angefochten“ (4, 26.01.2023);*

*“Wenn der Panzer innen schimmelt” (6, 27.01.23);*

*“Klar ist: Scholz‘ Entscheidung ist historisch!” (2, 25.01.23);*

*“Können diese Panzer Putin besiegen?” (2, 25.01.23);*

*“Von Gut und Böse und vielem dazwischen” (6, 04.01.23).*

Запропоновані заголовки у формі питання пояснюються бажанням читача отримати відповідь, прочитавши повідомлення.

*“Wie viele Panzer bekommt die Ukraine? Und wann?” (2, 25.01.23).*

*“Leopard-Panzer in die Ukraine: Was können sie bewirken?” (1 27.01.23).*

*“Die Welt zu Gast in Oberhof – auch nach den Weltmeisterschaften?” (1 26.01.23).*

*“Kampfpanzer für Kiew, ja oder nein?” (6, 20.01.23).*

Використання конструкцій з двокрапкою дозволяє заощаджувати мовні засоби в заголовку. Двокрапка зазвичай відокремлює ліву сторону, де позначається у скороченій формі джерело інформації або назва події від правої сторони, де наводиться коротка цитата або наслідок події, наприклад:

*“Debatte über Leopard-2: Dieses EU-Land kann das Panzer-Problem lösen” (4, 24.01.23) Mieterhöhungen wegen Inflation: „Bei der Indexmiete ist es derzeit richtig blöd” (1, 24.01.23);*

*„NFTs: Wer jetzt investiert, kann im nächsten Jahr Millionär sein“ (1, 12.06.22).;*

Наведені приклади демонструють стислість, ясність, та простоту заголовків, хоча часто загальноприйняті норми граматики німецької мови можуть відрізнятися від граматики заголовків. Проте читачем у цій комунікативній ситуації граматичні відхилення чи порушення сприймаються як зрозумілі, бо такі відмінності пов’язані зі специфікою функціонування.

Еліптичні заголовні конструкції це один із найпопулярніших способів скорочення кількості мовних засобів. У таких конструкціях опускаються частини речення, які не впливають на розуміння змісту. Артикли, дієслова-зв’язки, присвійні та особові займенники, читач може легко відновити із сенсу (Чуйко, 2018), наприклад: *“Bundespräsident mit Astra-Zeneca geimpft” (6, 01.04.2021);*

*“Union stürzt in Umfrage ab” (1, 26.03.2021);*

*“Bundesregierung prüft Unterbindung von Urlaubsreisen ins Ausland” (4, 24.03.2021);*

Номінальні фрази дозволяють більш концентровано передавати інформацію, суттєво економити мовні засоби, уникати підрядних речень.

У номінальних фразах може бути відсутній артикль. Однак у заголовках залишаються артикли в тих випадках, коли їхня відсутність може призвести до неправильного розуміння зв’язку слів у реченні та змісту (Грицай).

Ще одна конструкція, яку можна зустріти у заголовках – відсутність дієслова / частини присудка *werden*. Це дієслово могло б вживатись у теперішньому часі (Präsens) так і в минулому (Präteritum). У випадку заголовків тільки з контексту можна дізнатися про час. Але не важливо відбувається дія, чи вже завершена під час оприлюднення, тому що це не змінює актуальність написаного (Лисенко, 2019).

*“Chrupalla als Redner bei Konferenz des russischen Verteidigungsministeriums” (3, 18.06.2021).*

*“Erste Sitzung des Parlaments mit Bärbel Bas als neuer Bundestagspräsidentin” (3, 26.10.2021).*

А для заголовків у пасивній заставі характерне опущення дієслів-зв’язок, наприклад:

“*Noch nicht geimpft und schwer erkrankt*” (1, 22.03.2021);

“*Chinas Botschafter zu Gespräch ins Auswärtige Amt geladen*” (6, 23.03.2021);

“*Union nach Umfragetief leicht verbessert, SPD verliert*” (4, 04.04.2021).

Цікавим прийомом є змінений порядок слів у заголовках. Це використовується для того, щоб акцентувати увагу на найважливішому моменті. На першому місці може бути частина присудка, прислівник, доповнення тощо, наприклад:

“*Jetzt bin ich richtig dick im Geschäft*” (2, 17.12.2022);

“*Heute Nacht werde ich euer Baby sein*” (6, 06.10.2022);

“*Nicht von der Optik blenden lassen*” (2, 26.01.2023).

**Висновки.** Використання різноманітних фразеологічних виразів пов'язана з прагненням автора більш яскраво й емоційно висловити своє ставлення до предметів, явищ, інших людей. Експресивна функція стосується здебільшого словесних комплексів ідіоматичного типу, що дозволяє передати глибокий сенс і багатий зміст у стислій формі. Своєю експресивністю вони привертають увагу читачів, виконуючи певну рекламну функцію.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Berliner Zeitung URL: <https://www.berliner-zeitung.de/> (дата звернення 09.01.23).
- Bild.de: Aktuelle Nachrichten URL: <https://www.bild.de/> (дата звернення 12.01.23).
- Der Spiegel URL: <https://www.spiegel.de/> ( дата звернення 10.01.23).
- Die Welt URL: <https://www.welt.de/> (дата звернення 09.01.23).
- Fischer Ch. M. Macht Schlagzeilen! – 1.000 Ideen, um Kunden und Journalisten für Ihr Unternehmen zu gewinnen. Gabal Verlag, Offenbach. 2014. 428 S.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung URL: <https://www.faz.net/aktuell/> (дата звернення 12.01.23).
- Kurz, J., Müller, D., Pötschke, J., Pöttker, H. Journalistische Genres. Stilistik für Journalisten. Бережняк В. Ю. Заголовок новинних повідомлень німецьких мас-медіа: структурно-семантичний, функціонально-прагматичний та перекладацький аспекти. Магістерська дисертація. Київ: 2021. URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/45819/3/Berezhniak\\_magistr.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/45819/3/Berezhniak_magistr.pdf) (дата звернення 11.01.23).
- Грицай І. С. Мовні особливості сучасних засобів масової інформації URL: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01\\_%20Hrytsai\\_movni\\_osob\\_lyvosti.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_%20Hrytsai_movni_osob_lyvosti.pdf)
- Лисенко Г. Л., Чепурна З. В. Ідіома як основний носій інформації у німецькомовних заголовках. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія», вип. 8 (76). 2019. С. 36–39.
- Чуйко Г. Переклад ідіом з німецької мови 2018. URL: <https://everestcenter.com/pereklad-idiom-z-nimetskoyi-movi/>

### REFERENCES

- Berliner Zeitung, [Berlin Newspaper]. URL: <https://www.berliner-zeitung.de/> (data zvernennia 09.12.23) [in German].
- Bild.de: Aktuelle Nachrichten [Breaking news]. URL: <https://www.bild.de/> (data zvernennia 12.01.23) [in German].
- Der Spiegel [The mirrow] URL: <https://www.spiegel.de/> ( data zvernennia 10.01.23) [in German]
- Die Welt [The world]. URL: <https://www.welt.de/> (data zvernennia 09.01.23) [in German].
- Fisher Ch. M. Potrapliaie v zaholovky! – 1,000 PR-idei, shchob pryvernuty uvahu kliientiv ta zhurnalistiv do vashoi kompanii [Make headlines! – 1,000 ideas to attract customers and journalists to your company]. Gabal Verlag. Offenbach 2014. 428 p. [in German].
- Frankfurter Allgemeine Zeitung [Frankfurter general newspaper]. URL: <https://www.faz.net/aktuell/> (data zvernennia 12.01.23) [in German].
- Kurz, J., Müller, D., Pötschke, J., Pöttker, H. Journalistische Genres. Stilistik für Journalisten. [Journalistic genres. Stylistics for journalists]. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Verlag: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2000. 369 S. [in German].
- Berezhniak V. Iu. Zaholovky novynnykh povidomlen nimetskykh mas-media: struktarno-semantychnyi, funktsionalno-prahmatychnyi ta perekladatskyi aspekty [German mass media news headlines: structural-semantic, functional-pragmatic and translational aspects]. Master's dissertation. Kyiv. 2021 URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/45819/3/Berezhniak\\_magistr.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/45819/3/Berezhniak_magistr.pdf) (data zvernennia 11.01.23) [in Ukrainian].
- Hrytsai I. S. Movni osoblyvosti suchasnykh zasobiv masovoi informatsii [Linguistic features of modern mass media] [Elektronnyi resurs] URL: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01\\_%20Hrytsai\\_movni\\_osob\\_lyvosti.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_%20Hrytsai_movni_osob_lyvosti.pdf) [in Ukrainian]
- Lysenko H. L., Chepurna Z. V. Idioma yak osnovnyi nosii informatsii u nimetskomovnykh zaholovkakh. [Idiom as the main carrier of information in German-language headlines]. Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Series “Philology”, vol. 8 (76). 2019. S. 36–39 [in Ukrainian].
- Chuiiko H. Pereklad idiom z nimetskoi movy [Translation of idioms from the German language]. 2018. URL: <https://everestcenter.com/pereklad-idiom-z-nimetskoyi-movi/> [in Ukrainian].



**Larysa HAPONENKO,**  
orcid.org/0000-0003-1284-9020  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of the English Language and Methods of its Teaching  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) [gaponenkolarisa01@gmail.com](mailto:gaponenkolarisa01@gmail.com)

## TEACHING VOCABULARY IN THE PRIMARY SCHOOL ENGLISH CLASSES

*The article is devoted to the actual problem of teaching young learners a foreign language and specifically one aspect – teaching them vocabulary. Vocabulary is considered as an essential and integral part of a language because any language is first and foremost plenty of words. The article discusses the features of teaching a foreign language, especially teaching vocabulary to primary school students. The initial stage of learning a foreign language is very important because at this stage the foundations of students' communicative competence are laid, which are necessary for further language acquisition and for the development of students themselves.*

*The article deals with the psychological and psychophysiological characteristics of primary school learners. Taking these characteristics into account will contribute to the effectiveness of the process of learning a foreign language. The teacher's awareness of such characteristics of younger students as the memory or the peculiarities of attention will help to build certain strategies for methods and technologies that would be suitable for teaching primary school students.*

*The article provides examples of various exercises and games for learning new vocabulary items that can be used at different stages of teaching process (learning new material, practicing skills or consolidating vocabulary). They are not final and full, as today there are many game methods and exercises that are offered for teaching primary school students, but they can be varied and changed to suit your needs and goals. The Total Physical Response method, which has proven to be effective in teaching primary school students, is also highlighted there. This method is based on the principles of natural acquisition of the mother tongue as children communicate from the moment of birth, and has many advantages in teaching younger learners.*

*It is concluded that primary school stage is especially important in teaching a foreign language. A significant role in the learning process belongs to the teacher and how well he or she can organize the process of language teaching in the classroom, choose the ways and teaching methods, which lay the foundation for further foreign language learning and communication.*

**Key words:** foreign language, foreign language teaching, teaching vocabulary, young learners, games.

**Ларуса ГАПОНЕНКО,**  
orcid.org/0000-0003-1284-9020  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри англійської мови з методикою її викладання  
Криворізького державного педагогічного університету  
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) [gaponenkolarisa01@gmail.com](mailto:gaponenkolarisa01@gmail.com)

## НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Стаття присвячена актуальній проблемі навчання молодших школярів іноземній мові та її лексичного аспекту. Лексика вважається невід'ємною частиною будь-якої мови, тому що мова – це перш за все слова, багато слів. В статті розглянуто специфіку та особливості навчання лексики школярів початкової школи. Початковий етап вивчення іноземної мови є дуже важливим тому, що на цьому етапі закладаються основи комунікативної компетентності учнів, які є необхідними для подальшого опанування мовою і для розвитку самих учнів.*

*В статті розглянуті психологічні і психофізіологічні особливості учнів початкової школи. Врахування цих особливостей буде сприяти ефективності процесу засвоєння іноземної мови. Обізнаність вчителя щодо таких характеристик, як тривалість пам'яті у молодших школярів чи особливості уваги допоможуть вибудувати певні стратегії щодо методів і технологій, які будуть підходити для навчання учнів саме початкової школи.*

*В статті наведено приклади різних вправ та ігор для роботи з вивчення нових лексичних одиниць, які можна використовувати на різних етапах (вивчення нового матеріалу, відпрацювання навичок вживання чи закріплення лексичного матеріалу). Вони не є остаточними і вичерпними, так як на сьогоднішній день існує безліч ігрових методик і вправ, які пропонуються для роботи з учнями початкової школи, але їх можна варіювати, змінювати під свої потреби та цілі. Також окремо висвітлений метод фізичної реакції, який доказав свою ефективність під*

час навчання учнів початкової школи. Цей метод базується на принципах природнього опанування рідної мови, якою діти спілкуються з моменту народження, і має багато переваг в роботі з молодшими учнями.

Зроблено висновок, що початковий етап має особливо важливе значення в навчанні іноземної мови. Значна роль в навчальному процесі належить вчителю і тому, як вдало він зможе налагодити процес навчання мови в класі, підібрати саме ті шляхи і методи роботи з учнями, які покладуть фундамент для подальшого опанування іноземною мовою і здатністю комунікації.

**Ключові слова:** іноземна мова, навчання іноземній мові, навчання лексики, молодші школярі, ігрові методи.

**Research analysis and problem statement.** The problem of teaching vocabulary has always been important for language teachers because a new language means totally unfamiliar words needed to be understood and learnt by learners. Any language consists of words. The Second Edition of the 20-volume Oxford English Dictionary contains full entries for 171,476 words in current use (and 47,156 obsolete words). Webster's Third New International Dictionary, Unabridged, together with its 1993 Addenda Section, includes some 470,000 entries (The Merriam-Webster Dictionary). Knowledge of a foreign language is associated with knowledge of words.

The place and the role of vocabulary in teaching foreign language has been changed since the 1970<sup>th</sup>, when the Communicative approach appeared. Well-known linguist David Wilkins focused on the importance of learning vocabulary: "Without grammar very little may be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed" (Wilkins D., 1972: 111). Scott Thornbury said: "We have been talking about the importance of having an extensive vocabulary – that is knowing lots of words. But what does it mean to know a word? At the most basic level, knowing a word involves knowing: its form, and its meaning" (Thornbury, 2002).

In light of the foregoing it's obvious to define **the purpose of our paper:** to actualize the problem of teaching vocabulary in the English classroom, especially when the learners are 6–9-year-old children. We as teachers should realize which words exactly we are teaching and how many words should primary learners know. We should regard all the peculiarities young learners have, as we realize that teaching at the primary school is completely different from teaching for senior learners.

**The outline of the main research material.** New Ukrainian school place the proficiency in language as the main purpose. Proficiency in language means that you have lexical skills, which provide the functioning of vocabulary in communication. Therefore, teaching lexical skills should be considered as the most important and essential component of foreign language teaching process. Mastering foreign vocabulary is one of the most important criterion for acquiring any foreign language. At the same time, there are great difficulties for learners in accumulating vocabulary

and ability to use it appropriately. One of the reasons for this is the immensity and boundlessness of any language and its vocabulary. To achieve quite good results in teaching vocabulary for primary school learners, there are some basic things to do for teachers: to limit the number of lexical units to be learned during the lesson, to choose carefully the content of material they should study.

Considering the insufficient number of lessons at schools, the conditions of studying and the learning environment we try to develop a common strategy of how to teach the vocabulary young learners.

First of all, as we deal with young learners we should pay attention to the psychological peculiarities of their age, to physiological features of their memory and attention. It's obviously that we can't apply the same methods and technics for teaching young learners and senior ones.

The first thing we must regard is the feature of memory of young learners. Memory can be defined as a psychophysiological process that performs the functions of memorization, storage and reproduction of material. Memory is the process of taking in information from the world around us, processing it, storing it and later recalling that information, sometimes many years later (Wellcome Trust Centre for Neuroimaging, 2015). This peculiarity we can define even in infants, we see that memory appears in its elementary form – memorization and subsequent recognition of vital influences for the child. In the early stages of development, memory is included in the process of perception and has a spontaneous character. Everything the child sees, hears, watches, repeats and feels is included in the process of remembering. Thus we should construct the learning process so that a learner can engage all these tools while s/he mastering a foreign language.

All kinds of child's activities have a significant impact on the child's development. But scientists stress that the game is the leading activity for young learners and that is why it occupies significant place. After all, the goal of remembering has a visual, specific meaning for the child. One of the important ways of the genesis of preschoolers' memory is the development of its indirectness, memorization with the help of visual aids. Children remember better only the things which were included into their activity,

were involved into the circle of their interests, were interesting for them, emotional and touching.

Memory of primary school children develops in two directions – arbitrariness and awareness. Children spontaneously memorize educational material that is thought-provoking, intriguing and is presented in the form of a game, as well as associated with vivid visual aids or images.

Improving content memory at this age makes it possible to master a large number of rational ways of memorizing. When a child is aware of the course material, understands it, then at the same time he remembers it.

First-graders (as well as preschoolers) have well-developed spontaneous memory, which fixes bright, emotionally saturated information and events of the child's life. But much of what a first-grader has to memorize at school is interesting and attractive for him. Therefore, involuntary memory is not enough here. There is no doubt that the child's engagements in school classes, his active position, high cognitive motivation are necessary conditions for the development of memory. It is appropriate to say that not so much special memorization exercises are useful for the development of memory as the formation of interest in classes, in individual subjects, the development of a positive attitude towards them. Practice shows that interest in learning is not enough for the development of voluntary memory as a higher mental function.

Simultaneous consideration of logical and emotional reactions guarantees better recording of the material in memory, and the better the quality of recording, the easier it is to reproduce.

We know about short-term memory and long-term memory. Short-term memory is superficial and fragile. To prevent information from disappearing in a few seconds, it is necessary at any age to repeat it, several times during the lesson, at the next lesson, and include it into the learning resources. Long-term memory is supported by the search for the meaning of the memorized material. This type of memory is associated with complex mental operations.

This information should have been taken into account at the stage of preparing for the lessons and selecting educational context during teaching vocabulary to primary school students.

Most of the vocabulary at the initial stage is acquired by pupils from both sides: for comprehension in reading and listening and for use in their own oral and written expressions. However, there is a certain layer of vocabulary that is intended for receptive acquisition only: some extended expressions of class content, individual words and expressions that occur

in listening and rhyming texts. By the end of the primary course, students master about 600 vocabulary units for speaking and 700 for listening comprehension. According to the laws of memory, a person tends to forget about half of the information received after its first presentation, and in general, forgetting is stronger in the first days after the presentation of new information, then the forgetting curve falls. Considering these psychological features, the teacher should build the first stage of work on a new word in such a way as to use as many exercises as possible at the time of the first presentation of lexical material in order to ensure the maximum number of repetitions of the new word, the possibility of repeated listening and reproduction of it by children in speech.

Experience as a teacher convinces that if a weak and even average student has not spoken a new lexical unit several times during one lesson, has not listened to its reproduction by teachers and friends, there is no certainty that it will not "go" from his memory immediately after the end of the lesson. Such an approach requires from the teacher the utmost attention to the choice of exercises intended for the primary development of vocabulary and the organization of work with it. Therefore, learning new words is very hard work for learners.

The traditional strategy involves two main stages of work: semantization of lexical units and automation of lexical units.

Semantization is the process of discovering the meaning of foreign words and memorizing them, and automation is the process of using words in speech in order to master them. Let us consider some examples of the teaching vocabulary.

1. Flashcards. In addition to the usual use of pictures to semantize the word and repeat it after the teacher, we offer a number of interesting exercises to practice new vocabulary.

Exercise 1 "Magic Eyes". The teacher places 6-8 pictures with new words on the board. First, the children repeat the words after the teacher. Then the teacher removes the first picture, but with their "magic eyes" the children "see" it and name it, and continue to name the pictures of the whole row. Then the teacher removes one more (next) picture. This time, the children name the two missing pictures from memory and continue the row. The exercise continues until the teacher removes all the pictures from the board. Children do the exercise with enthusiasm, because it has an element of challenging their wit and memory, without noticing the process of mechanical repetition of words.

Exercise 2 "Whisper". The teacher whispers the already trained new words in turn, and the students

have to recognize the word by the movements of the teacher's lips. The purpose of this exercise is to check how well the students have learned the vocabulary.

Exercise 3 "Guess". The teacher shows only a small fragment of a flashcard with a request to guess what is on the card. Children usually cannot guess right away and list many newly learned words. This is a provocative trick of the teacher aimed at activating vocabulary.

Exercise 4 "Circle" (through the prism of vocabulary on the topic "*Clothes*"). The teacher invites the children to stand in a circle and, giving a card with a picture of jeans to the student standing on the left, asks: "Do you like wearing jeans?" The pupil answers: "Yes, I do/ No, I don't". The student asks the same question to the next student to his left and receives a new card with a new question from the teacher. For example, "When do you wear gloves?" The cards go around the circle and the activity ends, when the last card is returned to the teacher. During this activity different grammatical structures can be used, such as: "Is/are there..." "Can you..." "Have you..." etc.

2. For successful memorization of vocabulary it is advisable to use proverbs, tongue twisters, riddles and phonetic exercises, illustrating them with pictures. For example, *A pretty girl with a pretty curl. Look at this good cookery book.*

3. The study of nursery rhymes, in our opinion, contributes to the acquisition of vocabulary.

4. Extremely popular and universally loved are songs. The teacher has a wide range in the use of song material. After listening to the song *Chocolate Cake*, for example, children can be asked to write their own song, replacing the key phrase *chocolate cake* with their favorite product.

5. Watching fairy tales, cartoons and short dialogues on video with the opportunity for children to play the roles of the main characters is the key to enriching active vocabulary.

6. A relevant way to learn vocabulary is the approach "Learning Through Doing", when children, doing some work, comment on it. For example, "I cut/glue/nail etc."

7. Children are also fond of vocabulary games: crossword puzzles, word searches in tables, substitution of letters in words, making words from individual letters/syllables, etc.

8. Do not forget about traditional learning exercises to check and test vocabulary: Gap Filling, Matching, vocabulary dictations.

The game "ABC Match" – to find the letter in the picture, which begins what is depicted in the picture, while it is necessary to remember where this or that picture and letter are located. Two game modes are

available: with and without time limit. As a result of this game, children consolidate the previously learned vocabulary and develop attentiveness and concentration.

The game "Construct a Word" is aimed at the development and enrichment of vocabulary. The main principle of the game is to build words. The player is asked to choose one of the proposed endings, after that a list of letter combinations opens. From the list you need to choose letters, added to the previously selected ending, would create a word. You should form all possible words, based on the selected ending from the proposed list of letter combinations. After making all possible words, you can continue the game by choosing another ending. As a result of this game, children will learn to navigate their vocabulary and practice writing foreign words.

Interactive game "Drag and Drop", the purpose of which is to place all the objects in their places. Hover the mouse pointer over one of the objects located at the bottom of the screen and see the description of where this object is or should be. The game is aimed at practicing the use of prepositions. As a result, children will learn how to use prepositions, learn new words and will be able to find the right place based on the description. This activity enriches the vocabulary, because children learn new words, which they will be able to use later in their speech.

The game "Food and Drink" is focused on increasing foreign language vocabulary on the topic "Food and Drink". The players are shown pictures (without words) on the topic. The goal of the game is to find all the words from the list of words. The player gets three attempts. At the end of this game, students can check and consolidate their knowledge on this topic.

The game "Matching Colours" provides an opportunity for students to learn words on the topic "Colors". The aim of the game is to match each color with its name. Any level of difficulty is available in the game. The more complex level, the more colours you need to match.

Game "What's in the bag" – you need to guess what is in the bag, listening to the hints, choosing the right option from the proposed. All explanations and hints are spoken aloud, which helps to develop certain language skills. As a result of the game, students learn to understand and make their own description of the subject.

Thus, the game should be an integral part of children's learning activities in the classroom. It is recommended to use various forms of work: pairs or group for students' activities during the game exercises.

Vocabulary games can be used at different levels of English language acquisition – from beginner to advanced. Games can be more creative and communicative (make up a story, make up a dialogue with new words, etc.) and semi-communicative, aimed at practicing and memorizing new vocabulary (gap filling, choose the right variant, etc.). Also, vocabulary games can be active, mobile and static.

Most authors consider that it is reasonable to conduct the game at the final stage of work with vocabulary on this topic, because the game makes it possible to use new material in a communication situation. But there are splendid of games. Teachers may use them in the classroom to make the process of learning new vocabulary more efficient and interesting. Games can be used at any stage of teaching the vocabulary.

We focus on teaching young learners and therefore it is worth to pay special attention to the Total Physical Response (TPR) method. This method was introduced by Dr. James Asher, American psychologist. It is effective method for teaching young learners. It's based on the way a child master mother tongue. The child looks at the parents and make attempts to repeat everything they speak and pronounce. Eventually the moment comes when the child reproduces the sounds, words and patterns spontaneously. The same effect teachers try to apply in the language learning classroom. The teacher says a word and demonstrates its meaning or action. Then learners do the same thing: repeat the word and do the action. We see that learning process accompanied by physical contacts because students learn and do the action. The focus shifts from producing the language to associating with the words and cementing the relationship between the two.

TPR method is extremally useful for teaching vocabulary. Teachers may use their body as a tool to associate the word to a certain motion, movement of

the body. The teacher simply demonstrates or shows different verbs, for example: wear, put on/off, shake hands, jump etc. TPR may be adapted for all teaching needs and educational aims. Among the advantages of this method we mention the following:

- It is fun, emotional and memorable. Everything that touches you emotionally has a great chance to be remembered better;
- It is kinaesthetic, which is important for young learners;
- It is acceptable for groups or classes with different number of students, in a small or large classes;
- It doesn't require long and complicated preparation and special books or papers, everything depends just on your creativity and imagination;
- It looks like a game, which is the leading activity for young learners;
- The learners are not expected to speak so they don't afraid and don't have stress;
- It is suitable for beginner learners (as 6-9-year-old learners).

**Conclusion.** Thus, primary school is crucial stage to learn foreign language and to pick up vocabulary. Vocabulary lays the foundation of further learning. The task of the teacher is to learn and consolidate as many lexical items as possible so that children use them in their practice of communication. Of course, the textbook alone cannot ensure the achievement of goals in learning a foreign language. It is necessary to use widely other means: audio and video materials, books for home reading, text tasks. In conclusion, I would like to say that mastering a foreign language takes place not only in the classroom, and therefore the combination of the lesson and extracurricular work will ensure the effective formation of communicative skills and abilities, will contribute the development of learners' independence, communicative, cognitive and social activity.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013. 590 с.
2. How many words are there in English. URL: <https://www.merriam-webster.com/help/faq-how-many-english-words> (дата звернення 13.02.2023).
3. My English Language. Teaching Vocabulary. URL: <https://www.myenglishlanguage.com/teacher-resources/teaching-vocabulary/> (дата звернення 13.02.2023).
4. Thornbury, S. How to teach vocabulary. Pearson Education Limited. 2002. 186 p.
5. Total Physical Response. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tpr> (дата звернення 16.02.2023).
6. Wilkins, David A. Linguistics in Language Teaching. Cambridge, MA: MIT Press. 1972. 243 p.
7. What is Memory. URL: <https://www.fil.ion.ucl.ac.uk/memo/memory.html> (дата звернення 13.02.2023).

#### REFERENCES

1. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a

textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities] / Bihych O. B. ta in.; za zahaln. red. S. Nikolaievoi. Kyiv, 2013. 590 s. [In Ukrainian].

2. How many words are there in English. URL: <https://www.merriam-webster.com/help/faq-how-many-english-words> (accessed 13.02.2023).

3. My English Language. Teaching Vocabulary. URL: <https://www.myenglishlanguage.com/teacher-resources/teaching-vocabulary>. (accessed 13.02.2023).

4. Thornbury, S. How to teach vocabulary. Pearson Education Limited. 2002. 186 p.

5. Total Physical Response. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tpr> (accessed 16.02.2023).

6. Wilkins, David A. Linguistics in Language Teaching. Cambridge, MA: MIT Press. 1972. 243 p.

7. What is Memory. URL: <https://www.fil.ion.ucl.ac.uk/memo/memory.html> (accessed 13.02.2023).

**Людмила ГМИРЯ,**

*orcid.org/0000-0001-8562-2746*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української філології

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) *lyudagm@gmail.com*

**Валентина ЗАСКАЛЕТА,**

*orcid.org/0000-0002-1294-0329*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української філології

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) *v\_zaskaleta@ukr.net*

## МОРФОЛОГІЧНІ ТА ДЕРИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕОЛОГІЗМІВ ВОЄННОГО ЧАСУ

*У роботі здійснена спроба опису та систематизації інноваційних процесів у лексичній системі української мови, що відбуваються на сучасному етапі її розвитку, зокрема безпосередньо в період російсько-української війни. Об'єктом дослідження є лексичні інновації періоду російсько-української війни 2022 року, а предметом дослідження – їхні морфологічні та дериваційні особливості.*

*Мета статті полягає у виявленні морфологічних та дериваційних особливостей лексичних інновацій, які виникли під час повномасштабного російського вторгнення в Україну. Аналіз здійснено на матеріалі сучасних українськомовних медійних текстів. Вибір матеріалу дослідження пояснюється актуальністю мови, що реалізується в таких типах текстів, адже мова медіа жива, сучасна та реагує якнайшвидше на мовну творчість українського народу.*

*У процесі дослідження застосовано інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчалися наукові джерела з використанням синтезу, аналізу та систематизації. Метод теоретичного послугував обґрунтуванню наукових положень та формулюванню узагальнених висновків. Компонентний аналіз використано для опису структури й лексичного значення інновацій. Морфемний аналіз дозволив виявити складники неологізмів. Словотвірний аналіз використано для виявлення механізмів творення інновацій.*

*Серед корпусу новотворів у морфологічному частиномовному плані кількісно найбільшу групу представлено дієслівними дериватами, які істотно переважають іменники. Фактичний матеріал засвідчив, що домінують неологізми, які постали завдяки таким дериваційним ресурсам, як афіксація, семантична компресія та телескопія. Авторами статті встановлено, що під час російсько-української війни з'явилося багато новотворів, мотиватором творення яких стали антропоніми, топоніми та назви зброї. Згідно з результатами дослідження, неологізми, виокремлені з медійних текстів, засвідчили, що морфологічні способи словотворення дієслів та віддієслівних іменників є найпродуктивнішими. В аспекті частотності виявлено префікси від-, за-, на-, що беруть участь у творенні неологізмів. Авторами зроблено спробу виявити значення префіксів, яких вони надають неологізмам, що утворилися під час російсько-української війни.*

**Ключові слова:** *деривація, лексична інновація, морфологія, неологізм, префікс.*

**Liudmyla HMYRIA,**

orcid.org/0000-0001-8562-2746

Ph.D. in Philological Sciences,

Docent at the Department of Ukrainian Philology

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) lyudagm@gmail.com

**Valentyna ZASKALETA,**

orcid.org/0000-0002-1294-0329

Ph.D. in Philological Sciences,

Docent at the Department of Ukrainian Philology

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) v\_zaskaleta@ukr.net

## MORPHOLOGICAL AND DERIVATIVE FEATURES OF WARTIME NEOLOGISMS

*The work attempts to describe and systematize the innovative processes in the lexical system of the Ukrainian language that occur at the current stage of its development, in particular, directly during the Russian-Ukrainian war. The object of the study is the lexical innovations of the period of the Russian-Ukrainian war of 2022, and the subject of the study is their morphological and derivational features.*

*The purpose of the article is to reveal the morphological and derivational features of lexical innovations that arose during the full-scale Russian invasion of Ukraine. The analysis was carried out on the material of modern Ukrainian-language media texts. The choice of research material is explained by the relevance of the language implemented in such types of texts, because the language of the media is alive, modern and responds as quickly as possible to the linguistic creativity of the Ukrainian people.*

*During the research, the interpretive and analytical method was applied, based on which scientific sources were studied using synthesis, analysis and systematization. The method of theoretical generalization is intended for substantiating scientific statements and formulating generalized conclusions. In turn, component analysis was used to describe the structure and lexical meaning of innovations. The morpheme analysis made it possible to identify the components of neologisms. Word formation analysis was used to identify the mechanisms of innovation creation.*

*The authors of the article established that during the Russian-Ukrainian war, many innovations appeared, the motivation for their creation being anthroponyms, toponyms, and names of weapons. According to the results of the research, neologisms isolated from wartime media texts proved that the morphological ways of word formation of verbs and verb-based nouns are the most productive. In terms of frequency, the prefixes від-, за-, на-, непе- were found. The authors made an attempt to reveal the meaning of the isolated prefixes that they give to neologisms that were formed during the Russian-Ukrainian war.*

**Key words:** derivation, lexical innovation, morphology, neologism, prefix.

**Постановка проблеми.** Науковці стверджують, що «вся історія людства – це історія війн та збройних конфліктів» (Translating military, 2016: 52), а будь-яка «війна – це війна не лише людей, а й слів» (The International Institute, 2018: 28), що підтверджує наявність терміна «інформаційна війна». Відомо, що мова, як і весь навколишній світ, перебуває в постійному русі. Американський письменник Сет Лерер у своїй роботі про зміни в мові під час війн наголошував: «Війна завжди змінює мову. Вона приносить нові слова, змінює ставлення до них і змінює діалекти» (Lerer, 2007: 77). Зі свого боку, письменник Роберт С. Руарк, зазначав, що «<...> одна з найприємніших речей про війну – вона так збагачує мову <...>» (Ruark, 2018).

Протягом останнього десятиліття частиною повсякденної української мови стали слова та фрази, які належать до військової та воєнної сфер. Воєнні події зображуються у мові почасти

і завдяки появі неологізмів. У наукових колах часто немає єдиних визначень певних лінгвістичних понять, це стосується також і терміна «неологізм». Деякі дослідники вважають синонімами цього терміна словосполучення «лексична інновація», «мовна інновація», «інноваційне слово», «індивідуально-авторська новація» та слова «неолексема» та «новотвір» (Кремінь, 2022; Ладоня, 2018; Поліщук, 2014; Яременко & Лазебна, 2021).

Проаналізувавши та узагальнивши тлумачення багатьох науковців, які вивчали неологізми в різних аспектах, доходимо висновку, що найбільш влучним є трактування, яке позначає ці одиниці як «слова, словосполучення, фразеологізми, окремі їхні значення, що з'явилися на певному етапі розвитку мови для позначення нових реалій і понять, периферійних номінацій, актуалізація яких зумовлена соціальними і територіальними чинниками функціонування літературної мови, а також оказіоналізми (індивідуально-авторські новації), вико-



ристані одноразово в мовній практиці певного автора, видання, редакції чи в конкретному тексті. Новизну цих номінацій усвідомлюють мовці» (Стишов, 2005: 46).

У цьому контексті слід згадати про неофразеологізми. Енциклопедія української мови зазначає, що «формування фразеологізмів відбувається через виникнення первинного етимологічного образу, зумовленого: відображенням у національно-мовній свідомості типової предметно-поняттєвої ситуації; смисловими асоціаціями, що спричиняються фраземотворчою взаємодією лексичних компонентів» (Українська мова, 2000: 507).

Дослідниця Л. Пашинська виокремлює такі ознаки процесу утворення фраз як «відображення мовного й культурного стану суспільства, його різноманітних цінностей; функції повідомлення і впливу, аж до маніпулювання людською свідомістю; кумулятивний ефект» (Пашинська, 2011: 7). Ці ознаки фразеологізмів реалізуються й у воєнному дискурсі, який значною мірою відтворено в текстах масмедіа.

**Аналіз останніх досліджень.** З початком повномасштабного російського вторгнення в Україну в мові з'явилося безліч лексичних одиниць, які об'єктивують воєнні дії, що надало мовознавцям велику кількість матеріалу для розвідок. Особливої уваги заслуговує робота доктора філологічних наук Світлани Гриценко (2022), яка розглядає мовні маркери російсько-української війни 2022 року, що «акумулявали в собі весь спектр емоцій українського народу до агресора». Г. Л. Вусик та Н. В. Павлик (2022) описали та систематизували інноваційні процеси в лексичній системі української мови періоду російсько-української війни. У дослідженні Т. Кремінь розглянуто новітні сленгізми-неологізми в мовному віддзеркаленні війни (2022). Відомі також дослідження, у яких розглянуто новотвори, що з'явилися в інших мовах як результат відображення війни в Україні. Так, Олена Щербак (2022) вивчає одиниці німецької мови, які виникли під час російсько-української війни у німецькомовному медійному дискурсі. Через війну в Україні мова вчергове збагачується неологізмами. З огляду на те, що війна триває досі, а отже процес поповнення словника української мови відповідними неологізмами не завершено, мовознавці й надалі приділятимуть йому пильну увагу.

**Мета статті** полягає у виявленні морфологічних та дериваційних особливостей неологізмів воєнного часу.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи неологізми, досліджують зазвичай семантичну деривацію, причинами якої є «метафоризація, метонімізація, термінологізація та детермінологізація, що проявляється у метафоричній чи метонімічній трансформації слів та їхній стилістичній модифікації» (Вусик & Павлик, 2022: 55). Під час російсько-української війни з'явилося багато новотворів, умотивованих антропонімами, що іменують політиків. Так, усі пам'ятають на початку повномасштабного вторгнення заспокоїливу риторику Олексія Арестовича, колишнього позаштатного радника Офісу Президента України, завдяки якій виникло слово «арестовлення». Цей неологізм зафіксовано, зокрема, на сайті [soundcloud.com](https://soundcloud.com/) у контексті «*Щодня я відправляю своїм рідним щонайменше п'ять арестовлень, вони кажуть, що то – дуже помічне в час війни*» (<https://soundcloud.com/>, 20.03.2022).

Оптимістичні звіти про стан справ у Миколаївській області Віталія Кіма не залишилися поза увагою українців, які утворили від прізвища політика неологізм «кімити», тобто «зберігати оптимізм».

Негативну конотацію має новотвір «макронити», який утворився від прізвища президента Франції Еммануеля Макрона через те, що він не виявляв чіткої позиції стосовно російського вторгнення в Україну. Попри те що нині він чітко висловлює своє ставлення до війни, чимало робить для забезпечення обороноздатності України, аналізований новотвір досі є популярним поміж українців. Дієслово «макронити» має в медіапросторі й інші значення: часто і без користі телефонувати, переливати з пустого в порожнє, теревенити без пуття, наприклад: «*Немає ніяких сил спостерігати за тим, як Шольц «макронить» і як важко йому далось це рішення*» (<https://podcasts.apple.com/mx/podcast.27.01.2023>)

Прізвище українського політичного діяча, одного з головних ідеологів боротьби за незалежність України першої половини ХХ століття Степана Бандери стало твірним шляхом телескопії для композита «бандеромобіль» на позначення української імпровізованої бронемашини на базі ГАЗ-66, створеної активістами з Ніжина під час війни на сході України: «*За словами Романа Гапачила, як тільки волонтери доправляють з-за кордону поза шляховик до Львова, за 5–10 днів його ремонтують, ставлять турелі, перетворюють на «Бандеромобіль» і потім скеровують на фронт*» (<https://dailyviv.com/news/ekonomika,04.09.2022>).

Мотиватором творення неологізмів стали також топоніми на позначення географічних

об'єктів, у яких відбувалися жорстокі бої та в яких українські воїни дали гідну відсіч загарбникам. Так, від назви міста Ірпінь з'явилося дієслово «*відірпінити*», від назви міста Гостомель – «*нагостомелити*», від назви села Чорнобаївка, що на Херсонщині, – дієслово «*(на)чоробаїти*». Перші два дієслова мають значення «*знищити ворога, завдати йому істотної поразки*», а англійський варіант дієслова «*(на)чоробаїти*» зафіксовано навіть в англійському онлайн-словнику “Urban Dictionary”. Слово “*Chornobaivka*” вживається як синонім до англійського *Spawn kill* «*вбитися об стіну*» (Urban Dictionary). Так само дієслово “*chornobaites*” – «чорнобаїти» позначає в словнику «*дії людей, які постійно роблять одну і ту саму помилку, при цьому отримують той самий негативний досвід*» (Urban Dictionary). Трапляються випадки, коли в одному контексті вжито декілька неологізмів: «*Сьогодні орків відірпінити, залишилось <...> і наГостомелити! І так до самого кордону!*» (<https://rozdil.lviv.ua/anekdot/anekdot.php?id=4796>)

Синонімом англійського та українського неологізму «*chornobaites*» / «чорнобаїти» відповідно може бути фразеологізм «наступати на (ті самі) граблі». Цей неологізм ужито в заголовку повідомлення «*Ворог не перестав чорнобаїти: рахунок вже 12:0*» (<https://www.telegraf.in.ua>, 28.03.2022).

Для позначення країни-агресорки мовці також уживають нові слова, наприклад, «*оркостан*», «*мордор*», щоб зневиразити значущість ворогів, отримавши при цьому моральну компенсацію. «*Оркостан*» утворено від «орки» та компоненту «-стан». Слово «*мордор*» позначає «чорну країну», яка існувала у фантастичному світі Середзем'я Дж. Р. Р. Толкіна. Аналізовані одиниці трапляються в назвах повідомлень «*‘Міс оркостан’: участь росіянки у ‘МІС ВСЕСВІТ’ під час трагедії в Дніпрі розлутила мережу*» (<https://33KANAL.COM/NEWS>, 16.01.2023); «*Щоденник війни. Тиждень тридцять перший. Оркостан і його союзники впали в істерику*» (<https://starkon.city>, 13.11.2022)

Улюбленою серед українців стала міфічна істота «*Бавовнятко*» – «*пухнастий, неспокійний і досить небезпечний, особливо для російських загарбників, звір, адже полюбає грати з вогнем*» (<https://gloss.ua/>, 28.09.2022). Це звірятко-примара, яке відвідує бази, склади, аеродроми та інші легкозаймісті об'єкти загарбників, бавиться там з вогнем та підпалює їх. Своє ім'я звірятко отримало від слова «*бавовна*», яке позначає російською «хлопок», якщо змінити наголос, то отримаємо слово, яким росіяни позначають вибухи на

своїй території, щоб пом'якшити або завуалювати реальні масштаби подій.

До неологізмів можна зарахувати слова, які утворилися на основі російської мови: *аналоговнетити* – користуватися зброєю, вигаданою в росії; *затридні* – нереалістичні плани; *іхтамнетити* – знищувати ворогів, видаляти те, чого не повинно бути.

Аналізовані одиниці виявлено, наприклад, у контексті: «*Командно-штабна машина Р-149МА1 вдруге захоплена у ворога*» (<https://armyinform.com.ua>, 12.09.2022): «*Концепція з'явилася в Пентагоні, але росіяни щосили намагаються «аналоговнетити»*». На сайті *armyinform* у тексті «*Чи плачуть за «іхтамнетами»?*» зафіксовано іменник, «*іхтамнет*» на позначення російських військових, а також прикметник «*іхтамнетський*»: «*Що саме розуміє під цим визначенням «іхтамнетська вдова», з матеріалу незрозуміло. <...> У матеріалі йдеться про «іхтамнета» Андрія Літвінова, який розповів родичам, що їде до Сирії «збирати полуницю»...*» (<https://armyinform.com.ua>).

Цікавими є словосполучення з іронічним ефектом, напр., *негативне зростання*, *вирунання* – *падіння* чи *потоплення* чого-небудь російського; *негативно народився* – *помер* (про російського солдата). У повідомленні під назвою «*Чергова «бавовна»: на Харківщині ліквідували місцевого гауляйтера*» (<https://telegraf.com.ua/>, 10.07.2022) вжито словосполучення «*негативно народився*», яке взаємодіє з іменником «*бавовна*» «*Шириться інфа, що колаборант з окупованого Великого Бурлука Євген Юнаков в результаті «бавовни» (вибуху, — Ред.) в його машині зробив жест доброї волі й негативно народився*». Синоніми до аналізованого словосполучення трапляються на сторінці у twitter ([https://twitter.com/no\\_maax/status/1558104332180021251](https://twitter.com/no_maax/status/1558104332180021251), 12.08.2022), де на запитання одного з користувачів: «*Что случилось с депутатом?*», інші відповідають: «*Надіюсь, від'ємно ожив*»; «*Зворотньо народився*» та «*Негативно воскрес*».

Крім того, в українському військовому дискурсі актуалізувалися одиниці, які вживалися під час попередніх війн, тобто функційні неологізми: *капелан*, *партизани*, *коктейль Молотова* тощо, однак деякі з них зазнали семантичних метаморфоз. Так, *коктейль Молотова* перейменували в *коктейль Бандера смузї*. Ця лексична трансформація відбулася не пізніше, ніж 27 лютого 2022 року, як засвідчує стаття під заголовком «*Недільний кулінарний ранок, або як готувати коктейль Бандера смузї*» (<https://photo-lviv.in.ua/>, 27.02.2022).

За час російсько-української війни в українській мові з'явилося багато неофразеологізмів, які вербалізують ставлення українців до країни-агресорки. Першим неофразеологізмом, що з'явився на початку повномасштабного російського вторгнення, можна вважати *відправити за російським кораблем*, який став популярним завдяки українському прикордоннику Р. Грибову. Синонімом до нього став інший неофразеологізм – *відправити на концерт до Кобзона*. Обидва варіанти мають значення «знищити російських загарбників». Неофразеологізм *відправити на концерт до Кобзона* зафіксовано у заголовку повідомлення під назвою «*HIMARS допоміг відправити на концерт Кобзона бойовиків рашистської ПВК «Вагнер»*» (<https://ukrbiathlon.com.ua/>, 15.08.2022).

Виокремлені з медійних текстів неологізми воєнного часу засвідчили, що морфологічні способи словотворення дієслів та віддієслівних іменників є найпродуктивнішими. В аспекті частотності виявлено префікси *від-*, *за-*, *на-*. Префікс *за-* вказує на результативність дії, часто зі шкодою для об'єкта, на який ця дія спрямована. Так, неологізми *заджавелінити*, *заенлоїти*, *застінгерити*, *забайрактарити*, *завдохсотити*, *затрьохсотити*, *закобзонити*, *забучати* вживаються у значенні «знищити». Дієслово *заарестовити*, навпаки, має позитивну конотацію «заспокоїти», зумовлену семантикою твірної основи.

Неологізми, які утворюють дієслова з префіксом *за-* виявлено, наприклад, у таких контекстах: «*ЗСУ у Харківській області «закобзонили» підрозділ мотострілків РФ, який перебував в обороні*» (<https://politkosmos.com/>, 07.09.2022); «*Мінометник розповідає, як кілька днів вони «полювали» на один ворожий БТР, а нещодавно їм вдалось його вистежити й «затрьохсотити»*» (<https://www.ukrinform.ua/>, 24.11.2022); «*Можє, вже час забайрактарити ракети на території білорусі?*» (<https://m.facebook.com/photo/>).

Семантика префікса *від-* пов'язана з усуненням чого-небудь або з позбавленням від чого-небудь. Наприклад, дієслова *відбайрактарити*, *відчорнобаїти*, *відджавелінити* мають значення «знищити в певний спосіб ворожу техніку»; або *відкобзонити*, *віддохсотити* – «позбавити загарбників життя».

Неологізм «*відкобзонити*» вжито, наприклад, у реченні «*Бійці ЗСУ, п'ятьох з восьми відкобзонили, а трьох узяли в полон*» (<https://www.ukrinform.ua/>). Своєю чергою, неологізм «*відчорнобаїти*» в значенні «знищити» зафіксовано в контексті про гру під назвою «*ВІДЧОРНОБАЇТИ*

*ОРКІВ БАЙРАКТАРОМ»* (<https://www.youtube.com/watch?v=eSFEKEiCjS8>). У наступному прикладі цей неологізм має дещо інше значення – «зробити знижки на товар або послугу»: «*Розуміючи ситуацію в Україні, розуміючи бізнес, нами було прийнято рішення превентивно відчорнобаїти знижками на наші послуги, на період Травень – Червень!*» (<https://www.linkedin.com>).

За участю префікса *на-* утворюються «похідні із семою нагромадження великої кількості суб'єктів або об'єктів, ускладнені відтінком надмірності у виконанні дії або ознакою кумулятивності» (Жигора, 2009), наприклад, *наволонтерити*. Цей неологізм має значення «знайти що завгодно та доставити куди завгодно в найкоротший термін». Назву «*Наволонтерили*» має серія подкастів про волонтерські рухи на сайті [open.spotify](https://open.spotify.com).

Неологізми, представлені іменниками, не володіють таким потужним потенціалом новизни, як дієслова. Іменники утворені за допомогою суфіксів *-ізація* та *к(а)*. Запозичений суфікс *-ізація* бере участь у творенні нових слів, які позначають назви абстрактних дій, процесів, ознак. Іменники із суфіксом *-ізація* належать, як правило, до термінологічної лексики, тому їх застосування у творенні неологізмів свідчить про зближення наукової лексики з розмовною. Іншими словами, відбувається взаємопроникнення процесів інтелектуалізації мови зі зростанням її емотивності, що засвідчує неологізм «*могилізація*», як-от у реченні «*Провал «могилізації» та неспроможність забезпечити армію всім необхідним призведе до зміни існуючого режиму в росії*» (<https://www.ukrinform.ua/>, 16.02.2023).

Виявлено неологізми, у яких суфікс *-ізація* бере участь у творенні інновацій з префіксом *де-*. Значений префіксально-суфіксальний спосіб творення неологізмів реалізовано в іменниках *денацифікація* та *деукраїнізація*. Іменник *денацифікація* скоріш є актуалізованим, ніж інноваційним, однак сьогодні він має потужний емотивний потенціал, що притаманно неологізмам. Цікаво, що в словах із префіксом *де-*, що вказують на позбавлення якихось ознак, частин чогось, з'являється позитивна оцінка соціальних процесів, як у словах «*декриміналізація*, «*дєрадянїзація*, «*дєсталїнізація*». Однак виокремлені нами неологізми мають для українського мовця негативну конотацію: «*Натомість 3-го квітня провідний путінський політтехнолог у статті «Що Росія має робити з Україною», опублікованій на державному «РІА Новості» зазначав, що денацифікація означатиме деукраїнізацію нашої держави*».

У творенні найменувань предметів застосовують спосіб згортання двослівних найменувань (прикметник + іменник) в одне слово. Іменники із суфіксом *-к(а)* реалізують семантичну компресію: *гуманітарка* (*гуманітарна допомога*), *волонтерка* (*волонтерська допомога*). Такі іменники формально мотивовані прикметниками, а семантично – словосполученнями. Вони є радше актуалізованими, ніж інноваційними, однак набувають сьогодні нового забарвлення та стають більш емоційними, указуючи на реалії воєнного сьогодення, як-от у контекстах «*Рада може створити ТСК із розслідування порушень використання гуманітарки*» (<https://www.pravda.com.ua/>, 18.09.2022); «*Серед останніх і «Волонтерка на Конторській» – центр, який від перших днів повномасштабного вторгнення активно працює у м. Дубно*» (<https://ror.gov.ua/novyny/>, 15.04.2022).

Відповідно до результатів аналізу медійних текстів, з-поміж неологізмів, які з'явилися в українській мові під час російсько-української війни, найчастотнішими є дієслова, друге місце посідають неофразеологізми, а третє – іменники. Неологізми воєнного часу утворюються афіксальним способом, а також шляхом семантичної компресії та телескопії. Аналізовані приклади дозволяють дійти висновку, що ментальні уявлення народу про воєнні дії в Україні відтворюються в мовних інноваціях.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У зв'язку з російсько-українською

війною українська мова переживає новий етап розвитку та збагачення неологізмами. У морфологічному аспекті серед значного за обсягом корпусу новотворів за частотністю вживання кількісно найбільшу групу представлено дієсловами, які істотно переважають іменники, крім того, виявлено групу неофразеологізмів. Дієслова, зафіксовані в медійних текстах, є доконалого виду та вживаються в минулому часі, спостережено поодинокі випадки вживання дієслів у теперішньому часі (*макронити*).

До дериваційних ресурсів належать афіксація, семантична компресія та телескопія. Розвиток інноваційної семантики в нових дієсловах зумовлений тенденцією до виразності та експресивності. Особливою продуктивністю у творенні нових дієслів вирізняються такі префікси: *від-*, *за-*, *на-*. Найпродуктивнішими для дериваційних іменникових неологізмів постає суфіксальний та префіксально-суфіксальний способи словотворення.

З огляду на те, що процес неологізації в українській мові ще не завершено, йому й надалі приділяють увагу мовознавці.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в більш глибокому вивченні лексичних інновацій воєнного часу, адже їх утворення є закономірним мовним процесом, однією з цілком передбачуваних реакцій мовців на реалії війни, а отже є об'єктом вивчення різних розділів мовознавства.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вусик Г. Л., Павлик Н. В. Неологізми як мовне відображення російсько-української війни 2022 року. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Випуск 23. Том 1. С. 52–57.
2. Гриценко С. Мовні інновації російсько-української війни 2022 року. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2022. № 2 (32). С. 9–13.
3. Жигора І. В. Роль словотворчих засобів у формуванні ітеративної семантики. *Культура народів Причорномор'я*. 2002. № 32. URL: <http://www.ccssu.crimea.ua/tnu/magazine/culture/culture3>
4. Кремін Т. Новітні сленгізми-неологізми – мовне віддзеркалення війни. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3490258-novitni-slengizmi-neologizmi-movne-viddzerkalenna-vijni.html>
5. Ладоня К. Ю. Неологізми в українській мові: сутність, визначення, принципи класифікації та функціонування. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: збірник наукових праць*. Серія: Філологія. Одеса, 2018. Вип. 36. Т. 1. С. 38–40.
6. Пашинська Л. М. Фразеологічні неологізми в сучасному українському мас-медійному дискурсі: автореф. дис. канд. філол. наук. Київ, 2011. С. 7–9.
7. Поліщук Н. Термінологічна лексика Майдану (на матеріалах газет «Дзеркало тижня», «Українська правда», «Газета по-українськи», «Високий Замок»). *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». 2014. № 791. С. 138–143.
8. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації). К.: Пугач, 2005.
9. Українська мова: Енциклопедія / В. М. Русанівський та ін. Київ, 2000. 708 с.
10. Щербак О. М. Лінгвориторичні стратегії зображення російсько-української війни 2022 року (на матеріалі повідомлень німецькомовного сайту tagesschau.de). *Актуальні питання іноземної філології. Збірник наукових праць*. Луцьк: Волинський. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2022. № 16. С. 219–225.
11. Яременко О. А., Лазебна О. А. Тематична класифікація термінологічної лексики військово-політичного дискурсу (на матеріалі сучасних німецькомовних часописів). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, Том 32 (71) № 6. Ч. 1. 2021. С. 185–190.

12. Lerer S. *Inventing English: The Portable History of the Language*. Columbia University Press: New-York, 2007. 316 p.
13. Ruark R. C. URL: <http://www.robertruark.org/home.html>
14. The International Institute for Strategic Studies. *The Military Balance*. London Office, 2018. 504 p.
15. Translating military slang terms from English. *Research on Humanities and Social sciences*. 2016. № 6 (24). P. 52–62.
16. Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/>

#### REFERENCES

1. Vusyk Gh. L., Pavlyk N. V. (2022). Neologizmy jak movne vidobrazhennja rosijsjko-ukrajinsjkoji vijny 2022 roku [Neologisms as linguistic reflection of the Russian-Ukrainian war of 2022]. *Zakarpatsjki filologhichni studiji – Transcarpathian Philological Studies*, vol. 23 (1), pp. 52–57 [in Ukrainian].
2. Ghrycenko S. (2022). Movni innovaciji rosijsjko-ukrajinsjkoji vijny 2022 roku [Linguistic innovations of the Russian-Ukrainian war of 2022]. *Visnyk Kyjivskogho nacionalnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University*, vol. 2 (32), pp. 9–13 [in Ukrainian].
3. Zhyghora, I. V. (2002). Rolj slovotvorchykh zasobiv u formuvanni iteratyvnoji semantyky. [The role of word-forming means in the formation of iterative semantics] *Kuljtura narodiv Prychornomor'ja – Culture of the peoples of the Black Sea region*, vol. 32. URL: <http://www.ccssu.crimea.ua/tnu/magazine/culture/culture3> [in Ukrainian].
4. Kreminj T. Novitni slenghizmy-neologizmy – movne viddzerkalennja vijny [Newest slangisms-neologisms – a linguistic reflection of the war]. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3490258-novitni-slengizmi-neologizmi-movne-viddzerkalenna-vijni.html> [in Ukrainian].
5. Ladonja K. Ju. (2018). Neologizmy v ukrajinsjkij movi: sutnistj, vyznachennja, pryncypy klasyfikaciji ta funkcionuvannja [Neologisms in the Ukrainian language: essence, definition, principles of classification and functioning]. *Naukovyj visnyk Mizhnarodnogho ghumanitarnogho universytetu: zbirnyk naukovykh pracj. Serija: Filologhija – Scientific bulletin of the International Humanitarian University: a collection of scientific works. Series: Philology*, vol. 36 (1), pp. 38–40 [in Ukrainian].
6. Pashynsjka L. M. (2011). Frazeologhichni neologizmy v suchasnomu ukrajinsjkomu mas-medijnomu dyskursi: avtoref. dys. kand. filol. nauk [Phraseological neologisms in the modern Ukrainian mass media discourse: autoref. thesis Ph.D. philol. of science]. Kyjiv, pp. 7–9 [in Ukrainian].
7. Polishhuk N. (2014). Terminologhichna leksyka Majdanu (na materialakh ghazet “Dzerkalo tyzhnja”, “Ukrajinsjka pravda”, “Ghazeta po-ukrajinsjky”, “Vysokyj Zamok”) [Terminological lexicon of the Maidan (based on the materials of the newspapers “Dzerkalo Tyzhnia”, “Ukrainian Pravda”, “Gazeta po-ukrainsky”, “Vysoky Zamok”). *Visnyk Nac. un-tu “Ljvivsjka politekhnika”. Serija “Problemy ukrajinsjkoji terminologhiji” – Bulletin of the National Lviv Polytechnic University. Series “Problems of Ukrainian Terminology”*, vol. 791, pp. 138–143 [in Ukrainian].
8. Styshov O. A. (2005). Ukrajinsjka leksyka kincja KhKh stolittja (na materiali movy zasobiv masovoji informaciji) [Ukrainian vocabulary of the end of the 20th century (based on the language of mass media)]. K.: Pughach [in Ukrainian].
9. Ukrajinsjka mova: Encyklopedija [Ukrainian language: Encyclopedia] / V. M. Rusanivskij ta in. Kyiv, 2000. 708 p. [in Ukrainian].
10. Shherbak O. M. (2022). Linghvorytorychni strateghiji zobrazhennja rosijsjko-ukrajinsjkoji vijny 2022 roku (na materiali povidomlenj nimecjomovnogho sajtu tagesschau.de) [Linguistic strategies for portraying the Russian-Ukrainian war of 2022 (based on messages from the German-language site tagesschau.de)]. Aktualjni pytannja inozemnoji filologhiji. Zbirnyk naukovykh pracj. Lucjk: Volynskij. nac. un-t imeni Lesi Ukrajinky – Current issues of foreign philology. Collection of scientific works. Lutsk: Volynskiy. national Lesya Ukrainka University, vol. 16, pp. 219–225 [in Ukrainian].
11. Jaremenko O. A., Lazebna O. A. (2021). Tematychna klasyfikacija terminologhichnoji leksyky vijsjkovo-politychnogho dyskursu (na materiali suchasnykh nimecjomovnykh chasopysiv) [Thematic classification of the terminological vocabulary of military-political discourse (based on the material of modern German-language magazines)]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadsjkogho. Serija: Filologhija. Zhurnalistyka – Scholarly notes of TNU named after VI Vernadskiy. Series: Philology. Journalism*, vol. 32 (71), 6 Ch. 1, pp. 185–190 [in Ukrainian].
12. Lerer S. (2007). *Inventing English: The Portable History of the Language*. Columbia University Press: New-York, 2007. 316 p. [in English]
13. Ruark R. C. URL: <http://www.robertruark.org/home.html>
14. The International Institute for Strategic Studies. *The Military Balance*. London Office, 2018. 504 p.
15. Translating military slang terms from English. *Research on Humanities and Social sciences*. 2016m vol. 6 (24), pp. 52–62.
16. Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/>

УДК 81-115'161.2'111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-23>**Крістіна ГОЛОВЕНКО,**  
[orcid.org/0000-0003-0614-9650](https://orcid.org/0000-0003-0614-9650)кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики  
Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка  
(Кропивницький, Україна) [golovenkokv@gmail.com](mailto:golovenkokv@gmail.com)**ВНУТРІШНЯ ФОРМА МЕТАФОРИ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ  
HEART / СЕРЦЕ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ**

*У статті йдеться про специфіку взаємозв'язку концепту, метафори та її внутрішньої форми. Концепти є провідниками різноманітної інформації, повністю або частково матеріалізуються в мові, спричиняючи в ній нашарування великої кількості метафоричних образів. Метафора відкриває таємниці буття, вивчає шляхи отримання знань людством, проливає світло на його мисленеві процеси. Внутрішня форми метафори детермінована індивідуальними, етнічно-культурними та лінгвальними особливостями мовця, серед яких особливості етнічної ментальності, психіки, культура, міфологія, архетипи підсвідомого. Внутрішня форма є чутливим знаком семантики, її усвідомлення визначає належність мовця до національної спільноти. Через неї можна заглибитись в історію людства, скласти уявлення про конкретні явища, відстежити особливості світоглядів тієї чи іншої історичної епохи.*

*Досвід нації втілюється в національно-маркованих концептах, метафоричних образах, внутрішній формі слова. Національно-марковані метафори виникають на основі культурно-історичного досвіду, і чим багатіший той досвід, тим ширші образні кордони та можливості для виникнення емоційної аури слова. Концептуальна ознака в основі внутрішньої форми метафори ілюструє її національний характер. На вибір ознак для позначення об'єкта впливають культурний, трудовий та соціальний фактори. Внутрішня форма метафори сприяє вираженню варіантного, індивідуального в процесі номінації, демонструє різні етнопсихологічні домінанти світоглядів, які пов'язані з відмінною долею народів. Концентруючи в собі систему понять та цінностей, вона допомагає краще зрозуміти зміст картин світу та відчувати ті акценти, які відрізняють одну націю від іншої.*

*Запропоновано модель міжмовного зіставлення внутрішньої форми метафори. Проведено аналіз внутрішньої форми метафори на позначення національно-маркованого концепту HEART / СЕРЦЕ на матеріалі англійської та української мов. Визначено три типи міжмовних співвідношень: спільна внутрішня форма метафори, тобто в основу порівнюваних метафор покладено спільний асоціативний образ; відмінна внутрішня форма метафори, де міститься відмінний асоціативний образ; внутрішня форма у метафорах-лакунах, характерних лише для однієї мови серед порівнюваних. Зафіксовано кількісні дані, досліджено емотивно-оцінну специфіку внутрішньої форми метафори.*

**Ключові слова:** внутрішня форма метафори, образ, концепт, концептуальна ознака, міжмовне співвідношення, мовна свідомість, оцінка.

**Kristina HOLOVENKO,**  
[orcid.org/0000-0003-0614-9650](https://orcid.org/0000-0003-0614-9650)Candidate of Philological Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Translation, Applied and General Linguistics  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine) [golovenkokv@gmail.com](mailto:golovenkokv@gmail.com)**THE INNER FORM OF THE METAPHOR DENOTING CONCEPT HEART  
IN ENGLISH AND UKRAINIAN**

*The article goes about the specific character of the correlation between concept, metaphor and its inner form. Concepts serve to provide different information, they are fully or partially materialized in the language causing accumulation of a big number of metaphorical images. Metaphor opens the mysteries of life, studies the ways of getting knowledge by humanity and sheds light on its thought processes. The inner form of metaphor is determined by individual, ethnic, cultural and lingual peculiarities of a speaker which include the peculiarities of ethnic mentality, psyche, culture, mythology and the archetypes of unconscious. The inner form is a sensitive sign of semantics, understanding of which determines the way a speaker belongs to national community. One can delve into the history of mankind through it, get an idea about specific phenomena, and follow the peculiarities of worldviews from one or another historical period.*

*National experience is implemented in nationally-marked concepts, metaphorical images and inner form of the word. Nationally-marked metaphors come to life through cultural, historical experience, the richer the experience is, the wider are the imaginative borders and possibilities for the emotional aura of the word occurrence. The conceptual characteristic of the inner form of metaphor illustrates its national character. Cultural, labor and social factors influence the choice of characteristics to define an object. The inner form of metaphor helps to express optional and individual in the nomination process, demonstrates different ethnical and psychological dominants of the worldviews which are connected with different destinies of the nations. Accumulating a system of notions and values in itself, it helps to understand the worldview better and feel those peculiarities which differentiate one nation from another.*

*The sample of the interlingual comparison of the inner form of metaphor has been proposed. The analysis of the inner form of metaphor denoting nationally-marked concept HEART in English and Ukrainian has been made. Three types of interlingual correlations have been described: general inner form of metaphor with identical associative representation in the languages under comparison, distinctive inner form of metaphor with different associative representation and inner form of the metaphor characteristic only for one language under investigation. Quantitative findings have been fixed, emotive peculiarity of the inner form of metaphor has been defined.*

**Key words:** inner form of metaphor, representation, concept, conceptual feature, interlingual correlation, linguistic consciousness, emotive peculiarity.

**Постановка проблеми.** Властивості мислення, чуттєве сприйняття всього, що нас оточує, відбиваються у мовних одиницях, а початкова точка зору людини на навколишній світ і на окремі реалії світу закріплюється у внутрішній формі слова. Вона – не лише спосіб репрезентації дійсності, а й місток до розуміння специфіки національного менталітету та вдачі. Зіставне лінгвокогнітивне та лінгвокультурологічне вивчення внутрішньої вторинної номінації – метафори – розкриває природу порівнюваних мов, особливості світосприйняття та культур, що надзвичайно важливо для істинного розуміння світопорядку і, відповідно, процесу комунікації на фоні глобалізації сучасного світу.

Поняття концепту, метафори та внутрішньої форми тісно пов'язані: словник будь-якої мови, її лексичний склад з усіма складниками являє собою унікальний концептуальний всесвіт; концепти, у свою чергу, відбиваються у метафорах, що пізнаються завдяки внутрішній формі слова, яка узагальнює та синтезує знання про світ. Досліджуючи концепти та метафори, вивчаємо внутрішню форму як одиницю когнітивної лінгвістики. Вона пов'язана із встановленням взаємозв'язків та співвідношень у ланцюжку свідомість – мова – репрезентація – концептуалізація – сприйняття.

**Аналіз досліджень.** У напрямку спеціального розгляду внутрішньої форми мови, внутрішньої форми слова та метафори працювали Н. Д. Арутюнова, Т. Р. Кияк, О. С. Снітко, В. Г. Варіна, О. П. Єрмакова та О. А. Земська, Н. І. Мігіріна, Н. С. Ляшенко, В. І. Крепель, М. П. Кочерган, В. М. Манакін, Р. І. Стефурак, М. І. Голянич та інші.

**Мета статті.** Метою даної розвідки є демонстрація моделі зіставлення внутрішньої форми метафори на матеріалі англійської та української мов, яка охоплює концептуальний, функціонально-семантичний і лінгвокогнітивний аспекти аналізу.

У пропонованій статті зіставлення внутрішньої форми метафори охоплює аналіз концепту HEART / СЕРЦЕ, що є квантом національно-культурної свідомості українців, символом внутрішнього психічного світу людини, місцем локалізації її емоцій і бажань. Панує погляд, що «філософія серця» є вченням, яке виражає всю специфіку українського світобачення, а також основні риси національного світогляду та психології. Існування в українській мові різноманітних паремій та стійких словосполучень із словом серце, вживання його в художній прозі, а найбільше в поезії, засвідчує особливу вагомість концепту для українського мовного світогляду. У цьому ключі внутрішня форма метафори свідчить про те, що мовна картина світу відображає не тільки спільне знання, а й своєрідність бачення світу. Багаторівневий аналіз внутрішньої форми у межах концептів та метафоричних образів дозволяє відчувати усі тонкощі національного світосприйняття, виявити відмінні риси у способах мовної форми самовираження, проникнути в специфіку певної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Існують різні погляди на постановку проблеми концепту СЕРЦЕ в українській культурі. Неоднозначність з приводу питання чи має «філософія серця» українське підґрунття, спричинена, на думку І. В. Валявко тим, що відповідь залежить від самого розуміння феномена. Дослідниця робить спробу систематизування різних поглядів, розглядаючи «філософію серця» в трьох аспектах: психологічно-емоційному, загальнохристиянському та символіко-антропоцентричному (Валявко, 1997).

Перший аспект пов'язаний з рисою української національної психології – емоціоналізмом (на що вказував Д. І. Чижевський) – надання високої оцінки почуттям, своєрідне бачення природи (так би мовити злиття з нею), своєрідний гумор тощо. В цьому аспекті серце виступає як образ

емоційного життя. Після прийняття християнства серце починає розглядатися як орган, яким ми сприймаємо Бога і через який Бог спілкується з людиною, а також як центр морального життя і духовності. Це становить підґрунття другого аспекту, де серце виступає як загальнохристиянський символ. Найбільшого теоретичного обґрунтування «філософія серця» в християнському сенсі набула у творчому доробку П. Д. Юркевича. Третій аспект, який виявляє не тільки філософське значення «філософії серця», але й українську національну специфіку – символіко-антропоцентричний. Творцем оригінальної «кордоцентричної філософії» стає Г. С. Сковорода.

Дослідження кордоцентричності українського народу можливе засобами мови. Аналізуючи особливості вербального представлення серця в мовній картині світу В. А. Маслової цілком слушно зазначає, що «вся складність дослідження символів, образів, міфологем серця полягає в тому, що воно не лише вмістило емоцій, серце – це центр життя взагалі: фізичного, психічного, духовного і душевного» (Маслова, 2004: 138). Великий тлумачний словник (Словник української мови в 11 т., 1970–1980) фіксує сім дефініцій поняття СЕРЦЕ:

1) центральний орган кровоносної системи у вигляді м'язового мішка, ритмічні скорочення якого забезпечують кровообіг;

2) цей орган людини як символ зосередження почуттів, настроїв, переживань;

3) ласкаве звертання до когось-небудь;

4) головна, найважливіша частина, центр чого-небудь;

5) гнів, роздратування;

6) металева, циліндричної форми частина дзвона, розташована у внутрішній його частині;

7) медуза (діал.).

Webster's Online Dictionary (Webster's Online Dictionary) має подібні та додаткові значення:

1) місце почуттів та емоцій типу кохання, ненависті, радості, жалю та ін.;

2) м'язовий орган розташований за грудиною між легенями; його ритмічні скорочення забезпечують кровообіг (*heart thumbs* – 'серце б'ється, пульсує');

3) хоробрість, відвага, дух (*never lose heart* – 'не втрачай мужності');

4) найбільш важлива думка, досвід (*the heart of the Republican party* – 'досвід республіканської партії');

5) інтелект (*have a change of heart* – 'передумати');

6) жорсткий, досить сухий шматок м'яса (зазвичай яловичини або телятини);

7) приємне почуття уподобання (*he won everybody's heart* – 'він усім сподобався');

8) гральна карта у колоді, на якій зображено одне або декілька сердець;

9) найближча, центральна, прихована, внутрішня, важлива частина будь-чого; джерело життя та руху (*the heart of country* – 'центр країни');

10) те, що має форму серця; символ;

11) ласкаве звертання до когось-небудь.

Дослідження словникових дефініцій засвідчило, що в україномовній картині світу СЕРЦЕ схарактеризовано як орган, почуття, емоційний стан, центр, головна частина, гнів, роздратування. Аналіз словникових дефініцій показав, що в англійській свідомості концепт HEART відображено у таких лексемах: почуття, орган, сміливість, думка, інтелект, уподобання, центр, суть, символ.

Лексичний матеріал на позначення концепту HEART / СЕРЦЕ, дібраний методом суцільної вибірки зі словників англійської та української мов, складається з 506 метафор (242 – в англ. та 264 – в укр.). Обов'язковими лексемами метафоричних словосполучень виступають слова 'heart' / 'серце' (англ. 'heart' breaks – укр. 'серце' розбивається). Метафоричне переосмислення образів демонструє особливості концепту в українському культурному ареалі та актуалізується у внутрішній формі багаточисленних метафор: укр. *серце* 'міста', 'серце' стукає, 'серце' б'ється, 'серце' розуміє, 'серце' чує, 'серце' не бреше, 'серце' любить, 'серце' мліє. У ході аналізу помічаємо, що така ж внутрішня форма відбита в тотожних метафорах англійської мови: англ. *heart* 'of city', 'heart' throbs, 'heart' beats, 'heart' understands, 'heart' hears, 'heart' doesn't lie, 'heart' loves, 'heart' faints. У якомусь сенсі серце керує людиною в україномовному та англійському суспільствах. Воно *відпочиває* (англ. *rests*), *тремтить* (англ. *trembles*), *сохне* (англ. *dries*), *німіє* (англ. *grows numb*), *плаче* (англ. *cries*), *болить* (англ. *aches*). Власне людина – і є серце, до якого треба *знайти дорогу* (англ. *find way to 'heart'*), його можна *полонити* (англ. *prison 'heart'*), *покохавши всім серцем* (англ. *love with all 'heart'*), *віддаєш його* (англ. *give 'heart'*). В обох мовах серце має свій *голос* (англ. *voice 'of heart'*), *уміє підказувати* (англ. *prompts*), *снівати* (англ. *sings*), *нити* (англ. *moans*).

Подана, на перший погляд, множина значень характеризується певними закономірностями. У процесі комплексного дослідження семантики метафоричних одиниць виділяємо угруповання



метафор на основі подібності значення з відповідними семантичними центрами:

1) серце – душа (англ. *live 'in heart'* – укр. *жити 'в серці'*);

2) серце – жива істота (англ. *'heart' speaks* – укр. *'серце' говорить*);

3) серце – вогонь, світло (англ. *'heart' flames* – укр. *'серце' палає*);

4) серце – ритм, пульс (англ. *'heart' knocks* – укр. *'серце' стукає*).

Група «серце – душа» є найчисельнішою, до неї належить 259 лексичних одиниць, що становить 51,2% від загальної кількості лексичного матеріалу. Наступна група, а саме «серце – жива істота» має 192 метафори, що складає 37,9%. До третьої та четвертої за продуктивністю груп «серце – вогонь, світло», «серце – ритм, пульс» входить 28 / 27 метафор (5, 5% / 5, 3%).

У результаті зіставлення внутрішньої форми метафори на позначення концепту HEART / СЕРЦЕ фіксуємо, що вона є абсолютно **тотожною** у **410 одиниць**: англ. *'heart' decides* – укр. *'серце' вирішує*, англ. *'heart' orders* – укр. *'серце' наказує*, англ. *'heart' hates* – укр. *'серце' ненавидить*. Демонструючи чуттєве сприйняття, внутрішня форма проаналізованих метафор ще раз виявляє свої універсальні характеристики, відкриваючи спільні особливості світоглядів українського та англомовного народів.

Аналіз внутрішньої форми метафори демонструє той факт, що серце у свідомості людини – це центр людської душі. Воно не існує ніде в просторі, але водночас є скрізь, в усій людській істоті. Серце виступає сутністю всіх пізнавальних дій душі, є осередком почуттів та емоцій. Найчисельніша метафорична група на позначення моделі «серце – душа» є цьому підтвердженням: англ. *'heart' bleeds* – укр. *'серце' кров'ю обливається* (вболівати душею), англ. *reign 'in heart'* – укр. *царювати 'в серці'* (наповнювати душу), англ. *lie 'in heart'* – укр. *лежати 'на серці'* (мати в душі). Серце виражає такі стани душі, які недоступні абстрактному розуму, і хоча розум є вершиною духовного життя людини, її коренем залишається серце. Йому притаманні радість, смуток, жаль, біль, ревності, заздрість тощо.

Внутрішня форма метафоричних образів обох мов на позначення концепту має антропометричний характер. Серце, як жива сутність, володіє ознаками, характерними людині: англ. *'heart' breathes* – укр. *'серце' дихає*, англ. *'heart' tells the truth* – укр. *'серце' каже правду*. Серце є основою неповторності й унікальності особистості. Як людина, воно може бути *вірним, щирим, сміли-*

*вим* (англ. *faithful, sincere, brave*), або *жорстоким, суворим, злим* (англ. *cruel, severe, wicked*). Серце має свій *голос, пам'ять, таємницю* (англ. *voice, memory, secret*).

У ході зіставного аналізу було помічено, що серце асоціюється з вогнем. Ритуальне поклоніння вогню поступово набуло форм символізації, що призвело до створення численних метафоричних виразів із цим словом у ролі стрижневого компонента: англ. *fire 'of heart'* – укр. *вогонь 'серця'*, англ. *flaming 'heart'* – укр. *полум'яне 'серце'*, англ. *'heart' burns* – укр. *'серце' спалює*. Вогонь – одна з могутніх природних стихій, яка володіє життєдайною і водночас величезною нищівною силою. Поняття вогонь може передавати широке коло асоціацій, його значення часто розходяться, трансформуються в досить віддалені за змістом образи. Одним із таких образів є образ світла, завдяки йому можна створити атмосферу радості, святкового настрою: англ. *radiance 'of heart'* – укр. *світло 'серця'*, англ. *'heart' shines* – укр. *'серце' світиться*.

Серце – дивовижний орган. Воно постійно перекачує кисень і збагачену поживними речовинами кров по всьому тілу для підтримки в ньому життя. Цей маленький моторчик пульсує, тремтить, поперемінно збільшуючись і зменшуючись у розмірі. Невгамовність серця демонструють метафори типу англ. *'heart' beats* – укр. *'серце' б'ється*, англ. *'heart' knocks* – укр. *'серце' стукає*, англ. *'heart' stirs* – укр. *'серце' ворушиться*. Правильний ритм серця є однією з найважливіших умов нормальної життєдіяльності організму людини та самого серця. Але іноді ми відчуваємо, що серце б'ється інакше. Воно починає скажено колотитися від сильної прикрасі, хвилювання або страху (англ. *'heart' whisks* – укр. *'серце' колотиться*), може вискакувати із грудей і від щастя, здивування або великої любові (англ. *'heart' leaps* – укр. *'серце' вискакує*).

Мова не тільки здатна зберігати інформацію про спільні лінгвальні коди всіх мовних картин світу в цілому, а також особливості на рівні індивідуальних мовних варіювань. Утворення образуювнення, внутрішньої форми метафори тісно пов'язано з культурними та лінгвальними особливостями мовця. К. К. Жоль зазначає, що людина завжди намагається абстрактне інтерпретувати в термінах чуттєвого досвіду, співвідносячи трансцендентне зі своїм життєвим досвідом завдяки аналогії, супроводжуючи її використанням «принципу фіктивності» (Жоль, 1984: 127). На думку О. Л. Бессонової, через образний компонент лексичного значення слова віддзеркалюється певна

національна культура. У повсякденній свідомості образність невід’ємна від національної специфіки сприйняття світу (Бессонова, 2010: 12).

Образну специфіку англomовної та україномовної картин світу ілюструє група з **16 метафор** на позначення однакових явищ **із відмінною** внутрішньою формою: англ. *bottom 'of heart'* (досл. ‘дно серця’) – укр. *глибина 'серця'*, англ. *'heart' hammers / pumps* (досл. ‘серце молотить / викачує’) – укр. *'серце' колотиться*, англ. *'heart' sinks* (досл. ‘серце тоне’) – укр. *'серце' стискається*, англ. *'heart' misses a beat* (досл. ‘серце пропускає удар’) – укр. *'серце' завмирає*, англ. *win 'heart'* (досл. ‘виграти серце’) – укр. *підкорювати 'серце'*, англ. *plant dagger in 'heart'* (досл. ‘саджати ніж у серці’) – укр. *ножем вколоти 'серце'*. Було також помічено, що серця в порівнюваних мовах по-різному «б’ються»: англ. *'heart' beats thick* (досл. ‘серце б’ється густо / в товщину’) – укр. *'серце' б’ється часто*, англ. *'heart' beats high* (досл. ‘серце б’ється у висоту’) – укр. *'серце' б’ється сильно*. Як бачимо, кожна культура по-своєму відбиває власне сприйняття образу, що пояснюється екстралінгвістичними факторами, зокрема особливостями релігійно-філософської самосвідомості.

Ментальні особливості відслідковуємо у ході дослідження внутрішньої форми **80 метафор** (29 – в англ., 51 – в укр.) на позначення концепту HEART / СЕРЦЕ, що **не мають відповідників** у порівнюваній мові. Так, в українській мові фіксуємо метафори, внутрішня форма яких відбиває своєрідний спосіб об’єктивації почуттів: *'серце' черствіє*, *'серце' скрипить*, *'серце' перетліває*, *схопитися 'за серце'*, *переболіти 'серцем'*, *прилинути 'серцем'*, *приростати 'до серця'*, *зв’ялити 'серце'*, *колупати 'серце'*, *зірвати 'серце'*, *покопирсатися 'в серці'*, *гасити 'серце'*, *роз’ятрювати 'серце'* та ін. Подібне розмаїття значень може свідчити на користь визнання української кордоцентричності або, кажучи ширше, – емоціоналізму. За словами І. В. Бичка, специфічною ознакою української ментальності є «спрямованість на внутрішній емоційно-почуттєвий світ людини, в якому панує не холодний раціональний розсудок голови, але жагучий поклик серця» (Бичко, 1997: 325).

Зіставне вивчення внутрішньої форми метафори на позначення концепту HEART / СЕРЦЕ продемонструвало особливості англomовного менталітету. Так, одне з тлумачень слова, відсутнє в українській мові, – сміливість, впевненість, має своє вираження у внутрішній формі метафоричних образів: *heart 'of oak'* ‘смілива людина’,

*gather 'heart'* ‘підвестися духом’, *do 'heart' good* ‘підбадьорити’, *take 'heart'* ‘брати себе в руки’, *put new 'heart' into* ‘надати сил’, *wear 'heart' on sleeve* ‘виставляти почуття напоказ’. Цікавими, на наш погляд, є випадки, коли серце асоціативно порівнюється зі стравою та розвиває образи типу *devour 'heart'* ‘мовчки страждати’, *bring 'heart' into mouth* ‘перелякати до смерті’. В українській мові аналогічні метафори нами не зафіксовані, проте є схожі – *їсти 'серце'*, *кусати 'серце'* (дошкуляти).

Не менш своєрідною й цікавою виявилась внутрішня форма метафор *'heart' searching* ‘роздуми’, *have a change 'of heart'* ‘передумати’, *what the 'heart' thinks the tongue speaks* ‘що на умі, те й на язиці’. Очевидно, що англійське *heart*, окрім традиційного значення, може вживатися на позначення інтелекту, раціональної думки. За словами Г. Вежбицької, зазначена особливість є дуже специфічним продуктом англійської мови, що не має еквівалентів в інших мовах світу (Вежбицька, 1996: 384). Раціональна думка, розум (*mind*) позначає процеси, пов’язані з функціонуванням усієї сфери свідомості людини: її мисленнєво-оцінною діяльністю, пам’яттю, волею, уявою, увагою, емоціями.

Внутрішня форма метафори на позначення концепту HEART / СЕРЦЕ яскраво демонструє емоційно-оцінний зміст, особливості вираження позитивної та негативної оцінки. Загалом однієї позитивно конотованій метафорі (англ. *'heart' sings* – укр. *'серце' сніває*, англ. *nourish 'heart'* – укр. *живити 'серце'*) відповідає одна негативно конотована (англ. *'heart' dries* – укр. *'серце' сохне*, англ. *'heart' cries* – укр. *'серце' плаче*). При цьому група з пейоративним значенням складається з великої кількості метафор української мови, що не мають відповідників в англійській. На думку вчених, це може стати ще одним аргументом на користь визнання особливостей емоційної вдачі українця, яку трагічна доля України здебільшого визначила через негативну чутливість (Кононенко, 1996: 40). Важливо, що одне з тлумачень слова, до речі, відсутнє в порівнюваній мові, – гнів, роздратування. Це відбито у внутрішній формі метафор української мови: *'серце' скрипить*, *'серце' закипає*, *'серце' запалює*, *'серце' перетліває*, *переболіти 'серцем'*, *шкребти 'на серці'*, *зв’ялити 'серце'*, *колупати 'серце'*, *точити 'серце'*, *ужалити 'в серце'*, *надиривати 'серце'*, *різнути 'по серцю'*, *зірвати 'серце'*, *гнітити 'серце'*, *покопирсатися 'в серці'*, *пекти 'до живого серця'*, *роз’ятрювати 'серце'*, *кусати 'серце'*, *муляти 'на серці'*, *гнітити 'серце'*, *вирвати із 'серця'*,

роз'ятрювати 'серце', обгортати 'серце' тугою, жаль бере за 'серце', встромити голку в 'серце', мов хто серпом різнув 'серце', 'серце' наче рукою в жмені / у леццатах здавило, в'ється, як гадина коло 'серця', впиватися п'явкою 'в серце', коті скребуть на 'серці', жаба сидить під 'серцем', мов хто батогом по 'серцю' стьобає. Напевно, однією з історико-культурних та геополітичних причин розвитку в українському характері співчутливості, співпереживань і відчуження чужого болю як власного є те, що сам український народ пережив багато страждань і мук. Саме той, хто пережив страждання і муки, здатний зрозуміти іншого, що потрапив у таке ж становище. Будучи протягом століть гнобленим, недооціненим, офіційно позбавленим багатьох самостійних прав, український народ такий високочутливий до всього, що діється у світі.

Незважаючи на вищезазначене, номен *серце* все-таки залишається позитивно зарядженим словом, виступаючи символом інтимних почуттів, душевної прихильності, про що свідчать його словотворчі деривати: укр. *серденя, серденятко, сер-*

*денько, сердечний*. Щодо розподілу нейтральних метафор з погляду оцінки (англ. *voice 'of heart'* – укр. *голос 'серця'*, англ. *memory 'of heart'* – укр. *пам'ять 'серця'*) та тих, що можуть мати як позитивне, так і негативне значення залежно від контексту (англ. *impress 'heart'* – укр. *вражати 'серце'*, англ. *give 'heart'* – укр. *віддати 'серце'*), зазначимо, що він є рівномірним.

**Висновки.** Результати зіставлень внутрішньої метафори на позначення концепту HEART / СЕРЦЕ в українській та англійській мовах (506 лексичних одиниць) демонструють три типи співвідношень: 410 метафор мають спільну внутрішню форму, 16 – відмінну, 80 – не мають відповідну внутрішню форму у порівнюваній мові. Результати зіставлень можна зафіксувати у відсотковому співвідношенні: тотожність образів становить 81%, відмінність – 19%. Мовні факти свідчать про акцентованість серця – осередка людських почуттів і переживань як в українській, так і в англійській мовах. Проте уявлення пропущені крізь ціннісно-нормативні системи народів, що знаходять свій відбиток у внутрішній формі слова.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бессонова О. Л. Вербалізація концепту ХАРАКТЕР образними найменуваннями особи в англійській мові. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2010. С. 11–17.
2. Бичко І. В. Ментальна співзвучність української та європейської філософських традицій: кордоцентричні мотиви. *Київські обрії: історико-філософські нариси*. 1997. С. 316–337.
3. Валявко І. В. Дмитро Чижевський як дослідник української філософської думки: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.05. Київ, 1997. 219 с.
4. Вежбицкая А. Концептуальные основы психологии культуры. *Язык. Культура. Познание*. 1996. С. 376–400.
5. Жоль К. К. Мысль. Слово. Метафора. Проблемы семантики в философском освещении. Київ: Наукова думка, 1984. 304 с.
6. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: Учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2004. 256 с.
7. Словник української мови в 11 т. за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980.
8. Webster's Online Dictionary. URL: <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions> (Last accessed: 30.10.2022).

#### REFERENCES

1. Bessonova O. L. Verbalizatsiia kontseptu KhARAKTER obraznymy naimenuvanniamy osoby v anhliiskii movi. [The verbalization of the concept CHARACTER with figurative nominations of a person in the English language]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*. 2010. S. 11–17 [in Ukrainian].
2. Bychko I. V. Mentalna spivzvuchnist ukrainskoi ta yevropeiskoi filosofskykh tradytsii: kordotsentrychni motyvy. [Mental harmony of the Ukrainian and European philosophical tradition: cordocentric motives]. *Kyivski obrrii: istoryko-filosofski narisy*. 1997. S. 316–337 [in Ukrainian].
3. Valiavko I. V. Dmytro Chyzhevskiyi yak doslidnyk ukrainskoi filosofskoi dumky: dys... kand. filoz. nauk: 09.00.05. [Dmytro Chyzhevskiyi as a researcher of the Ukrainian philosophical thought]. Kyiv, 1997. 219 s. [in Ukrainian].
4. Vezhbitskaya A. Kontseptualnyie osnovy psihologii kulturyi. [Conceptual basics of the psychology of culture]. *Yazyik. Kultura. Poznanie*. 1996. S. 376–400 [in Russian].
5. Zhoh K. K. Myisl. Slovo. Metafora. Problemyi semantiki v filosofskom osveschenii. [Thought. Word. Metaphor. The problems of semantics in philosophy]. *KiYiv: Naukova dumka*, 1984. 304 s. [in Russian].
6. Maslova V. A. Kognitivnaya lingvistika: Ucheb. posobie. [Cognitive linguistics: training manual]. *Minsk: Tetra-Sistems*, 2004. 256 s. [in Russian].
7. Slovyk ukrainskoi movy v 11 t. za red. I. K. Bilodida. [The dictionary of the Ukrainian language in 11 volumes]. *Kyiv: Naukova dumka*, 1970–1980 [in Ukrainian].
8. Webster's Online Dictionary. URL: <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions> (Last accessed: 30.03.2022).

UDC 82-312.6(73)"20"

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-24>**Yuliia HONCHAROVA,**

orcid.org/0000-0003-3302-1468

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of English Language for Non-Philological Specialities  
Oles Honchar Dnipro National University  
(Dnipro, Ukraine) y.s.honcharova@gmail.com

## DECONSTRUCTIONIST THEORY OF AUTOBIOGRAPHICALITY: BACKGROUNDS AND PROSPECTS

The paper develops and supplements literary studies in the field of theory and history of such a diverse literary phenomenon as auto/bio/graphicality. The new scientific ideas about this complex issue have been presented, the methodological gaps in the study of autobiographical prose has been highlighted.

A concise comparative analysis of resonant contemporary concepts of parabiography (I. Hassan) and otobiography (J. Derrida) has been proposed. Ihab Hassan, the creator of the influential conceptions of paracriticism and parabiography, masterfully explicate the personal in a critical text. Paracriticism, according to Hassan, has to be such a form of self-improvement for a critic that corresponds to the central idea for postmodernist aesthetics – transgressiveness, and rejects such fixed conventions as a rigid genre affiliation. A distinctive feature of Hassan's works is a new analytical strategy which destroys the barriers between criticism and literature, stimulating the perception of new forms and exposing the endless nuances of meaning.

Not only the main lines of modern theoretical thought deserve attention but also the literary works that carry a powerful heuristic potential. The concept of autography is updated in a new way in E. A. Poe's works. The value and meaning of this literary phenomenon within the limits of modernity is outlined. This approach makes it possible to unveil the polemically sharpened connection between artistic practice and literary theory. Fitting Poe's autograph into the modern theoretical matrix makes it clear that the American Romantic was the first to highlight the gap between signifier and signified, a signature and a proper name. In the middle of the 20<sup>th</sup> century, focusing on the functions of the signature and the proper name, Derrida introduces the concept «dynamis» into philosophical and literary usage and discovers the inner discrepancies in autobiographical writing space.

**Key words:** deconstruction, autobiographicality, signature, proper name, parabiography, otobiography, autography.

**Юлія ГОНЧАРОВА,**

orcid.org/0000-0003-3302-1468

кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
(Дніпро, Україна) y.s.honcharova@gmail.com

## ДЕКОНСТРУКТИВІСТСЬКА ТЕОРІЯ АВТОБІОГРАФІЗМУ: ПЕРЕДУМОВИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття розвиває та доповнює літературознавчі дослідження в галузі теорії та історії такого різноманітного літературного феномену, як авто/біо/графізм. Викладено нові наукові уявлення про цю складну проблему, висвітлено методологічні прогалини у вивченні автобіографічної прози.

Запропоновано стислий порівняльний аналіз резонансних сучасних концепцій парабіографії (І. Гассан) та отобіографії (Ж. Дерріда). Доведено, що Іхаб Гассан, творець впливових концепцій паракритики та парабіографії, майстерно експлікує особисте в критичному тексті. Паракритика, на думку Гассана, має бути такою формою самовдосконалення критика, яка відповідає центральній для постмодерністської естетики ідеї – трансгресивності, і відкидає такі усталені умовності, як жорстка жанрова приналежність. Відмінною рисою творчості Гассана є нова аналітична стратегія, яка руйнує бар'єри між критикою та літературою, стимулюючи сприйняття нових форм і оголюючи нескінченні нюанси смислу.

Увагу приділено не лише основним напрямкам сучасної теоретичної думки, а й літературним творам, що несуть у собі потужний евристичний потенціал. У творчості Е. А. По по-новому актуалізується поняття автографії. Окреслено цінність і значення цього літературного явища в межах сучасності. Такий підхід дає змогу розкрити поемічно загострений зв'язок художньої практики з теорією літератури. Вписування автографа По в сучасну теоретичну матрицю дає зрозуміти, що американський романтик був першим, хто висвітлив розрив між означальним і означуваним, підписом і власним іменем. В середині минулого століття, зосереджуючись на

функціях підпису та власного імені, Дєрріда вводить у філософський і літературний обіг поняття «дунатіс» і виявляє внутрішні розбіжності в автобіографічному просторі письма.

**Ключові слова:** деконструкція, автобіографізм, підпис, власне ім'я, парабіографія, отобіографія, автографія.

**Introduction. Actuality of the Subject.** The crisis of modern worldview, which emerged in the middle of the last century, was succinctly defined by J.-F. Lyotard as «incredulity toward metanarratives» (Lyotard, 1984: xxiv). This crisis highlighted the problem of identity as the centre of contemporary culture and became the impetus for the autobiographical turn in literary theory. The new autobiographical writing, which in the era of postmodernism receives different definitions (autography, autofiction, parabiography, I-text and so on), is associated with the artistic transformation of the level of reality inherent in classical autobiography. The bitmap of autobiographical details, the textualization of author's life reality, the multi-channel artistic interference of life and literary work become the main principle of autobiographicality of the late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> century. The leading theorists and critics are aware of the complexity of the analytical task to unveil and grasp Proteus's nature of contemporary autobiographical writing; therefore, contradictions and difficulties find expression in their works.

**Goal.** The article proposes a concise comparative analysis of resonant ideas embodied in the concepts of parabiography (I. Hassan) and otobiography (J. Derrida). It is noteworthy that not only the main lines of modern theoretical thought deserve attention to show a fundamentally different dimension of ambiguous literary texts but also the lesser known literary works that carry a powerful heuristic energy, manifested at the beginning of the new millennium. The concept of autography is updated in a new way in E. A. Poe's works, the existence of this phenomenon within the limits of modernity is outlined. This approach makes it possible to highlight the polemically sharpened connection between artistic practice and literary theory.

**Analysis of research.** In recent decades, autobiography and autobiographicality has been in the centre of attention as foreign (F. Lejeune, V. Colonna, M. Sprinker, W. C. Spengemann, S. Smith, A. E. Stone, P. L. Jay, A. G. Loureiro, A. Huges and others) as Ukrainian researchers (V. Fesenko, V. Lipina, N. Vysotska, Y. Pavlenko). It is obvious that the views of traditionalist researchers on this issue are increasingly being challenged. The theory of deconstruction inspires researchers of modern autobiographical prose and shifts the focus from the categories of genre, reality, truth to the elements of language, text, meaning, a name and a signature.

**Discussion.** Traditional for the classical autobiography look into the past from present, which is perceived as a reference point for retrospection, is being destroyed. Instead of the image of a noble old man writing a spiritual testament to his descendants and quietly reflecting on what he has experienced, the reader sees a bizarre combination of authorial selves which are writing, thinking, observing, distancing. The analysis of new forms for conversion of personal experience into the artistic text constitutes the core of new approaches to understanding such complex phenomena as autobiography and autobiographicality.

The principle of distancing, according to researchers, is a distinctive feature of this kind of writing. The artistic nature of this distancing is poorly understood. However, this quality of modern literature is clearly manifested in the autobiographical works of J. Barth, S. Dixon, J. Heller. In Heller's testamentary novel *Portrait of an Artist, as an Old Man* (2000) this distancing is realized as «deconstruction of retrospection» – a technique that is also used by such post-modernist writers as J. Barth, S. Dixon, R. Sukenick, R. Federman.

R. Barthes, one of the main destroyers of the category of Subject, creates a text that can be defined as an «anti-autobiography». The essence of this anti-form lies in the transformation of deeply entrenched in the canonical autobiographical text principles of self-disclosure. Barthes-theorist sees his goal not in registering the existing techniques, but in substantiating and implementing the theoretical task: «to empty a sign and infinitely to postpone its object so as to challenge, in a radical fashion, the age-old aesthetic of representation» (Barthes, 1969: 148). In other words, the analogy between the signifier and the signified is destroyed, the world of the text correlates with itself rather than with the reality of the external world.

It is noteworthy that the transformations affected the very term «autobiography» which significant elements auto/bio/graphy either disappeared (*autography* E. A. Poe), or were replaced (*otobiography*: J. Derrida, *parabiography*: I. Hassan, *autofiction*: S. Dubrovsky, *sym/bio/graphy*: C. Rivera-Fuentes, *auto/biografiction*: M. Saunders, *autogynography*: D. Stanton). These new sophisticated terms-conceptions define new artistic forms and strategies for self-revelation. These changes illustrate suavely L. A. Renza's thesis that «theories of autobiography themselves tend to persist or endure as self-productive fictions» (Renza, 1988: 274). At the same time

new principles of autobiographical writing have been declared, where recreating the subject in all entanglement and alterity is to be the paramount importance.

F. Jameson, the prominent theoretician of postmodernism wrote about the new image of literature of the second half of the 20th century in *Reification and Utopia in Mass Culture* (1979) and *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism* (1991). These works shed light to the controversies of autobiographical narratives which are also affected by “the corrosive force of reification” (Jameson, 1991: 96). As a result, fixed forms have been replaced by “the unclassifiable Livre” which “ceaselessly reshuffles the fragments” (Jameson, 1979: 136) and, after all, “reference and reality disappear altogether, and even meaning – the signified – is problematized” (Jameson, 1991: 96). In postmodern art, according to Jameson, natural is worse than artificial and formal features are no longer characteristics and elements of a specific form, but only signs and traces of old forms, so called “meta-generic or omnibus forms” (Jameson, 1979: 136). The negative side of such transformations is seen in disappearing of monumental works of the modernist type, which is a consequence of deepening the reification process. It means that abstract representations are fixed in the language and perceived as real-life phenomena. The consciousness of the individual splits and loses integrity which is reflected in an autobiographical text.

However, the very process of selecting certain forms reveals a new nature of subjectivity, which manifests itself in a special kind of linguistic adventure of the author. Therefore, the referent, lamented by Jameson, does not disappear. It manifests itself in a different way. Each author creates an individual figurative projection of the authorial self in the text. Thus, the specificity of autobiographicality in Joseph Heller’s novel *Portrait of an Artist, as an Old Man* (2001) cannot be reduced either to the external similarity of the author and the hero or to the coincidence of the name in the text and on the cover and so on. The writer creates the acronym *Pota* (Portrait of an Artist) to incarnate himself in this artistic projection. In this portrait, different levels of artistic and living reality, clothed in a deliberately parodied form of different genres – biography, autobiography, diary, self-portrait, psychological novel – coexist concurrently. The connective tissue for these heterogeneous elements is auto-reflection of a postmodernist writer, which absorbs various forms and artistic techniques. Such artistic devices as a mismatch of names, transitions from the first to the third person in the process of narration, the demonstration of the simultaneous presence of the author in the text and

his/her elimination are inherent in contemporary autobiographical fiction or non-fiction.

Ihab Hassan, the creator of the influential conceptions of paracriticism and parabiography, masterfully explicate the personal in a critical text. Paracriticism, according to Hassan, has to be such a form of self-improvement for a critic that corresponds to the central idea for postmodernist aesthetics – transgressiveness, and rejects such fixed conventions as a rigid genre affiliation. A distinctive feature of Hassan’s works is a new analytical strategy which destroys the barriers between criticism and literature, stimulating the perception of new forms and exposing the endless nuances of meaning.

Parabiography is also considered by Hassan as a form of artistic polemics with the existing techniques of self-disclosure. The term parabiography, in which the Greek prefix *para* indicates the similarity of phenomena (in this case, a semblance of autobiography), was introduced by Hassan in 1979. The essence of this new form is in a dialogue of genres and points of view and it is not an ordinary discourse, but a “human cacophony of critical spheres” (Hassan, 1984: 422). The theorist defines desire (desiring), reading (reading) and action (acting) as critical areas. He singles out these three “fragments” of autobiography among the endless variety of types of critical experience, explaining such a step by the need to protect himself from the dangers of “direct” autobiographicality.

The impossibility of a “direct” autobiography, according to Hassan, lies in the absence of the answer to the questions: “how can a life come alive to itself, without winding in the infinite folds of its own hermeneutic circle? How can self apprehend itself in the very act of its flight from death?” (Hassan, 1984: 422). In search of an answer, Hassan turns his *I*, which he defines as “the critical self”, into the object for the analysis. The definition “critical self” has a special meaning in this case: it is not about the chronicle of life, but about introspection, self-understanding and self-making.

In the essay *Parabiography: Types of Critical Experience* (1984), the researcher, referring to the works of Hegel, Nietzsche, Freud, Lacan, Foucault, Barthes, Deleuze, initiates the process of elicitation of truth, which gradually turns into verbal actualization of thought. This approach is a reference to the works by J. Derrida.

Derrida in his famous essay *Otobiographies: The Teaching of Nietzsche and the Politics of the Proper Name* (1984) distinguishes between the concepts of a proper name and a signature. In the concept of the French theorist, the name and signature are

not identical, their functions are different. A proper name as a signifier is not identical with the signified, in this case, the identity of the author. It is a “false name” (Derrida, 1985:8), since it cannot reflect all characteristics of the subject it represents. In addition, a proper name can be reproduced, replicated. In this context, it acquires the features of a “floating signifier”. Being included in the associative game of signifiers, the name avoids direct signification, i.e. binding to a real subject. It acts as a “trace”. Within the framework of the concept of writing proposed by Derrida, “trace” is the spatial and temporal realization of *différance* – “ontological double genitive”, while “writing, passion of the origin, must also be understood through the subjunctive genitive” (Derrida, 1978: xvii, 296). This implies the simultaneous coexistence of opposites within the process of differentiation, i.e. the existence of both the real author and the other one, created in the word. Derrida believes that the movement of the author under masks, under other names, is intended to undermine our theoretical conviction regarding authentication. The author, according to this hypothesis, cognizes himself through the “I-double”. He reads his *I* through the text he created. In this case, the function of the signature is to give autobiography the meaning of a document, an authoritative source, to create a credible textual subject that exists within the autobiographical discourse.

Focusing on the problems of the signature and the proper name, Derrida introduces the concept “*dynamis*” into philosophical and literary usage. This term reflects the fluid nature of the edge between the author and work, which is “not an invisible or indivisible trait lying between the enclosure of philosophemes, on the one hand, and the life of an author already identifiable behind the name, on the other” (Derrida, 1984:8). The theorist thinks of this edge as a space where the biological, biographical, the *autos* of the autobiographical, thanatological and thanatographical intersect. At this intersection, new bundles of meanings arise, in which strict logical argumentation loses its power and theatrical violation of the laws of genre and academicism comes to the fore. The attention of writers and critics is shifted from the *fact* to the problem of writing and representation.

It should be noted that the difference between the functions of a name and a signature was noticed by E. A. Poe long before the issue was raised by the French poststructuralists. Using modern terminology tools, I can say that Poe was the first to highlight the gap between the signified – a real person and a signifier, id est a signature, placing these two interrelated elements on the border between fiction and reality. In this context, Poe’s *autograph*

*articles* have not been studied by either domestic or foreign science. Although, a recent study notes that “with *Autography* (1836), Poe merged fiction with criticism” (Semtner, 2018: 57), researchers have seen in the genre invented by Edgar Poe predominantly historical material, which expands the understanding of the aesthetic tastes and social mores of that time and enriches the writer’s biography with new facts – facts, but not artistic forms.

Obviously, the term “autograph” is not new. However, it is a landmark in the space of artistic and theoretical thought, which correlates with modern trends in literature and criticism. Namely, new forms of auto(bio)graphical writing, which becomes a sphere of radical experimentation and, at the end of the 20th century, declares itself in new genres of “auto(bio)graphical fantasies” by S. Doubrovsky, A. Robbe-Grillet, R. Barthes, J. Barth, S. Dixon and others, reduce or completely remove ontologically and semantically significant element “bio” from their multidimensional structure. This indicates a fundamental break with the tradition of classical autobiography.

Edgar Allan Poe, a central figure in American Romanticism, first coined the term autography in the early 1840s. During this period, Poe published in various magazines (The Southern Literary Messenger, Graham’s Magazine) a series of letters – “epistolary fabrications”, which were invented by himself and certified by facsimile or fictitious autographs of his contemporaries. Poe called this new genre “autography”, deliberately emphasizing the fictitiousness of the messages. The specificity of the genre lies in the absence of eventful lines of the plot. The new sujet is an analytical journey to the depths of the inner life of a particular person through the study of his/her written “trace” – the autograph (Poe, 1841: 224).

The miniatures created by Poe formed not only a portrait of an entire era, but, like a photographic negative, retained the features of their creator. The energy of the author’s response to life and art was embodied in the word. The writer did not set the task to tell about himself. And yet, the personal in all its versatility and shades colored the thought turned outward. This was expressed in that special combination of states and intonations that Poe was looking for in himself. This synthesis of internal and external creates the desired effect, which the writer reflects on in his famous essay *The Philosophy of Composition* (1846). He notes that the desired effect is achieved not under the influence of “ecstatic intuition”, but as a result of an analytically verified combination of aesthetically significant moments, such as volume, unity of impression, intonation,

“suggestiveness” and “under-current, however indefinite meaning” (Poe, 2009: 70).

This would be taken up later by the modernists. M. Proust, according to the observations of W. Benjamin, revealed to us, with a new artistic power, the value of analysis in the reconstruction of the experienced. The Proustian study of the nature of memories, the scientist believes, the identification of its patterns was reflected in the volume of the work, and mystification and thoroughness were harmoniously combined in Proust’s novels in order not only to empty “the dummy, his self, at one stroke”, but steadily and exquisitely create *the image* that “carefully heralded and securely supported, it bears a fragile, precious reality” (Benjamin, 2005: 240).

There is no mention of Poe’s experiments in connection with the phenomenon of autography in the theoretical works under consideration, but I propose to introduce this material to comprehend the processes that led to the autobiographical turn in literature and theory. Similarly to many other artistic innovations of Edgar Allan Poe – the founder of science fiction, detective and thriller, autography contains heuristic energy, the potential of which will be discovered much later – in the middle of the twentieth century, in

the process of analyzing the nature of the sign, name and signature.

**Conclusion.** The intention of the text is not limited to the intention of the author – this is the key thesis of postmodernism, poststructuralism and deconstruction that has a well-recognized source in the New Criticism. The famous work by W. K. Wimsatt and M. C. Beardsley *The Intentional Fallacy* (1946) refers us to this issue. Thus, the thesis about the rejection of traditional methods of reading and understanding the text for the sake of penetrating the essence of autobiographicality takes on particular relevance in the new historical and literary situation of the late 20th and early 21st centuries.

It is obvious that the line between language and reality becomes thinner, and the direct experience of the writer correlates with the depicted one due to a sophisticated artistic form. On the threshold of a new millennium, theorists have questioned the traditional concept of the autobiographical genre. The conventional status of the subject in literature was undermined, the unity of the author, narrator and character was called into question. The idea of “truth” and credibility was displaced by “openness”, creative freedom and inexhaustibility as literary as critical text.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Barthes R. The Reality Effect. *The Rustle of Language*. Berkeley: University of California Press. 1969. P. 148.
2. Benjamin W. Selected Writings. V. 2, Part1, 1927–1930. Massachusetts and London, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press. 2005. P. 237–240.
3. Derrida J. Otobiographies : The teaching of Nietzsche and the politics of the proper name. *The Ear of the Other: Otobiography, Transference, Translation: Texts and Discussions with Jacques Derrida*. University of Nebraska Press. 1985. P. 8.
4. Derrida J. Writing and Difference. Chicago: Chicago UP, Routledge. 1978. P. 106.
5. Hassan I. Parabiography: The Varieties of Critical Experience. *American Critics at Work: Examinations of Contemporary Literary Theories*. [Ed. By V.A. Kramer]. Troy, N.Y.: Whitston Publishing Company. 1984. pp. 421–442.
6. Jameson F. Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism. Durham, NC: Duke University Press. 1991. 470 p.
7. Jameson F. Reification and Utopia in Mass Culture. *Social Text*, No. 1 (Winter, 1979). Duke University Press. pp. 30–148.
8. Lyotard Jean-Francois. *The Postmodern Condition*. Manchester University Press, 1984. P. ii-xxiv.
9. Poe Edgar Allan. The Philosophy of Composition. *The Collected Writings of Edgar Allan Poe*. EAP: Critical Theory. 2009. Pp. 60–70.
10. Poe Edgar Allan. Poe Edgar Allan, “A Chapter on Autography. (Part I)”, *Graham’s Magazine*, November. 1841. P. 224–234. URL: <http://www.eapoe.org/works/index.htm>
11. Renza L. A. Eakin, Paul John. Fictions in Autobiography: Studies in the Art of Self-Invention. *Comparative Literature*, 40, 1988. p. 269.
12. Semtner Ch. P. Poe’s Richmon and Richmond’s Poe. Poe and Place. Palgrave Macmillan, “Geocriticism and spatial literary studies”. 2018. P. 57.

#### REFERENCES

1. Barthes R. The Reality Effect. *The Rustle of Language*. Berkeley: University of California Press. 1969. P. 148.
2. Benjamin W. Selected Writings. V. 2, Part1, 1927-1930. Massachusetts and London, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press. 2005. P. 237–240.
3. Derrida J. Otobiographies : The teaching of Nietzsche and the politics of the proper name. *The Ear of the Other: Otobiography, Transference, Translation: Texts and Discussions with Jacques Derrida*. University of Nebraska Press. 1985. P. 8.
4. Derrida J. Writing and Difference. Chicago: Chicago UP, Routledge. 1978. P. 106.



5. Hassan I. Parabiography: The Varieties of Critical Experience. *American Critics at Work: Examinations of Contemporary Literary Theories*. [Ed. By V.A. Kramer]. Troy, N.Y.: Whitston Publishing Company. 1984. pp. 421–442.
6. Jameson F. Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism. Durham, NC: Duke University Press. 1991. 470 p.
7. Jameson F. Reification and Utopia in Mass Culture. *Social Text*, No. 1 (Winter, 1979). Duke University Press. pp. 30–148.
8. Lyotard Jean-Francois. *The Postmodern Condition*. Manchester University Press, 1984. P. ii–xxiv.
9. Poe Edgar Allan. The Philosophy of Composition. *The Collected Writings of Edgar Allan Poe*. EAP: Critical Theory. 2009. Pp. 60–70.
10. Poe Edgar Allan. Poe Edgar Allan, “A Chapter on Autography. (Part I)”, *Graham’s Magazine*, November. 1841. P. 224–234. URL: <http://www.eapoe.org/works/index.htm>
11. Renza L. A. Eakin, Paul John. Fictions in Autobiography: Studies in the Art of Self-Invention. *Comparative Literature*, 40, 1988. p. 269.
12. Semtner Ch. P. Poe’s Richmon and Richmond’s Poe. *Poe and Place*. Palgrave Macmillan, “Geocriticism and spatial literary studies”. 2018. P. 57.

**ПЕДАГОГІКА**

УДК 37.013.159.955

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-25>**Олена БАЙРАМОВА,***orcid.org/0000-0002-3199-0612**кандидат філософських наук, доцент,  
в.о. завідувача кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Дунайського інституту водного транспорту  
Державного університету інфраструктури та технологій  
(Ізмаїл, Одеська область, Україна) bairatova3456@gmail.com***Тетяна ГОЛУБЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3042-888X**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи,  
заступник декана  
Навчально-наукового інституту молодіжної та сімейної політики і соціальної роботи  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
(Київ, Україна) dovet@ukr.net***Світлана МАЛАЗОНІЯ,***orcid.org/0000-0001-9759-173X**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри економіки підприємств і менеджменту  
Української інженерно-педагогічної академії  
(Бахмут, Донецька область, Україна) svchm888@gmail.com***КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ  
У ВИЩІЙ ОСВІТІ**

Для соціуму 21-го століття найбільш актуальними є когнітивні навички, що виходять за межі можливостей сучасних комп'ютерних програм і техніки. Одним із наслідків цього є запит на навички критичного мислення як ментальної активності, що характеризується всебічним дослідженням проблем, ідей, фактів і подій перед ухваленням рішень чи формулюванням думки або висновку. Роль критичного мислення для здобувача вищої освіти – тобто за крок до початку трудової діяльності – є настільки значною, що вже не один десяток років розглядається в межах компетентнісної моделі підготовки студентів у провідних західних країнах та в Україні зокрема. Щоправда, наявні емпіричні дослідження показують дуже посередній рівень розвиненості критичного мислення в студентів на рівні компетентності. Водночас із виходом України на глобальні ринки праці, де запит від роботодавців на критичне мислення найманих працівників складає понад 90%, очевидним стає дисбаланс та неспроможність, як наслідок, конкурувати із випускниками закордонних вишів. Це все актуалізує поставлене питання й визначає мету представленої розвідки – досягнути концептуалізації критичного мислення як технології компетентнісної моделі у вищій освіті. У статті здійснено аналіз критичного мислення як компетентності здобувача вищої освіти в ракурсі сучасних тенденцій працевлаштування. Окреслено місце наративів про критичне мислення в чинних документах про освіту у вищій школі. Визначено ключові характеристики критичного мислення та особистості, яка володіє цією компетенцією. Узагальнено деякі універсальні методи розвитку критичного мислення в здобувачів ЗВО. Подальші дослідження рекомендовано організувати в методологічно-практичному векторі. Розвиток критичного мислення, з одного боку, є загальною компетенцією. З іншого, критичне мислення має особливості залежно від спеціальності студентів. Важливо методологічно ефективно організувати роботу над критичним мисленням наскрізно в стратегії діяльності науково-педагогічного колективу вишу. Для цього потрібна скоординованість уявлень про критичне мислення як компетентність, а також єдиний план та злагоджена його імплементація.

**Ключові слова:** критичне мислення, когнітивна діяльність, компетентність, вища освіта, заклад вищої освіти (ЗВО), здобувач освіти, ринок праці.

**Olena BAIRAMOVA,**

*orcid.org/0000-0002-3199-0612*

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Acting Head of the Department of Social Sciences and Humanities*

*Danube Institute of Water Transport of State University of Infrastructure and Technologies  
(Izmail, Odesa region, Ukraine) bairamova3456@gmail.com*

**Tetiana HOLUBENKO,**

*orcid.org/0000-0002-3042-888X*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Social Education and Social Work,*

*Deputy Dean  
Educational and Scientific Institute of Youth and Family Policy and Social Work  
of Mikhailo Dragomanov State University of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) dovet@ukr.net*

**Svetlana MALAZONIA,**

*orcid.org/0000-0001-9759-173X*

*PhD in Psychology,*

*Associate Professor at the Department of Business Economics and Management  
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy  
(Bakhmut, Donetsk region, Ukraine) svchm888@gmail.com*

## CRITICAL THINKING AS A COMPETENCY MODEL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION

*For the society of the 21st century, the most relevant are cognitive skills that go beyond the capabilities of modern computer programs and technology. One consequence of this is the demand for critical thinking skills as a mental activity characterized by a comprehensive examination of problems, ideas, facts and events before making decisions or formulating an opinion or conclusion. The role of critical thinking for a student of higher education – that is, a step before starting work – is so significant that it has been considered within the competence model of student training in leading Western countries and in Ukraine in particular for more than a dozen years. However, available empirical studies show a very mediocre level of development of critical thinking in students at the level of competence. At the same time as Ukraine enters global labor markets, where the demand from employers for critical thinking of employees is more than 90%, the imbalance and inability, as a result, to compete with graduates of foreign universities becomes obvious. All this actualizes the posed question and determines the goal of the presented research – to achieve the conceptualization of critical thinking as a technology of the competency model in higher education. The article analyzes critical thinking as a competency of a student of higher education in the perspective of modern employment trends. The place of narratives about critical thinking in current documents on education in higher education is outlined. The key characteristics of critical thinking and the personality possessing this competence are defined. Summarized some universal methods of developing critical thinking in higher education students. Further research is recommended to be organized in a methodological and practical vector. Development of critical thinking, on the one hand, is a general competence. On the other hand, critical thinking has features depending on the major of the students. It is important to organize the work on critical thinking throughout the work of the scientific and pedagogical team of the higher education institution in a methodologically efficient manner. This requires a coordinated understanding of critical thinking as a competency, as well as a unified plan and coordinated implementation.*

**Key words:** *critical thinking, cognitive activity, competence, higher education, institution of higher education (HEI), student, labor market.*

**Постановка проблеми.** Компетентнісний підхід до організації вищої освіти визначено чинними законодавчими актами Міністерства освіти та науки України. Зокрема наказом МОН України №584 від 30.04.2020 («Про унесення змін», 2020), де йдеться про базовий характер компетентнісного підходу для розроблення стандартів вищої освіти. Це відповідає принципам і цінностям Європейського простору вищої освіти, котрі

визначені в комюніке Болонського процесу та в міжнародному Проєкті Єврокомісії щодо гармонізації освітніх структур у Європі (The European Higher Education Area, 2012). Цим же документом до переліку загальних компетентностей віднесено здатність бути критичним і самокритичним («Про унесення змін», 2020). Надалі в переліку результатів навчання для освітнього рівня доктора філософії/доктора мистецтв поряд із набуттям універ-

сальних навичок дослідника визначено пошук та критичний аналіз інформації, для цього ж рівня – оцінку й синтез нових та комплексних ідей. Для бакалавра в матриці відповідності визначених стандартом компетентностей дескриптором Національної рамки кваліфікацій встановлено критичне осмислення теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання, а для магістрів – критичне осмислення проблем у галузі та на межі галузей знань («Про унесення змін», 2020). Поміж цими не такими частими згадками акцент на критичному мисленні як технології та вимозі й меті вищої освіти в офіційних директивних документах не ставиться. Утім, головне, аби зміст освітньої діяльності містив цілеспрямовану роботу над розвитком критичного мислення здобувачів, особливо з огляду на прогресивні західні педагогічні практики та універсальні критерії для працевлаштування.

Критичне мислення – це інтелектуально контрольований процес активної та вмілої концептуалізації, застосування, аналізу, синтезу та оцінювання інформації, зібраної або створеної в результаті спостереження, досвіду, роздумів, міркувань або спілкування як керівництво до переконань і дій (Bezaniilla et al., 2019). У своїй зразковій формі критичне мислення базується на універсальних інтелектуальних цінностях, таких як: ясність, точність, послідовність, релевантність, вагомі докази, вагомі причини, глибина, широта та справедливість. Критичне мислення входить до категорії комплексних способів мислення, серед яких: наукове, математичне, історичне, антропологічне, економічне, моральне та філософське мислення. Критичне мислення слід протиставляти: 1) простому отриманню та зберіганню інформації, оскільки воно передбачає особливий спосіб пошуку та обробки інформації; 2) простому володінню набором навичок, оскільки воно передбачає постійне їх використання; і 3) простому застосуванню цих навичок («як вправи») без прийняття їх результатів.

Однак критичне мислення ніколи не є універсальним для жодної людини; кожен схильний до епізодів недисциплінованого або ірраціонального мислення. Якість критичного мислення, як правило, залежить від ступеня розвитку навичок мислити критично та від якості й глибини досвіду критичного мислення щодо певного класу питань (визначеної сфери діяльності, у випадку з вищою освітою – спеціальності здобувача, у межах якої він вчиться мислити критично). Розвиток навичок критичного мислення є справою всього життя, проте університетська освіта має стати тим

плацдармом, на основі якого вміння критичного мислення в певній сфері знань і діяльності (відповідно до майбутнього фаху студента) розвивається найбільш повно та інтенсивно.

**Аналіз досліджень.** Ґрунтовний огляд світового досвіду побудови компетентнісної вищої освіти зроблено у виданні 2016 року Київським національним економічним університетом імені Вадима Гетьмана (Антонюк та ін., 2016). Здатність критично мислити й діяти тут категоризовано в межах поняття рефлексійності, що означає здібність не використовувати відповідно до ситуації завчений механізм дії, але через застосування критичного мислення й досвіду орієнтуватися за умов зміни контексту для ухвалення рішень чи висловлення особистісної позиції (Антонюк та ін., 2016). У праці центральну роль відіграє представлена модель компетентності Адміністрації з зайнятості та тренувань Міністерства праці США. Ця модель – основа працевлаштування для спеціалістів широкого профілю не тільки в США, але й в інших провідних країнах світу, тому може бути розглянута як універсальна. До компетенцій другого рівня – академічних, тобто набутих в академічному середовищі, зараховують також когнітивні функції та стилі мислення, серед яких виокремлено критичне й аналітичне мислення (Антонюк та ін., 2016). Проте такі побіжні, хоч і важливі згадки не дають уявлення про концептуальну роль критичного мислення в системі компетентностей здобувача вищої освіти.

Д. Халперн попереджає, що в сучасну епоху, коли доступ до безлічі знань можна легко отримати одним клацанням миші, важливо навчити студентів бути критичними та ефективними мислителями, а не накопичувачами інформації (Halpern & Dunn, 2021). Це надто суттєво для української системи освіти на етапі позбавлення від рудиментів радянської системи здобуття знань у запам'ятовувально-репродуктивній манері. У світі технологій перевагою є не знання того, що не становить проблеми в отриманні доступу до інформації загального доступу, а вміння оперувати цією інформацією в якісно вигідному та відмінному від інших ключі. Це означає критично й творчо перетворювати інформацію. У зарубіжних наукових працях стосовно вищої освіти критичне мислення окреслюється як компетенція, яка потрібна студенту в особистому та професійному житті. Дослідники відзначають сильну залежність уміння критично мислити від навчальних факторів (Tsui, 2002; Larsson, 2021), що водночас означає відповідальність університетів за розвиток критичного мислення здобувачів освіти, особливо

у світлі актуальних вимог ринку праці – українського та глобального.

Сказано, що університети повинні спеціально організувати навчальні плани, програми та заняття так, аби сприяти розвитку мислити критично (Bezanilla et al., 2019). У результаті огляду найбільш популярних методик розвитку критичного мислення чільні місця посідають усна та письмова рефлексія й аргументація; читання, аналіз та узагальнення ресурсів; тематичні дослідження (Bezanilla et al., 2019). Якщо ставити перед студентами мету розв'язання проблеми, здійснення відповідального та обдуманого вибору, це може допомогти навчитися критично ставитися до ухвалення рішень. Студенти, які навчаються за методологією проблемного навчання, розвивають вищий баланс між індуктивним і дедуктивним мисленням (Masek & Yamin, 2011; Birgili, 2015).

О. Тягло наголошує на доцільності використання тандему двох курсів для розвитку критичного мислення у студентів ЗВО, а саме: логіки та елементів критичного мислення для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалаврату, а для магістрантів – критичне мислення на основі логіки (Тягло, 2017). Акцентується на засвоєнні алгоритму критичного мислення через сукупність «правильних запитань», відповідь на які передбачатиме залучення послідовних стадій аналізу, розуміння та критичної оцінки. Автор також наголошує на сплутуванні змісту терміна «критичне мислення» в українських науково-педагогічних нарративах, що спричинено тенденцією кожен корисний когнітивний процес розцінювати як критичне мислення. Критичне мислення хоч і є мисленням вищого порядку, проте не охоплює всі інші різновиди міркування в цій категорії (Тягло, 2017). О. Конотоп, користуючись визначенням С. Терно, під критичним мисленням радить розуміти наукове мислення, котре ґрунтується на ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження (Конотоп, 2019). Ретельне обмірковування й зваженість дає ключ до розуміння того, чи варто прийняти, відкинути або відкласти твердження до з'ясування додаткових обставин. Критичність мислення також стосується високого ступеня впевненості щодо рішень. Фактично всі науковці, котрі торкаються питання критичного мислення та його розвитку в умовах освітнього процесу наголошують на тому, що це процес трудомісткий і тривалий, у якому велику роль відіграє наступність і системність (Івлева та ін., 2021; Беленька, 2020). Тому сфера вищої освіти має бути інституційно тим освітнім етапом формального навчання, коли компетенції мислити

критично вже узагальнюються й удосконалюються, а не починають формуватися. Поряд із тим О. Конотоп за результатами проведеного емпіричного дослідження констатує, що переважна більшість студентів-респондентів (92,7%) перебуває на нижній межі середнього рівня розвитку критичного мислення (Конотоп, 2019).

**Мета статті** полягає в концептуалізації критичного мислення як технології компетентнісної моделі у вищій освіті. Концептуалізація означатиме визначення змісту й ролі компетентнісної моделі у вищій освіті, з'ясування набору когнітивних ознак критичного мислення як компетентності, що дає змогу окреслити це поняття в парадигмі вищої освіти та відрізнити його від інших концептів.

**Виклад основного матеріалу.** В епоху штучного інтелекту особисті здібності та якості стають все більш затребуваними, наприклад, емоційний інтелект, командна робота та внутрішньоособистісні навички. Серед них важливу роль відіграє критичне мислення. Стосовно епохи цифровізації критичне мислення не означає ігнорування досягнень штучного інтелекту, комп'ютерно-програмного устаткування, проте означає якісно відмінний рівень користування ними, особливо у сферах активності, де еволюційні надбання людства все ж не можуть компенсувати наявності людського розуму. Компетенція мислити критично для здобувача вищої освіти охоплює інтеграцію й мобілізацію відповідних загальних та фазових знань, умінь і навичок, установок, а також цінностей, які розвиваються під час вирішення завдань проблемного характеру.

Помилково вважати, що людині самою природою закладено властивість мислити критично. Проте якщо не розвивати критичне мислення таргетовано, а залишити його поза увагою, то домінуватимуть недосконалі мисленнєві моделі – мислення упереджене, викривлене, необґрунтоване. Позаяк сама якість життя та діяльності людини залежить саме від якості притаманного їй мислення. Досконалість у мисленні повинна систематично розвиватися.

В актуальному щодо теми поточної статті опитуванні Національної асоціації коледжів і роботодавців щодо компетенцій, яким роботодавці надають перевагу при наймі працівників, результати показали, що лише 9,9% старших співробітників (англ. *senior employees*) оцінили себе як досвідчених у критичному мисленні, тоді як 99,2% роботодавців вважали критичне мислення надзвичайно важливим для найманих працівників. Такими були дані 2017 року (NACE, 2017). Для зістав-

лення, у дослідженні 2011 року, проведеному Американською асоціацією коледжів і університетів, 95% керівників 433 навчальних закладів оцінили критичне мислення як одну з найважливіших інтелектуальних навичок для своїх студентів. Це відкриття резонувало з вимогами ринку праці, оскільки 81% паралельно опитаних роботодавців, висловили бажання, щоб заклади вищої освіти приділяли більшу увагу критичному мисленню (AAC&U, 2011). Зауваги NACE та AAC&U для нас є важливими через очевидне економічне лідерство США у питаннях економіки та людських ресурсів. Відповідно до NACE, роботодавці оцінили потребу в критичному мисленні як найбільш необхідну компетенцію для кар'єрного зростання. Протягом останніх двох десятиліть студенти провідних ЗВО світу більше занурюються в концепцію критичного мислення як способу вдосконалення не лише своїх професійних навичок, але й особистих компетенцій як членів глобальної спільноти. Європейський простір вищої освіти, до якого інтегрується Україна, так само підкреслює важливість критичного мислення студента в межах освітньої парадигми нового часу, справді орієнтованої на студента (The European Higher Education Area, 2012), як це можна побачити в навчальних програмах багатьох університетів. Болонським процесом наголошено на розвитку здатності студентів критично мислити та самостійно працювати з навчальною програмою, а також на тому, що студенти повинні брати активну участь у всіх аспектах академічного життя. Студентоорієнтована освіта є складним концептом, який складно інтегрувати в повсякденну реальність вищої освіти. Однак він обов'язково має охоплювати, як сказано, кроки із забезпечення того, аби студенти навчалися критично мислити, брали участь у всіх різновидах академічного життя, а також отримали більше незалежності та відповідальності за результати власного процесу здобуття фахових знань і навичок (The European Higher Education Area, 2012). Критичне мислення зазвичай пов'язане з іншими навичками, які вважаються ключовими у 21-му столітті в процесі навчання студентів та повсякденному житті сучасної особистості: це метапізнання, мотивація та креативність. За своєю суттю критичне мислення є рефлексивною діяльністю, яка спонукає до активності, дії, і щоб її розвивати, студенти повинні буквально «думати про те, що вони думають».

Людина з розвиненим критичним мисленням:

– порушує життєві питання і проблеми, чітко їх формулюючи;

– збирає та оцінює відповідну інформацію, використовуючи абстрактні ідеї для її ефективної інтерпретації, робить добре обґрунтовані висновки й ухвалює правильні рішення, перевіряючи їх на відповідність критеріям і стандартам;

– мислить відкрито в межах альтернативних систем мислення;

– ефективно спілкується з іншими, знаходячи рішення складних проблем.

Утім, аби навчати мислити критично, викладачі насамперед повинні трансформувати свій спосіб викладання, аби освіта стала активним двобічним процесом. Одним із доведених ефективних способів розвитку критичного мислення є, наприклад, техніка вдумливого (ретельного) читання, узагальнення матеріалів у формі науково-дослідницьких статей, розвідок, створення проєктних робіт, елементи винахідницької діяльності тощо. Доведено ефективність методу написання есе в розвитку навичок мислити критично й творчо (Larsson, 2021). Суттєвим фактором є психологічний мікроклімат у взаєминах між студентами та викладачем: він має бути таким, аби здобувачі відчували себе психологічно безпечно і, висловлюючись, не боялись підірвати цим свою впевненість. Щоб розвинути критичне мислення, необхідно поєднати теоретичні аспекти опанування освітньо-професійних програм із професійною практикою. Хоча є багато стратегій розвитку критичного мислення, найбільший вплив має підхід, коли викладач ставить студентам запитання, відповідь на які вимагає від студента рівня мислення, прямо пропорційного рівню поставленого питання. Тому для викладача дуже важливо добре спланувати заняття, аби запропонувати студентам такий досвід. Для цього викладачам так само слід навчитись формулювати складні питання.

Концепція критичного мислення має такі обов'язкові компоненти, як знання, навички та ставлення, цінності, етику. Знаннєвий компонент стосується ефективного міркування, використання системного мислення та оцінки доказів, чіткості артикуляції проблем та їхнього розв'язування. Навички охоплюють ефективне міркування та використання системного мислення. Ставлення/цінності/етика релевантні для ухвалення обґрунтованих суджень і рішень, вирішення проблем і вироблення лінії ставлення до того чи того питання.

Студент, який мислить критично, визначає та формулює проблеми чи питання у вибраних сферах знань і активності, розрізняє елементи ідей, концепцій, теорій або практичних підходів до проблеми чи питання, диференціює та оцінює теорії

та підходи до складних проблем у вибраній галузі дослідження, адаптує, реінтегрує, переформулює основні ідеї, прийоми чи методи для виконання есе, творчих і дослідницьких проєктів, загалом у межах виконання академічних планів. Це особистість, яка має достатньо навичок індуктивного та дедуктивного міркування, щоб успішно виконувати різновиди навчальної, а надалі – професійної активності. Здобувач із критичним мисленням вимогливо переглядає, аналізує, синтезує, порівнює та інтерпретує інформацію; робить висновки з релевантної та/або відсутньої інформації; розуміє принципи, що лежать в основі зв'язку між фактами, і застосовує це розуміння під час вирішення проблем, визначає зв'язки між проблемами; швидко розуміє, орієнтується та засвоює нові завдання, координує роботу над кількома проєктами чи проблемами.

Наведені особливості можна назвати визначальними для компетентнісного розуміння критичного мислення в межах підготовки здобувачів у вищій школі. Інтеграція цієї компетентності потребує якісного й комплексного різнорівневого підходу, який наразі у вищій освіті України перебуває щойно на етапі становлення – відповідно до нормативних освітніх документів, загального контексту розвитку вищої освіти в кризових умовах, які характеризують з об'єктивних причин вітчизняний ринок освіти останніх років.

Відомі методології, які викладачі ЗВО найчастіше використовують для розвитку критич-

ного мислення, можна об'єднати в три групи: По-перше, усне і письмове спілкування, читанням та аналіз тексту, що окреслюється в площині вправ для розвитку критичного мислення як усні та письмові роздуми та аргументація, аналіз та синтез ресурсів. По-друге, активні методології: тематичні дослідження, спільне та кооперативне навчання, зв'язок із реальним світом, проблемне та проєктне навчання. По-третє, спостереження, опитування, інтерпретація та обґрунтування, дослідження, «перевернутий клас», рольові ігри, проблемні лекції. Усі вони потребують розробленого алгоритму застосування залежно від предметної галузі.

**Висновки.** Отже, критичне мислення – це самокероване, самодисципліноване, самоконтрольоване та самокоригувальне мислення. Критичне мислення є передумовою високих стандартів досконалості дій, ефективності ухвалення рішень, продуктивного спілкування та вирішення проблем. Це одна з найбільш часто обговорюваних компетенцій вищого рівня, яка, як вважається, відіграє центральну роль у логічному мисленні, що водночас є важливим для здобувача вищої освіти за будь-якою спеціальністю.

Подальші дослідження з теми доречно спрямувати на вироблення конкретних механізмів розвитку критичного мислення студентів конкретних спеціальностей з подальшою емпіричною перевіркою ефективності представлених педагогічних моделей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України*. 2020. № 16. С. 33–46.
2. Івлєва К., Рейда О., Гулієва Д. Впровадження технології розвитку критичного мислення у процесі викладання іноземної мови у вищій школі. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови»*. 2021. № 2. С. 23–29.
3. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О., Кулага І. В., Турчанінова В. Є. *Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід*. Київ : КНЕУ, 2016.
4. Конотоп О. С. Результати зрізу рівня сформованості критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені ТГ Шевченка*. 2019. № 1. С. 97–100.
5. Тягло А. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. Вип. 2. С. 240–257.
6. «Про унесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» : Наказ МОН України № 584 від 30.04.2020.
7. Association of American Colleges and Universities. (2011). *The LEAP vision for learning: Outcomes, practices, impact, and employers' view*. Washington.
8. Bezanilla M. J., Fernández-Nogueira D., Poblete M., Galindo-Domínguez H. Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and creativity*. 2019. № 33. Article 100584.
9. Birgili B. Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*. 2015. Vol. 2(2). P. 71–80.
10. Halpern D. F., Dunn D. S. Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence*. 2021. Vol. 9(2). P. 22.
11. Larsson K. Using essay responses as a basis for teaching critical thinking – A variation theory approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 65(1). P. 21–35.

12. Masek A., Yamin S. The effect of problem based learning on critical thinking ability: a theoretical and empirical review. *International Review of Social Sciences and Humanities*. 2011. Vol. 2(1). P. 215–221.
13. NACE. (2017). Job outlook 2018. URL: <http://careerservices.wayne.edu/pdfs/2018-nace-job-outlook-survey.pdf> (дата звернення: 03.02.2023)
14. Paul R., Elder L. The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Washington : Rowman & Littlefield, 2019.
15. The European Higher Education Area. Bologna process implementation report. 2012. URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/79/5/Bologna\\_Process\\_Implementation\\_Report\\_607795.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf) (дата звернення: 03.02.2023)
16. Tsui L. Fostering critical thinking through effective pedagogy. *The Journal of Higher Education*. 2002. Vol. 73(6). P. 740–763.

#### REFERENCES

1. Bieliienka, H. V. (2020). Interaktyvni metody navchannia yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia studentiv [Interactive teaching methods as a means of developing students' critical thinking]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni HS Kostiuka NAPN Ukrainy*, 16, 33–46 [in Ukrainian].
2. Ivlieva K., Reida O., Huliieva D. (2021). Vprovadzhennia tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia u protsesi vykladannia inozemnoi movy u vyshchii shkoli [Implementation of technology for the development of critical thinking in the process of teaching a foreign language in higher education]. *Naukovo-metodychnyi zhurnal «Inozemni movy»*, 2, 23–29 [in Ukrainian].
3. Antoniuk L. L., Vasytkova N. V., Ilnytskyi D. O., Kulaha I. V., Turchaninova V. Ye. (2016). Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii osviti: svitovyi dosvid [Competency approach in higher education: global experience]. Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
4. Konotop, O. S. (2019). Rezultaty zryzu rivnia sformovanosti krytychnoho myslennia u studentiv zakladiv vyshchoi osvity [The results of the cross section of the level of formation of critical thinking among students of higher education institutions]. *Visnyk Natsional'noho universytetu "Chernihiv's'kyu kolehium" imeni TH Shevchenka*, 1, 97–100 [in Ukrainian].
5. Tiahlo, A. (2017). Dosvid zasvoiennia krytychnoho myslennia v ukraïnskii vyshchii shkoli [The experience of learning critical thinking in Ukrainian higher education]. *Filosofia osvity*, 2, 240–257 [in Ukrainian].
6. "Pro unesennia zmin do Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity" : Nakaz MON Ukrainy №584 vid 30.04.2020. ["On Amendments to the Methodological Recommendations for the Development of Higher Education Standards": Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 584 dated April 30, 2020] [in Ukrainian].
7. Association of American Colleges and Universities. (2011). The LEAP vision for learning: Outcomes, practices, impact, and employers' view. Washington.
8. Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and creativity*, 33, 100584.
9. Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71–80.
10. Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2021). Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence*, 9(2), 22.
11. Larsson, K. (2021). Using essay responses as a basis for teaching critical thinking – A variation theory approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 21–35.
12. Masek, A., & Yamin, S. (2011). The effect of problem based learning on critical thinking ability: a theoretical and empirical review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 2(1), 215–221.
13. NACE. (2017). Job outlook 2018. URL: <http://careerservices.wayne.edu/pdfs/2018-nace-job-outlook-survey.pdf>
14. Paul, R., & Elder, L. (2019). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Rowman & Littlefield.
15. The European Higher Education Area (2012). Bologna process implementation report. URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/79/5/Bologna\\_Process\\_Implementation\\_Report\\_607795.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf)
16. Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 740–763.



**Вікторія БАЛАКІРЕВА,**

*orcid.org/0000-0001-5361-5568*

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувачка кафедри педагогічних технологій початкової освіти

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

(Одеса, Україна) *balakireva.va@pdpu.edu.ua*

## ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена актуальній проблемі необхідності діагностики майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та виділенні компонентів, критеріїв та рівнів підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Описані результати проведеного експериментального дослідження рівня сформованості компонентів підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Вказано, що підготовку майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, вбачаємо, як процес, що характеризується узагальненням професійних настанов, знань, умінь та навичок, які спрямовані на утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; сприяння набуттю особистістю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у захисті та розбудові своєї держави. Визначено, що результатом такого процесу є підготовленість майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Доведено, що підготовленість характеризується відповідним рівнем знань, умінь і навичок, наявністю позитивних професійних установок, що дозволяють майбутнім учителям початкової школи кваліфіковано виконувати свою діяльність, а саме займатися патріотичним вихованням у дітей молодшого шкільного віку. Охарактеризовані особливості діагностичної роботи, яка проводилася на основі виділених трьох компонентів: мотиваційного, змістовного, особистісно-орієнтованого, які взаємопов'язані та взаємозумовлені між собою, кожен з яких визначає критерії та показники, за якими її оцінювалася підготовленість майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** патріотичне виховання, мотиваційний компонент, змістовний компонент, особистісно-орієнтований компонент, майбутні вчителі початкової школи.

**Viktoria BALAKIREVA,**

*orcid.org/0000-0001-5361-5568*

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education  
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky  
(Odesa, Ukraine) *balakireva.va@pdpu.edu.ua*

## DIAGNOSING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READINESS FOR THE PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

The article is devoted to the urgent problem to diagnose future primary school teachers' readiness for the patriotic upbringing of primary school age children. The aim of the article is the theoretical justification and highlighting the components, criteria and levels of future primary school teachers' readiness for patriotic education of primary school age children. The author describes the results of the experimental study on the level of how well the components of future primary school teachers' readiness for patriotic education of primary school age children are formed. It is maintained that future primary school teachers' readiness for the patriotic upbringing of primary school age children is seen as a process characterized by the generalization of professional instructions, knowledge, abilities and skills, which are aimed at establishing individual patriotic values, beliefs and respect for cultural and historical past of Ukraine in the consciousness and feelings; fostering respect for the Constitution of Ukraine, Laws of Ukraine, state symbols; promoting a person's acquisition of patriotic experience on the basis of readiness to participate in state-building processes, the

*ability to preserve their national identity, to be proud of belonging to the Ukrainian people, to participate in the protection and development of their state. It was determined that the result of such a process is future primary school teachers' readiness for the patriotic upbringing of primary school age children. It has been proven that readiness is characterized by the appropriate level of knowledge, abilities and skills, the presence of positive professional attitudes that allow future primary school teachers to perform their activities in a qualified manner; namely, to be engaged in patriotic education of primary school age children. The features of the diagnostic work, which was carried out on the basis of the selected three components, were described, namely: motivational, content-oriented, personality-oriented; they are interconnected and mutually determined, each of them determines the criteria and indicators by which future primary school teachers' readiness for patriotic education is characterized.*

**Key words:** *patriotic education, motivational component, content-oriented component, personality-oriented component, future primary school teachers.*

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти України, що відбувається внаслідок соціальних перетворень, зумовлює необхідність її удосконалення, наближення до рівнів світових освітніх стандартів. Перехід до особистісно орієнтованої моделі навчання передбачає суттєву зміну вимог до організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів.

Складні умови, що спостерігаються у цей важкий час в Україні, зумовлюють підвищення вимог і до підготовки майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Саме тому, що патріотичне виховання відповідає нагальним вимогам і викликам сьогодення, які закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь. Нині потрібні нові підходи до виховання патріотизму, саме як базової якості особистості. Адже і Нова українська школа ґрунтується на ідеї виховання молодшого покоління, як патріотів своєї країни та інноваторів.

З огляду на це перед закладами вищої освіти постає завдання підготовки таких фахівців, які володіють знаннями та вміннями стосовно патріотичного виховання, що можливо лише у тому разі, якщо студенти стануть активними учасниками такого процесу під час отримання освіти. Зазначене зумовлює необхідність оновлення освітнього процесу, визначення форм, методів і засобів, спрямованих на підготовку майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

**Аналіз досліджень.** Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку є актуальною у теорії та практиці вищої школи. Студювання наукового фонду щодо порушеної проблеми дало змогу дійти висновку, що теоретичний аспект патріотичного виховання розробляли відомі українські педагоги минулого: Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський,

К. Ушинський та інші, які значну увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості тощо. Серед сучасних дослідників, які працюють над питанням патріотичного виховання та громадянських якостей особистості є І. Бех, П. Вербицька, П. Ігнатенко, А. Погрібний, В. Поплужний, Ю. Руденко, К. Чорна, О. Шестопалюк та інші. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку вивчалися дослідниками О. Вишневським, П. Ігнатенко, П. Кононенко, Н. Косаревою, Ю. Руденко, М. Стельмаховичем, П. Щербань та іншими.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та виділенні компонентів, критеріїв та рівнів підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Проблеми патріотичного виховання на сучасному рівні досліджували І. Бех та Н. Чорна, які констатували, що за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції підростаючого покоління. В центрі патріотичного виховного процесу постала особистість людини як найвища цінність. В основу системи патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуючий чинник розвитку суспільства (Бех, 2014: 3).

Слушною є думка О. Жаровської, яка у своєму дисертаційному дослідженні, розглядає патріотичне виховання – як «планомірну виховну діяльність, спрямовану на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто доброго ставлення до Батьківщини та до представників спільних культури або країни. Таке виховання включатиме розвиток любові до батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю батьківщини; інтерес до між-

національного спілкування; прагнення праці на благо рідної країни, її народу. Має застосування як у сім'ї та школі, так і в державних і громадських організаціях, засновуючись на впевненості в позитивному ефекті такого ж відношення» (Жаровська, 2015: 25).

На підґрунті аналізу досліджень проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, визначимо, як усвідомлений особистісно значущий та внутрішньо сприйнятий процес формування підготовленості студентів, здійснювати патріотичне виховання у дітей молодшого шкільного віку.

Підготовку майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку ми вбачаємо, як процес, що характеризується узагальненням професійних настанов, знань, умінь та навичок, які спрямовані на утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; сприяння набуттю особистістю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави. Результатом такого процесу є підготовленість майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Сама підготовленість характеризується нами, як відповідний рівень знань, умінь і навичок, наявність позитивних професійних установок, що дозволяють майбутнім учителям початкової школи кваліфіковано виконувати свою діяльність, а саме займатися патріотичним вихованням у дітей молодшого шкільного віку.

Підготовленість майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, розуміємо, як стан сформованості фахової компетентності для здійснення майбутніми учителями початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Для визначення рівня підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку, було визначено наступні компоненти даної підготовленості: мотиваційний, змістовний та особистісно-орієнтований, які взаємопов'язані та взаємозумовлені між собою.

1) Мотиваційний компонент підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку, виражався рівнем сформованості у майбутніх учителів початкової школи мотивів до патріотичного виховання у дітей молодшого шкільного віку. Усвідомленим ставленням до даного процесу, пізнавальним інтересом, сприйнятливостю, активністю, мотивацією до успіху в професійній діяльності, ініціативністю, зацікавленістю, власним вдосконаленням тощо.

2) Змістовний компонент підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку, характеризувався наявністю системи знань і уявлень про патріотичне виховання у тому числі і у дітей молодшого шкільного віку, розумінням феномену «патріотизм», «патріотичне виховання», значимості розвитку толерантності в сучасному суспільстві, громадянської позиції, соціальної активності, знанням та поповненням понятійного апарату у своїй діяльності тощо.

3) Особистісно-орієнтований компонент підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку, характеризував рівень розвитку якостей особистості майбутніх учителів початкової школи, які виконуватимуть сам процес патріотичного виховання у дітей молодшого шкільного віку. Зауважимо, що вони (майбутні учителі початкової школи), мають бути спрямовані на соціальну активність, толерантність, повагу до культурної та історичної спадщини своєї держави, державних символів та законів, розвиток патріотичної самосвідомості, сприяння розвитку кращим проявам української ментальності, розвиток культури мовлення, протидіяти найгіршим проявам політичної ідеології тощо.

Отже, відштовхуючись від компонентів (мотиваційний, змістовний та особистісно-орієнтований) підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку й відбувалося експериментальне дослідження, яке проходило в три етапи.

З метою визначення рівня мотивації здійснення патріотичного виховання майбутніх учителів початкової школи на першому етапі експериментального дослідження було розроблено авторську анкету «Оцінка рівня мотивації майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку».

Другий етап дослідження був направлений на вивчення рівня знань і уявлень майбутніх учите-

лів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Для цього було використано анкету «Як Ви розумієте патріотичне виховання?».

На третьому завершальному етапі експериментального дослідження, досліджували два показники, а саме: рівень громадянської позиції і патріотизму за допомогою анкети «Громадянська позиція і патріотизм»; рівень толерантності у сфері міжнаціональних відносин. Діагностували використовуючи методику «Вимірювання толерантних установок у сфері міжнаціональних відносин» (В. Собкін, Д. Адамчук).

Для більш точної якісно-кількісної оцінки експериментального дослідження вибірку склали студенти факультету початкового навчання зі спеціальності 013 Початкова освіта, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» у кількості 200 осіб, які умовно були розподілені на експериментальну та контрольну групи по 100 студентів. До експериментальної групи увійшли студенти денної форми навчання, до контрольної – заочної форми навчання.

На першому етапі експериментального дослідження було проведено авторську анкету «Оцінка рівня мотивації майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку», яка містила 20 пар тверджень, прочитавши які, студент мав обрати той варіант, який найбільше йому відповідає.

Після проведення анкети було отримано наступні результати, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати анкети «Оцінка рівня мотивації майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку»**

Групи \ Рівні	Високий, %	Середній, %	Низький, %
Експериментальна	35	50	15
Контрольна	38	48	14

На основі представлених результатів у таблиці 1. за мотиваційним компонентом підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, на низькому рівні, було виявлено 15% реципієнтів експериментальної групи та 14% осіб – контрольної. Цей результат свідчить про наявність проблем з професійним вибором студентів, пере-

вагу песимістичних настроїв у здійсненні патріотичного виховання, невпевненості у своїх силах, відсутності мотивації до успіху, безініціативністю тощо.

Середнього рівня підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку за цим же критерієм, було виявлено у 50% респондентів експериментальної групи та в 48% осіб контрольної групи. Результати є характерними для тих студентів у яких є сформована мотивація до успіху, зазвичай ці студенти є ініціативними, активними, зацікавленими у своїй майбутній професії, хоча таким майбутнім учителям початкової школи притаманна мінливість мотиваційної сфери в професійній діяльності, деяка невизначеність та неконкретність.

Решта опитаних мають високий рівень мотивації, 35% респондентів ЕГ та 38% респондентів контрольної групи. Цей рівень є свідченням того, що майбутні фахівці, а саме студенти факультету початкового навчання, позитивно налаштовані на виконання своїх професійних обов'язків, цілеспрямовано розширюють власні знання та покращують уміння щодо здійснення патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

За змістовним компонентом підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, було використано анкету «Як Ви розумієте патріотичне виховання?» для виявлення рівня знань і уявлень про патріотичне виховання; розуміння феномену «патріотизм», «патріотичне виховання»; значимості розвитку толерантності в сучасному суспільстві; громадянської позиції; соціальної активності; поповненням понятійного апарату у своїй діяльності тощо. Сама анкета передбачала відповідь на 18 запитань з вибором одного варіанту. Результати представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати анкетування за змістовним компонентом**

Групи \ Рівні	Високий, %	Середній, %	Низький, %
Експериментальна	37	41	22
Контрольна	32	48	20

Як бачимо з таблиці 2., на низькому рівні, за змістовним компонентом підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного

Таблиця 3

**Результати сформованості патріотизму і громадянської позиції**

Групи \ Рівні	Високий, %	Середній, %	Низький, %
Експериментальна	33	48	19
Контрольна	31	46	23

виховання дітей молодшого шкільного віку було виявлено в експериментальній групі 22% студентів, контрольна група, нарахувала таких студентів на два відсотки менше, лише 20% опитаних. Респонденти даного рівня, не проявляють знання стосовно патріотичного виховання, мають звужене коло знань з історії та культури Батьківщини та взагалі у професійній діяльності, не поповнюють свій понятійний апарат, не мають власної громадянської позиції, не проявляють толерантне ставлення як до одногрупників так і до представників інших народів тощо.

На середньому рівні за цим же компонентом підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, було діагностовано 41% опитаних експериментальної групи та 48% майбутніх учителів початкової школи контрольної групи. Респонденти цього рівня, проявили досить глибокі знання щодо патріотичного виховання, які за результатами опитування вони будуть використовувати у своїй подальшій професійній діяльності, але їх, як бачимо все одно недостатньо для досягнення ефективного та продуктивного результату.

І решта – 37% респондентів експериментальної групи та 32% респондентів контрольної групи – це ті студенти, які посіли за даним компонентом високого рівня, які вільно володіють знаннями щодо патріотичного виховання, знають як ці знання передати молодшому поколінню, систематично поповнюють свій словниковий запас, знають свою історію, культуру, традиції, мають свою громадянську позицію і до речі, у цих студентів сформовані національно-патріотичні цінності.

Завершаючий етап експериментального дослідження був проведений за особистісно-орієнтованим компонентом підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, який відбувався у дві стадії. На першій стадії визначався рівень громадянської позиції і патріотизму за допомогою анкети «Громадянська позиція та патріотизм». Даний опитувальник надав можливість відслідкувати, наскільки у студентів сформована громадянська позиція, чи відчувають вони себе патріотами своєї країни. Результати представлені в таблиці 3.

Виходячи з результатів представлених у таблиці 3 бачимо, що низький рівень за даним компонентом підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, було виявлено у 19% респондентів експериментальної та у 33%

опитаних контрольної груп. Студенти цього рівня не мають сформованого уявлення про свої права та обов'язки, як громадянина своєї країни; не використовують закони країни, а головне, у них не сформована громадянська позиція та на превеликий жаль не до кінця відчувають себе патріотами своєї країни.

Значно більша кількість студентів експериментальної та контрольної груп – 48% і 46% опитаних характеризується середнім рівнем сформованості патріотизму і громадянської позиції за особистісно-орієнтованим компонентом підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку. У цих майбутніх учителів початкової школи є достатньо сформовані уявлення про свої права та обов'язки як громадянина своєї країни; зазвичай, демонструють готовність і бажання до вдосконалення й розвитку суспільства на принципах гуманізму, свободи та демократії.

Високого рівня сформованості патріотизму і громадянської позиції за цим же компонентом посіло 33% реципієнтів експериментальної та 31% респондентів контрольної груп. У таких студентів сформовані уявлення про свої права та обов'язки як громадянина своєї країни; вміють та використовують закони України, правові документи в своїй діяльності, демонструють готовність і бажання до вдосконалення й розвитку суспільства на принципах гуманізму, свободи та демократії.

Друга стадія діагностики особистісно-орієнтованого компоненту передбачала діагностику рівня толерантності у сфері міжнаціональних відносин. Для цього було використано методику вимірювання толерантних установок у сфері міжнаціональних відносин (В. Собкін, Д. Адамчук). Результати представлено в таблиці 4.

Проаналізуємо представлені результати в таблиці 4. Можна зробити висновок, що серед перелічених рівнів на першому місці знаходиться середній рівень, який було визначено по 52% респондентів експериментальної та контрольній групах. Таким респондентам характерний прояв інтолерантного ставлення до інших людей.

Таблиця 4

**Рівень толерантності у сфері  
міжнаціональних відносин**

Групи	Рівні	Високий, %	Середній, %	Низький, %
Експериментальна		37	52	11
Контрольна		34	52	14

Друге місце належить високому рівню за кількістю майбутніх учителів початкової школи у яких було виявлено саме цей рівень – 37% опитаних в експериментальній групі та 34% респондентів в контрольній групі. Такий результат є свідченням того, що студенти у сфері міжнаціональних відносин демонструють толерантність, повагу прав інших, їм не властива здатність до дискримінації інших людей за будь-якою ознакою.

Низький рівень діагностовано у 11% опитаних експериментальної групи та 14% студентів контрольної групи. Студентам даного рівня ці прояви не властиві.

**Висновки.** Підводячи підсумок проведеної експериментально-дослідної роботи, можна зробити такі висновки, майже третина опитаних студентів факультету початкового навчання, мають високий рівень підготовленості до патріотичного виховання у дітей молодшого шкільного віку. Тобто, такі студенти характеризуються вмотивованістю до здійснення патріотичного виховання; розуміють сутність патріотичного виховання та наголошують на його необхідності культивування в сучасному суспільстві; мають високий рівень

громадянської позиції і патріотизму; демонструють толерантне відношення до різних груп населення, а також мають достатньо високий рівень соціальної активності.

Для майже половини студентів констатувального експерименту, характерний середній рівень даної підготовленості, який виражається недостатнім рівнем мотивації до здійснення патріотичного виховання; не в повній мірі ознайомленні з особливостями здійснення патріотичного виховання та його важливості для суспільства; їм притаманний середній рівень громадянської позиції і патріотизму; демонструють середній рівень толерантного ставлення до різних груп населення, мають посередній рівень соціальної активності.

Решту опитаних було виявлено на низькому рівні підготовленості майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Даний рівень є свідченням того, що студенти не орієнтовані на здійснення напрямку професійної діяльності, який передбачає патріотичне виховання; мають низьку обізнаність щодо сутності патріотичного виховання; громадянська позиція і патріотизм не є обов'язковою умовою їх самореалізації; характеризуються низьким рівнем толерантних якостей.

Подальший напрямок роботи вбачаємо у розробці та апробації експериментальної програми щодо ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, яка є передумовою для успішного здійснення зазначеного виду діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України/ Київ. 2014. 48 с.
2. Жаровська О. П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Жаровська Олена Петрівна. Вінниця. 2015. 290 с.

#### REFERENCES

1. Bekh I. D. Natsionalna ideia v stanovlenni hromadianyna-patriota Ukrainy [The national idea in the formation of a citizen-patriot of Ukraine] Kyiv. 2014. 48 p. [in Ukrainian].
2. Zharovska O. P. Patriotychnе vykhovannia studentiv v osvithno-vykhovnomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu [Patriotic education of students in the educational environment of a pedagogical university] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Zharovska Olena Petrivna. Vinnytsia. 2015. 290 p. [in Ukrainian].

УДК 378.146[018.43]

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-27>

**Наталія БЕЗСОНОВА,**

*orcid.org/0009-0003-9541-1880*

*старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(Харків, Україна) bezsonova@karazin.ua*

**Євгенія МАКАРСЬКА,**

*orcid.org/0000-0003-3899-4488*

*старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(Харків, Україна) kafmov2018@gmail.com*

**Ірина ГЛАДКИХ,**

*orcid.org/0000-0001-5382-6066*

*викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(Харків, Україна) irinagladkih1@gmail.com*

## **РЕГУЛЮВАННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ І ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ**

*Стаття присвячена проблемі впливу оцінювання навчальної діяльності на здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання. У роботі розглянуто зарубіжні погляди на оцінювання, розкрито його цілі, основні типи, функції і принципи. В роботі до уваги було взято формувальне оцінювання, правильне регулювання якого є доцільним і важливим під час онлайн-навчання. Прагнення наблизитися до Європейських стандартів в освіті – це, насамперед, формування у здобувача вміння оцінювати свою успішність та нести відповідальність за процес навчання. Здобувачі все більше усвідомлюють сьогодені важливість знань для свого подальшого майбутнього. Воєнний стан ще більше підвищив їх мотивацію до навчання. Тому отримання оцінок стає на другий план порівняно з набуттям практичних знань. Експеримент, проведений на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, в якому були задіяні 29 здобувачів першого та другого курсів факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу, показав, що зниження кількості поточних оцінок підвищує мотивацію здобувачів і якість навчання в цілому. Зміни, проведені в формувальному оцінюванні, а саме зменшення кількості поточних оцінок з 16 до 6 протягом семестру, створили умови для більш якісної і ефективної роботи та зниження рівня мовної тривожності, і покращили вміння здобувачів аналізувати власну навчальну діяльність. Як зазначили здобувачі, страх отримати негативну оцінку, або у випадку з успішними здобувачами не відмінну, формував скутість та формальність відповідей. У результаті, оцінки, отримані протягом семестру не відображали реальної картини: рівень фактичних знань виявлявся значно нижчим, що підтверджувало підсумкове оцінювання. Під час дослідження здобувачі отримали більше простору для прояву своїх здібностей і знань, особистісного розвитку, що сприяло підвищенню мотивації і якості навчального процесу в цілому.*

**Ключові слова:** оцінювання, формувальне оцінювання, мотивація, онлайн-навчання, мовна тривожність, заклади вищої освіти.

**Natalia BEZSONOVA,***orcid.org/0009-0003-9541-1880**Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Languages and Translation  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) bezsonova@karazin.ua***Yevheniia MAKARSKA,***orcid.org/0000-0003-3899-4488**Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Languages and Translation  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) kafmov2018@gmail.com***Iryna HLADKYKH,***orcid.org/0000-0001-5382-6066**Lecturer at the Department of Business Foreign Languages and Translation  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) irinagladkihh1@gmail.com*

## REGULATION OF FORMATIVE ASSESSMENT AS A FACTOR OF INCREASING MOTIVATION AND QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONDITIONS OF ONLINE LEARNING

*The article is devoted to the problem of the impact of educational activity assessment on higher education students in the conditions of online education. Foreign views on assessment have been examined, its goals, main types, functions and principles have been revealed in the work. Formative assessment has been taken into account, the correct regulation of which is appropriate and important during online education. Striving to get closer to the European standards in education is, first of all, the formation of the student's ability to assess the success and bear responsibility for the educational process. Students today are increasingly aware of the importance of knowledge for their future. Martial law further increased their motivation to study. Therefore, getting marks takes a back seat compared to acquiring practical knowledge. The experiment conducted on the basis of V. N. Karazin Kharkiv National University, in which 29 students of the first and second years of the School of International Economic Relations and Travel Business were involved, showed that reducing the number of current marks increases the students' motivation and the quality of education in general. The changes made in the formative assessment, namely the reduction of the number of current marks from 16 to 6 during the semester; created conditions for more qualitative and effective work, reduced the level of language anxiety and improved the ability of the students to analyze their own educational activities. As the students noted, the fear of receiving a negative mark, or in the case of the successful students, not an excellent one, formed the stiffness and formality of the answers. As a result, the marks obtained during the semester did not reflect the real picture: the level of actual knowledge turned out to be much lower, which confirmed the final assessment. During the research, the students received more space for the manifestation of their abilities and knowledge, personal development, which contributed to increasing motivation and the quality of the educational process as a whole.*

**Key words:** *assessment, formative assessment, motivation, online learning, language anxiety, higher educational institutions.*

**Постановка проблеми.** Сучасні погляди на викладання та навчання у поєднанні з новими вимогами суспільства до освітніх результатів поступово змінюють культуру навчання. У цих умовах оцінку необхідно побачити під новим кутом. Важливу роль у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти відіграє оцінювання якості та результатів навчання. З одного боку, це є невід'ємною складовою освітнього процесу, а з іншого, інструментом впливу на формування мотивації до вивчення іноземних мов. Мотивація – це умова, яка активує і підтримує поведінку, спрямована на досягнення мети. Вона має вирішальне значення для онлайн-навчання в умовах сьогодення. Контроль допомагає оцінити рівень

успішності, а саме глибину та повноту засвоєння матеріалу, наявність практичних навичок та умінь у здобувачів. Актуальність теми зумовив зростаючий інтерес сучасної науки щодо впливу оцінювання та самоконтролю на мотивацію та якість навчального процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання оцінювання та його впливу на процес навчання протягом довгого часу були об'єктом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів (С. А. Волошинов, Л. В. Кабан, О. Локшина, Е. Archer, W. Harlen, М. Scriven, В. Bloom, Р. Е. Newton, D. Sadler, М. Taras, D. D. Dixon, F. C. Worrell). Не зважаючи на те, що обсяг науково-методичних публікацій з даної проблема-



тики стрімко зростає, аналітичний огляд публікацій залишається важливим та необхідним етапом наукового процесу.

Питання важливості оцінювання для освітньої практики розглядали J. Baird, T. N. Hopfenbeck, P. E. Newton, A. T. Steen-Utheim; проблемні аспекти формувального оцінювання та його порівняння з підсумковим (сумативним) оцінюванням були предметом дослідження R. E. Bennett та A. M. Lau, а інформацію щодо використання інформаційних технологій у формувальному оцінюванні можна знайти під час огляду публікацій J. W. Gikandi, D. Morrowa, N. E. Davisa.

Як зазначає W. Harlen, теоретично розрізняються цілі оцінювання як причини для проведення самої процедури оцінки та цілі використання результатів оцінювання (Harlen, 2012: 89). Сам термін «мета оцінки» інтерпретується по-різному: лише на рівні оцінного судження, вираженого у певному діапазоні, що притаманно для офіційних документів; на рівні рішення, що приймається на основі оцінної думки; на рівні впливу, пов'язаного з розробкою та використанням системи оцінювання безпосередньо у навчальному процесі.

А ось, наприклад, E. Archer розбиває безліч цілей на групи: оцінювання задля забезпечення підзвітності; оцінювання з метою виявлення прогресу у навчанні; оцінювання підтримки навчання. При цьому загальну мету оцінки автор вбачає у допомозі «всім зацікавленим сторонам побачити ширшу освітню картину та визначити терміновість та важливість розподілу ресурсів відповідно до плінних потреб освітніх систем» (Archer, 2017)

Резюмуючи ідеї та висновки E. Archer та W. Harlen щодо цільових орієнтирів оцінювання, можна відзначити:

1) розрізнення цілей оцінки особливо значуще в аспектах розробки її принципів, технологій та інструментів;

2) прагнення до системи оцінювання, що підтримує ряд різних цілей (за умови, що вони не є логічно несумісними), вимагатиме чіткого визначення їхньої пріоритетності;

3) основна мета та (наскільки це можливо) інші високопріоритетні цілі будуть визначати оптимальні проектні характеристики системи оцінювання, які дозволять користувачам робити досить достовірні висновки з результатів, але при цьому безумовний пріоритет однієї з цілей може негативно вплинути на якість освіти.

Таким чином, різноманітність цілей оцінювання, з одного боку, свідчить про значущість оцінки як компонента освітньої системи, з іншого

боку, акцентує увагу на можливих протиріччях між окремими цілями, вирішення яких є важливим завданням освіти.

Виділення різних видів оцінки також значною мірою пов'язане з цілями її використання. У зв'язку з цим одним із найбільш обговорюваних питань у літературі, присвяченій оцінюванню, є питання про роздвоєність формувальної та підсумкової оцінок.

Витоки відмінностей між формувальними та підсумковими практиками оцінювання прийнято пов'язувати з роботами M. Scriven та B. Bloom. При цьому M. Scriven формувальну оцінку співвідносить з процесом покращення та розробки навчальних програм, а B. Bloom цей вид оцінювання розглядає як складову навчання, необхідну для руху здобувачів до уміння, майстерності.

Для здійснення оцінювання, B. Bloom виділяє шість рівнів формування освітніх результатів: знання (як процес запам'ятовування інформації), розуміння (вживання певних понять, термінів тощо), застосування (використання знань в ситуаціях, відмінних від звичних), аналіз (вміння бачити взаємозв'язки між окремими частинами, робити висновки та формулювати концепції), синтез (вміння поєднувати елементи, щоб отримати ціле), оцінка (вміння об'єктивно оцінювати).

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні необхідності та дослідженні особливостей регулювання формувального оцінювання з метою підвищення мотивації та якості навчання здобувачів в умовах онлайн-навчання. Відповідно до окресленої мети, визначено такі завдання дослідження:

1) шляхом зниження кількості поточних оцінок відстежити та охарактеризувати зміни в процесі навчання та в ставленні до нього з боку здобувачів;

2) емпірично перевірити та інтерпретувати дані, отримані методом анкетування.

**Виклад основного матеріалу.** Оцінювання незалежно від його виду розуміється в широкому значенні як процес визначення якості та рівня навчальних досягнень здобувача з певного предмету. У зв'язку з цим в англійській мові використовуються два терміни. Термін *evaluation* перекладають як «традиційне, підсумкове, сумативне оцінювання», а *assessment* означає «формувальне, аналітичне оцінювання». *Assessment* приділяє увагу оцінюванню процесу, а *evaluation* – результату навчання. Метою формувального оцінювання є визначення недоліків і підвищення якості навчання, в той час як завданням підсумкового оцінювання виступає оцінка якості. Пріоритетом підсумкової оцінки визначається надійність, а для

формування оцінки – достовірність та користь (Harlen, 2012: 92).

Головним недоліком традиційної системи оцінювання є те, що здобувачі отримують оцінку за конкретне завдання, усну відповідь, тест тощо, а не за досягнутий результат своєї іншомовної діяльності. Відсутні чіткі методи відстеження та оцінювання динаміки формування комунікативної компетентності.

Основне завдання оцінювання під час онлайн-навчання вбачаємо у підвищенні мотивації, стимулюванні інтересу до вивчення іноземних мов та зниження мовної тривожності. Оцінювання має бути показником динаміки успішності, рівня володіння здобувачем певних компетентностей, а не врахування кількості його невдач. Як відомо, результатом початкової діяльності повинна бути не лише певна кількість знань, умінь та навичок, а й формування компетентностей у здобувачів.

Розглянемо основні функції оцінювання навчальних досягнень здобувачів:

– *Діагностична функція* має на увазі визначення показників рівня володіння іноземною мовою відповідно до поставлених цілей. При цьому оцінювання має на меті не лише виявлення ступеню засвоєння знань, але й визначення ефективності використання певних методів і форм, критеріїв навчання, навчальних матеріалів. Ця функція допомагає діагностувати недоліки у процесі оволодіння іноземною мовою, а саме у формуванні знань, умінь та навичок. Діагностика може проводитися на всіх етапах освітнього процесу.

– *Коригуюча функція* має на меті внесення викладачем змін у методи та форми навчання, підбір додаткових дидактичних матеріалів.

– *Прогностична функція*. На основі отриманих під час контролю результатів відбувається прогнозування шляхів удосконалення навчального процесу для підвищення результативності навчальних досягнень здобувачів.

– *Стимулюючо-мотиваційна функція* визначає організацію освітнього процесу таким чином, що у здобувачів з'являється бажання та підвищується мотивація до вивчення іноземної мови.

– *Навчальна функція* полягає в удосконаленні знань та умінь здобувачів шляхом застосування зворотного зв'язку між викладачем та здобувачами (у формі вербальної або невербальної емоційної підтримки).

– *Розвиваюча функція* сприяє розвитку мислення, пам'яті, пізнавального інтересу та мовлення, мотивує здобувачів до рефлексії.

– *Виховна функція*. Систематичне оцінювання сприяє вихованню певних якостей у здобувачів,

наприклад, дисциплінованості, організованості, самостійності, відповідальності тощо.

Якісне оцінювання здійснюється з дотриманням певних дидактичних принципів: систематичність (оцінювання стає ефективним за умови проведення регулярного контролю на всіх стадіях освітнього процесу); об'єктивність, неупередженість, «прозорість» критеріїв оцінювання здобувачів (результати навчання чітко визначені та не залежать від ставлення викладача до конкретного здобувача, створені однакові умови для всіх учасників освітнього процесу); репрезентативність, всебічність (має на увазі підбір форм, методів і засобів визначення рівня знань в залежності від цілей таким чином, щоб охопити весь вивчений матеріал); індивідуалізація (оцінювання здобувачів відбувається з урахуванням їх індивідуальних та психофізіологічних особливостей).

Формувальна оцінка характеризується з позиції вдосконалення практики викладання та прямої підтримки здобувачів у покращенні їхнього навчання. Основним фактором, що впливає на успішність формування оцінювання, є усвідомлення здобувачем розриву між його поточними навчальними досягненнями та їх бажаним рівнем і, що важливо, наявність реакції здобувача, вираженої у вжитих ним діях для усунення цього розриву. Роль викладача у цій послідовності полягає у забезпеченні участі в оцінюванні через інтерпретацію освітніх цілей, цілей оцінювання та результатів у форматі, зрозумілому здобувачам, налагодження взаємодії та зворотного зв'язку, надання здобувачам можливостей для само- і взаємооцінок.

Під час дослідження ми зіткнулися з проблемою мовної тривожності, а саме страхом застосувати на практиці власні знання. Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями, мовна тривожність має три форми прояву:

– комунікативна тривожність, яка з'являється при необхідності спілкуватися іноземною мовою з іншими здобувачами чи викладачем;

– тривожність, пов'язана з виконанням контрольних завдань, тестів чи перевіркою умінь здобувачів, може виникати як до, так і після контрольних завдань. Описуючи тривожність цього виду як «страх випробувань», Hans Morschitzky вважає, що це реакція на суб'єктивне почуття загрози, яка виникає в ситуаціях контролю успішності або досягнення певних результатів (Morschitzky, 2016);

– тривожність, яка пов'язана зі страхом засудження, негативної думки, очікуванням незадовільної оцінки.

Мовна тривожність може породжувати почуття невпевненості, відсутність мотивації та зниження активності під час занять. У зв'язку з цим психологи та педагоги наполягають на необхідності використання різних методів і засобів для зниження мовної тривожності.

На базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна був проведений експеримент, в якому були задіяні здобувачі першого та другого курсів факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу спеціальності «Готельно-ресторанна справа». Протягом семестру у дослідженні брали участь здобувачі двох груп, загальною кількістю 29 осіб. Протягом семестру здобувачі отримували оцінки кожне або кожне друге заняття, що складало в середньому 8 оцінок за модуль. При виставленні залікового або екзаменаційного балу враховувався підсумковий бал за поточну діяльність, який визначається як середнє арифметичне кількості отриманих поточних оцінок.

Для дослідження кількість поточних оцінок була знижена до трьох за кожний модуль без урахування оцінки за підсумкову модульну роботу. Оцінювалися лише головні складові програми навчання – активна лексика та її використання, граматики, говоріння. Перед отриманням оцінки за використання активної лексики, здобувачі виконували ряд завдань, за які не ставилися оцінки. Це були різні завдання, як традиційного характеру – за підручником, так і з залученням сучасних технологій: зокрема написання диктанту у відкритому чаті Zoom, робота, в тому числі і командна, в Quizlet, складання колективної розповіді з використанням карток на Jamboard. Також використовувалися відеоматеріали TEDTalks, які, по-перше, підбиралися таким чином, щоб відповідати темі матеріалу, який опрацьовувався, а по-друге, виконували функцію примірників-орієнтирів. Граматичний матеріал після презентації також ретельно відпрацьовувався протягом декількох занять, і тільки наприкінці граматичної теми проводилося оцінювання. Для оцінювання застосовувалися онлайн-тест або усне опитування, презентація або індивідуальний диктант, при чому особлива увага приділялася прогресу здобувачів порівняно з початком роботи над матеріалом.

Під час поточної роботи зі здобувачами освіти, коли оцінки не виставлялися, викладач активно співпрацював з ними, підтримував їх вербально, заохочував і направляв думки. Таким чином, у здобувачів було достатньо «простору» для вільного навчання, активної неупередженої співпраці з викладачем і, навіть, дискусій з ним. У ході

дослідження було виявлено підвищення активності здобувачів та зниження мовної тривожності, у відповідях можна було спостерігати невимушеність і розкутість. Здобувачі не боялися зробити помилку, ставили питання викладачеві, дискутували. Кількість помилок дещо збільшилася, але ж і навчальний процес став більш активним щодо їх виправлення і усунення. Загалом, робота показала позитивний результат, який і відображали спочатку поточні, а потім й підсумкові оцінки. Крім того, здобувачі, які по об'єктивним причинам не могли бути присутніми на заняттях регулярно, не накопичували великої кількості «боргів», що полегшувало роботу викладачеві.

Серед 15 здобувачів другого курсу було проведено анонімне опитування на предмет того, як змінилося їх навчання порівняно з першим семестром першого курсу, коли формульовальне оцінювання відбувалося майже постійно. Більшість здобувачів (87% опитаних) зазначили позитивний вплив експериментальної системи оцінювання, а саме зниження рівня стресу та мовної тривожності під час відповідей, 80% здобувачів відчули підвищення внутрішньої мотивації, бажання відвідувати заняття, особливо якщо не все є зрозумілим, і підвищення рівня своїх знань в цілому. 67% зауважили відсутність страху ставити запитання, робити помилки й показувати, чого вони не знають. 27% здобувачів відмітили, що відсутність хвилювання стосовно оцінки спонукало готуватися самостійно.

Аналіз результатів проведеного дослідження стосовно впливу мотивації на якість навчання здобувачів та шляхів її підвищення показав: застосовані методи допомогли знизити рівень тривожності щодо оцінювання та створити умови для зміщення фокусу уваги учасників навчального процесу з отримання оцінок заради оцінок на більш якісне навчання.

Оцінювання – це додатковий стрес для здобувача, який є безумовно зайвим в умовах війни. Оцінювання майже кожного заняття – це постійний додатковий стрес. Результати експерименту показали, що розумне регулювання процесу оцінювання під час онлайн-навчання, по-перше, може зменшити рівень стресу та мовної тривожності у здобувачів освіти і, по-друге, підвищити мотивацію до навчання.

**Висновки.** Формульовальне оцінювання – це процес, спрямований на підвищення ефективності навчання. Основна його мета – створення сприятливих умов для підвищення мотивації до навчання, яке полягає в тому, щоб формувати у здобувача впевненість у собі, зосереджуючи

увагу на своїх сильних сторонах, а не на помилках; вчасно діагностувати проблеми й запобігати їх накопиченню; підтримувати бажання навчатися та прагнути найкращих результатів; позбутися страху зробити помилку.

Воєнний стан, відключення електропостачання внесли корективи в роботу викладача, зокрема і в процес оцінювання. У той же час ці фактори змусили здобувачів ставитися відповідальніше до навчання та його результатів. Завдання, які має

вирішувати формувальне оцінювання, це підвищення мотивації, створення у здобувачів позитивної самооцінки та усвідомлення відповідальності за власне навчання. Регулювання формувального оцінювання, а саме зниження кількості оцінок, і вирішує ці завдання.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у виявленні та дослідженні факторів впливу оцінювання на підвищення мотивації та зниження мовної тривожності у здобувачів вищої освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошинов С. А., Сокол І. В., Тригуб С. М. Оцінка результатів навчання студентів. *Науковий вісник Херсонської державної морської академії*. Херсон, 2015. № 1. С. 108–115.
2. Кабан Л. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. *Народна освіта*. 2017. № 1. С. 88–95. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4471](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4471) (дата звернення: 15.01.2023).
3. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107–113.
4. Archer E. The assessment purpose triangle: Balancing the purposes of educational assessment. *Frontiers Education*. 2017. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2017.00041/full> (Last accessed: 05.01.2023).
5. Dixson D. D., Worrell F. C. Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*. 2016. Vol. 55, No 2. P. 153–159.
6. Harlen W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and Learning*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 2012. P. 87–102. URL: <http://sk.sagepub.com/books/assessment-and-learning-2e/n6.xml> (Last accessed: 12.12.2022).
7. Lau A. M. Formative good, summative bad? – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*. 2016. Vol. 40, No 4. P. 509–525.
8. Morschitzky H. Prüfungen meistern – Ängste überwinden: Das Erfolgsprogramm in zehn Schritten. Munderfing: Fischer & Gann, 2016. 167 S.
9. Newton P. E. Validity, purpose and the recycling of results from educational Assessment. *Assessment and learning*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 2012. P. 264–276. URL: <http://sk.sagepub.com/books/assessment-and-learning-2e/n16.xml> (Last accessed: 12.12.2022).
10. Taras M. Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*. 2007. Vol. 31, No 4. P. 363–371.

### REFERENCES

1. Voloshynov S.A., Sokol I.V., Tryhub S.M. Otsinka rezultativ navchannia studentiv [Assessment of students' learning outcomes]. Scientific Bulletin of Kherson State Maritime Academy. Kherson, 2015, Nr 1, pp. 108–115 [in Ukrainian].
2. Kaban L. V. Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u novii ukrainskii shkoli [Formative assessment of educational achievements of students in the new Ukrainian school]. National education. 2017, Nr 1, pp. 88–95. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4471](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4471) (Last accessed: 15.01.2023) [in Ukrainian].
3. Lokshyna O. I. Innovatsii v otsiniuvanni navchalnykh dosiahnen uchniv u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho soiuзу. [Innovations in the assessment of educational achievements of students in school education in the countries of the European Union]. Comparative pedagogical studies. 2009, Nr 2, pp. 107–113 [in Ukrainian].
4. Archer E. The assessment purpose triangle: Balancing the purposes of educational assessment. *Frontiers Education*. 2017. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2017.00041/full> (Last accessed: 05.01.2023).
5. Dixson D. D., Worrell F. C. Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*. 2016, 55 (2), pp. 153–159.
6. Harlen W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and Learning*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 2012, pp. 87–102. URL: <http://sk.sagepub.com/books/assessment-and-learning-2e/n6.xml> (Last accessed: 12.12.2022).
7. Lau A. M. Formative good, summative bad? – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*. 2016, 40 (4), pp. 509–525.
8. Morschitzky H. Prüfungen meistern – Ängste überwinden: Das Erfolgsprogramm – zehn Schritten. Munderfing: Fischer & Gann, 2016, 167 S.
9. Newton P. E. Validity, purpose and the recycling of results from educational Assessment. *Assessment and learning*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 2012, pp. 264–276. URL: <http://sk.sagepub.com/books/assessment-and-learning-2e/n16.xml> (Last accessed: 12.12.2022).
10. Taras M. Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*. 2007, 31 (4), pp. 363–371.

УДК 378.147.227

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-28>

**Ірина БЕРЕЗНЕВА,**

*orcid.org/0000-0002-3351-9963*

старший викладач кафедри іноземних мов  
Національної академії Національної гвардії України  
(Харків, Україна) *irinasunnyday27@gmail.com*

## **СПЕЦИФІКА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ**

*Стаття присвячена питанням впровадження технологій дистанційного навчання в військових ВНЗ. Підкреслюючи, що забезпечення вільного доступу до освіти для всіх є одним з основних атрибутів інформаційного суспільства, розглядаються можливості комунікаційного середовища, які дозволяють використовувати якісно нові технології набуття знань. Метою статті є розгляд дієвих інструментів впровадження дистанційної освіти в процесі вивчення іноземної мови курсантами вищих військових навчальних закладів. Методологічною основою проведеного дослідження є методи аналізу та синтезу, порівняння та узагальнення. В результаті проведення дослідження було проведено вивчення та систематизація трактування поняття «дистанційна освіта», «технології дистанційного навчання», «веб-середовище дистанційного навчання», «суб'єкти дистанційного навчання». Вивчено основні інструменти реалізації дистанційного навчання: відеоконференції, блог, середовище Classroom, соціальні мережі та месенджери; встановлено переваги та недоліки реалізації дистанційного навчання.*

*У систематизованому вигляді наведено огляд специфіки режимів дистанційного навчання (синхронний чи асинхронний) та наголошено, що викладачеві слід врахувати ряд факторів та умов, що виникають під час організації занять (повітряні тривоги, незадовільний зв'язок, тощо). Підкреслюється необхідність зосереджувати підготовку до заняття викладачеві не лише на якості навчального матеріалу, але й на моральній підтримці курсантів, надавати допомогу у вигляді бесід. Звернута увага, що сьогодні, як ніколи, здобувачам вищої освіти потрібна підтримка, впевненість та віра. Визначено, що систематична конструктивна співпраця викладача англійської мови з курсантами вищого військового навчального закладу засобами дистанційної освіти стимулюватиме формуванню стійкої мотивації курсантів до вивчення мови.*

**Ключові слова:** дистанційна освіта, суб'єкти дистанційного навчання, інструменти дистанційної освіти, відеоконференція, блог.

**Irina BEREZNEVA,**

*orcid.org/0000-0002-3351-9963*

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
National Academy of the National Guard of Ukraine  
(Kharkiv, Ukraine) *irinasunnyday27@gmail.com*

## **SPECIFICATIONS OF THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN WARTIME CONDITIONS**

*The article is devoted to the implementation of distance learning technologies in military universities. Emphasizing that providing free access to education for all is one of the main attributes of the information society, the opportunities of the communication environment that allow using qualitatively new technologies for acquiring knowledge are considered. The purpose of the article is to consider effective tools for the implementation of distance education in the process of learning a foreign language by cadets of higher military educational institutions. The methodological basis of the conducted research is the methods of analysis and synthesis, comparison and generalization. As a result of the research, a study and systematization of the interpretation of the concept of "distance education", "distance learning technologies", "distance learning web environment", "distance learning subjects" was carried out. The main tools for the implementation of distance learning were studied: video conferences, a blog, the Classroom environment, social networks and messengers; the advantages and disadvantages of implementing distance learning are established. In a systematized form, an overview of the specifics of distance learning modes (synchronous or asynchronous) is given and it is emphasized that the teacher should take into account a number of factors and conditions that arise during the organization of classes (air alarms, unsatisfactory communication, etc.). It is emphasized the need to focus the teacher's preparation for the lesson not only on the quality of the educational material, but also on the moral support of the cadets, providing help in the form of conversations. It is noted that today, more than ever, cadets of higher education need support, confidence and faith. It was*

*determined that the systematic constructive cooperation of the English language teacher with the cadets of the higher military educational institution by means of distance education will stimulate the formation of stable motivation of the cadets to learn the language.*

**Key words:** distance education, distance education subjects, distance education tools, video conference, blog.

**Постановка проблеми.** Сьогодні доволі серйозним випробуванням для всіх учасників освітнього процесу стали події, викликані збройною агресією РФ та оголошенням в Україні воєнного стану, згідно з Указом Президента України від 24.02.2022 № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні». Це вплинуло на звичний спосіб життя кожного з нас. Війна і навчання... Поняття не сумісні, але сьогодні це реальність.

Вдосконалення електронних ресурсів створили можливість для організації дистанційного навчання (ДН), щоб кожен здобувач, студент, курсант, кожен учень з різними здібностями мав рівний доступ до якісної освіти. Специфіка дистанційного навчання, що базується на використанні комунікаційних технологій, Інтернет-ресурсів і послуг, впливає на способи відбору і структуризації змісту, способи реалізації тих чи інших методів і організаційних форм навчання, що суттєво впливає на функціонування всієї системи. Здобувач відбирає й опрацьовує інформацію, висуває гіпотези, приймає рішення, спираючись на власні роздуми, власне бачення проблеми. У центрі пізнання знаходиться проблема, яка вимагає роботи думки для її розв'язання. Пізнавальна, мисленева діяльність індивіда дозволяє йому виходити за рамки отриманої інформації, будувати нове знання. Дистанційне навчання стало невід'ємною складовою сучасних освітніх реалій. Новітні технології дозволяють отримувати знання на відстані незалежно від місцеперебування учасників освітнього процесу.

**Аналіз досліджень.** Вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах України є пріоритетним завданням формування конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці, особливо коли йде мова про фахівців військової справи. В останні роки проблема дистанційного навчання у ВНЗ досліджується за такими напрямками: принципи ДН (А. Андреев, Є. Полат, А. Хуторський); психолого-педагогічні засади ДН (І. Козубовська, В. Кухаренко); робота викладача в системі ДН (Н. Бесєдін, Л.Значенко, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко); методи, форми та засоби створення дистанційних курсів (Є. Долинський, О. Кареліна, І. Козубовська, В. Кухаренко, О. Рибалко, Г. Яценко); особливості ДН для підготовки фахівців технічних спеціальностей (М. Загірняк). Низка вітчизняних учених

займається проблемами розроблення та впровадження дистанційних технологій у освітній простір, а саме: Д. Ільницький, І. Кулага, Я. Кульбашина, А. Матвійчук, С. Стрельник, В. Ярижко. Однак, на жаль, наразі лишаються невирішеними питання щодо розроблення дієвих механізмів впровадження та поширення систем дистанційного навчання у навчальній практиці вітчизняних вищих навчальних закладів, зокрема в військових закладах вищої освіти.

**Мета статті** – розглянути дієві інструменти впровадження дистанційної освіти в процесі вивчення іноземної мови курсантами вищих військових навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Терміни і поняття дистанційного навчання вживаються у таких значеннях: дистанційна форма навчання – форма організації навчального процесу у закладах освіти, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень.

Технології дистанційного навчання – комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання у навчальних закладах та наукових установах.

Психолого-педагогічні технології дистанційного навчання – система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості.

Інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання – технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальних дисциплін (програм), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів інформаційно-комунікаційного зв'язку, у тому числі мережі Інтернет.

Веб-середовище дистанційного навчання – системно організована сукупність веб-ресурсів навчальних дисциплін (програм), програмного забезпечення управління веб-ресурсами, засобів взаємодії суб'єктів дистанційного навчання та управління дистанційним навчанням.

Суб'єкти дистанційного навчання – особи, які навчаються (курсанти військового ВНЗ), та особи, які забезпечують навчальний процес за дистанційною формою навчання (педагогічні та науково-педагогічні працівники).

Синхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої всі учасники одночасно перебувають у веб-середовищі дистанційного навчання (чат, аудіо-, відеоконференції, соціальні мережі тощо).

Асинхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому електронну пошту, форум, соціальні мережі тощо.

Які переваги та недоліки цих форматів навчання? Синхронне навчання – це швидкий і безпосередній зворотний зв'язок, як від викладача, так і від курсантів. Відповіді та реакції надаються в режимі реального часу, майже так само, як і на звичайному занятті. Звісно, є технологічні обмеження, які означають, що одночасно говоритиме лише хтось один, і на екрані можна побачити не всіх учасників водночас, якщо їх достатньо багато. Як вважає І. Власенко, «лише в синхронному форматі можна організувати безпосередню взаємодію курсантів у малих групах, швидко обговорити питання та прийняти рішення» (Власенко, 2017: 1). Однак, синхронне навчання вимагає онлайн-присутності в чітко визначений час. Це може бути проблемою, особливо коли певна частина синхронного заняття йде на узгодження технічних перешкод, перепитування й уточнення через непередбачувані перебої зі зв'язком та інші організаційні моменти.

Натомість асинхронний режим передбачає роботу за власним графіком та у власному темпі й максимально використовує переваги змішаного навчання. Це дозволяє опановувати матеріал, орієнтуючись на власне розуміння, а не на темп решти групи. Водночас, за І. Красноголовою «асинхронний режим може давати відчуття більшої ізольованості, адже знижується відчуття навчальної спільноти, якщо спеціально не підтримувати його. Крім того, це вимагає від курсантів доволі високої самодисципліни та розвинутого вміння керувати своїм часом, що може бути досить складним, зокрема за відсутності попереднього досвіду такої роботи» (Красноглова, 2009: 4).

Таким чином, розглянувши особливості цих форматів навчання, можна відокремити такі види та форми діяльності, які дозволять максимально ефективно застосувати кожен із цих режимів. Переглянемо деякі з них:

1. *Кейс-технологія* – заснована на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіо-візуальних та мультимедійних навчально-методичних матеріалів та їх розсиланні для самостійного вивчення та організацією регулярних консультацій з викладачами традиційним або дистанційним способом;

2. *Інтернет мережева технологія* – базується на використанні мереж Інтернет та телекомунікацій для забезпечення навчально-методичними матеріалами та інтерактивної взаємодії між суб'єктами навчання;

3. *Змішана технологія*. Така, що поєднує кейс та інтернет-мережу.

Для відпрацювання тієї чи іншої технології суб'єктами навчання використовуються наступні інструменти спілкування у дистанційному навчанні:

– Відеоконференція – це конференція реального часу в on-line режимі. Вона проводиться у визначений день і в призначений час. Для якісного проведення відеоконференції необхідна її чітка підготовка: створення програм, своєчасна інформація на сайті і розсилка за списком. Відеоконференція – один із сучасних способів зв'язку, що дозволяє проводити заняття у «віддалених класах», коли курсанти та викладач знаходяться на відстані. Отже, обговорення й прийняття рішень, дискусії, захист проектів відбуваються у режимі реального часу. Викладач і курсанти можуть бачити один одного, викладач має можливість супроводжувати лекцію наочним матеріалом.

– Блог – це форма спілкування, яка нагадує форум, де право на публікацію належить одній особі чи групі курсантів. Для вивчення іноземної мови в дистанційному режимі блог можна використовувати під час навчання у колективі. Наприклад, автор (один курсант чи їх група) виконав певне завдання (твір, есе), яке розміщується на сайті свого мережевого щоденника (блогу), потім автор блогу дає можливість іншим курсантам прочитати і прокоментувати розміщений матеріал. В курсантів з'являється можливість обговорення й оцінки якості публікації і коментарів іноземною мовою, що сприяє розвитку мовленнєвих навичок (Дегтярьов, 2014: 12).

– Середовище Classroom дозволяє організувати онлайн навчання, використовуючи відео, текстову та графічну інформацію, різні додатки Google. Викладач має можливість контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання.

– Соціальні мережі та месенджери дозволяють створювати закриті групи, чати, обговорення тем,

завдань, проблем, інформації, що є доцільним під час вивчення тем військового напрямку.

Стратегія синхронного дистанційного навчання «вимагає від учасників освітнього процесу одночасної присутності у віртуальному середовищі хмарного сервісу або програми» стверджує І Кулага (Кулага, 2020: 3). Організація такої форми роботи може бути досить складною при великій кількості учасників освітнього процесу (безкоштовні сервіси для спілкування підтримують невелику кількість учасників, не всі учасники своєчасно приєднуються до зустрічі через технічні складнощі налаштувань пристрою чи швидкості Інтернет-зв'язку), тому «цю форму доцільніше використовувати як додатковий елемент іншої форми асинхронного дистанційного навчання» (Кулага, 2020: 3). Наприклад, курсанти поділяються на групи, кожній з яких надається завдання скласти (відредагувати, обговорити тощо) спільний навчальний матеріал, розташований на сервісі спільних документів. Тоді учасники групи самі зв'язуються між собою для виконання завдання, а результати (за необхідності й процес) його виконання викладач може спостерігати у обраному хмарному середовищі або отримати його від курсантів електронною поштою.

Інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання значною мірою використовують веб-ресурси навчальних дисциплін, які можуть містити:

- методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо;
- документи планування навчального процесу (навчальні програми, навчально-тематичні плани, розклади занять);
- відео– та аудіозаписи до занять;
- мультимедійні матеріали;
- термінологічні словники;
- практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
- віртуальні практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
- віртуальні тренажери із методичними рекомендаціями щодо їх використання;
- пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування з автоматизованою перевіркою результатів, тестування з перевіркою викладачем;
- ділові ігри із методичними рекомендаціями щодо їх використання;
- електронні бібліотеки чи посилання на них;
- інші ресурси навчального призначення.

Змістова частина дистанційного навчання готується у структурованому вигляді. Це значить, що кожний структурний елемент курсу створюється в окремому файлі. Електронні конспекти, які планується розміщувати у дистанційному курсі, повинні мати чіткий поділ за темами, що розглядаються.

Під час оформлення навчально-методичних матеріалів слід дотримуватися наступних вимог та рекомендацій:

- Файли можуть надаватися у різних форматах: PDF, Power Point, Open Office, Microsoft Word, Microsoft Excel.
  - Малюнки можуть бути представлені в різних графічних форматах, наприклад, .jpeg, .gif, .png та інших.
  - Для аудіо– відео рекомендується використовувати такі формати: .mp3, MPEG, .flv – Flash-відео; .f4v – Flash-відео, тощо.
  - Для демонстрацій аудіо– відео та проведення вебінарів рекомендовано використовувати сервіси YouTube.
  - Для онлайн-тестування онлайн-сервіси, для створення тестів: <http://osvita.ua/school/method/technol/45747>;
  - вебсайт Pete's Power Point Station – для створення та перегляду тематичних презентацій, лексичних та граматичних вправ, лінгвокраїнознавчих матеріалів;
  - [eslflow.com](http://eslflow.com) (вебсайт Eslow's English Language Teaching) – сайт, що містить матеріали для проведення дискусій, комунікативних вправ, рольових ігор, розумових розминок, які можна використати при роботі на різних рівнях: Elementary, PreIntermediate, Intermediate, Flashcards ([www.eslow.com](http://www.eslow.com));
  - [apples4theteacher.com](http://apples4theteacher.com) – універсальний сайт, що містить електронну бібліотеку із завданнями для розвитку навичок читання – <http://www.apples4theteacher.com/>;
  - [super teacher worksheets.com](http://superteacherworksheets.com) – тека завдань, текстів, що можуть використовуватися індивідуально кожним курсантом за розділами: Reading and Writing Worksheets, Grammar, Phonics, Spelling Lists and Worksheets – [www.superteacherworksheets.com](http://www.superteacherworksheets.com);
  - [esl tower.com](http://esl.tower.com) – друковані та інтерактивні вправи з граматики, лексики, фонетики, онлайн-вправи та ігри, що можна використовувати як під час занять, так і в індивідуальній роботі з курсантами – <http://www.esltower.com/guide.html>.
- При розробці тестових завдань для перевірки знань з дисципліни, необхідно пам'ятати, що тести мають своєю метою перевірку (самопере-



вірку) ефективності засвоєння матеріалу. Тести можуть відрізнятися цільовим призначенням для: самоконтролю, перевірки поточних знань, підсумкового контролю (Палатова, 2020: 5). При підготовці тестів, слід продумати та визначити для кожного тесту такі атрибути і параметри:

- тип тесту (для самоконтролю, вхідного, проміжного, підсумкового контролю);
- види питань у тесті (вірно/невірно, одинарний або множинний вибір правильних відповідей, зіставлення визначень і варіантів відповідей, числова відповідь, коротка відповідь з введенням з клавіатури та інші);
- максимальна кількість балів за увесь тест;
- бальна оцінка за кожен вірну відповідь;
- відведений час для тестування;
- кількість спроб.

Крім дидактичних аспектів, викладачеві варто звернути увагу на психологічно-соціальні характеристики, такі як рівень поточних знань, рівень професійних знань, а також на вплив оточуючого середовища, зокрема на ситуацію в зоні бойових дій. Важливо пам'ятати, що на інтерес курсантів до вивчення дисципліни, впливає відповідність проблематики курсу професійним потребам, ситуації на фронті та особистим зацікавленням курсанта. В умовах дистанційної освіти викладач повинен «демонструвати найкращі якості: високий рівень професіоналізму, активність, гнучкість мислення, толерантність і водночас принциповість» (Kegeyan, 2016: 8). Роль викладача в умо-

вах дистанційного навчання передусім полягає у встановленні приязної атмосфери між викладачем і курсантами, створенні комфортного навчального середовища та виборі дієвого лінгводидактичного інструментарію для підтримки зацікавленості курсантів вивченням англійської мови.

**Висновки.** Організація якісного масового дистанційного навчання в умовах воєнного стану – складний і надважкий процес. Але кропітка систематична робота щодо впровадження й удосконалення сучасних технологій дистанційного навчання в освітній процес допоможе згодом досягти позитивних результатів. Організація навчального процесу під час воєнного стану виявляється найбільш оптимальною за рахунок дистанційного навчання. При цьому досліджуючи специфіку режимів дистанційного навчання (синхронний чи асинхронний) викладачеві слід врахувати ряд факторів та умов, що виникають під час організації занять (повітряні тривоги, незадовільний зв'язок, тощо). Організовуючи дистанційне навчання треба не забувати про соціально-психологічний фактор. Викладач має зосереджувати підготовку до заняття не лише на якості навчального матеріалу, але й на моральній підтримці курсантів, надавати допомогу у вигляді бесід. Звертаємо увагу, що сьогодні, як ніколи, здобувачам вищої освіти потрібна підтримка, впевненість та віра. Отже, навчання в умовах воєнного стану є викликом та водночас важливим внеском викладачів в Перемогу України!

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власенко І.Г. Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія : матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с. URL: [http://www.vtei.com.ua/images/VN/31\\_03.pdf](http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf) (дата звернення: 22.01.2023).
2. Дистанційна освіта. URL: <http://pravotoday.in.ua/ua/career/jur-education/ukraine/remote> (дата звернення: 12.01.2023).
3. Кулага І. В. Результати дослідження світового досвіду організації та розвитку дистанційної освіти І. В. Кулага, А. В. Матвійчук, Д. О. Ільницький, С. О. Стрельник та ін. URL: [https://kneu.edu.ua/userfiles/education2\\_0/13-4713\\_verstka\(1\).pdf](https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/13-4713_verstka(1).pdf) (дата звернення: 12.01.2023).
4. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння курсантів у процесі викладання англійської мови : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 22 с.
5. Палатова Д. А. Distance education: a replacement for traditional forms of education. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2020. URL: <http://ekoncept.ru/2020/0.htm>. (дата звернення: 15.02.2023).
6. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ, положення від 25.04.2013 № 466. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18>. (дата звернення: 15.01.2023).
7. Al-Maqtri, A.M.T. How effective is e-learning in teaching English? A case study. *Journal of Education and Human Developmen*. Vol. 3. No. 2. 2014. Pp. 647–669.
8. Kegeyan S.E. Distance Learning: its Advantages and Disadvantages. *International Journal of Professional Science*. № 1-2016. URL: <http://scipro.ru/article/26-01-16>. (дата звернення: 16.01.2023).
9. Kegeyan S.E. English language distance learning. *International scientific professional periodical journal "The Unity of Science"* / publishing office Friedrichstrabe 10-Vienna-Austria, 2015. 190 p.

#### REFERENCES

1. Vlasenko I.H. Vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia – vymoha suchasnosti. [Implementation of distance learning is a modern requirement]. *Distance learning as a modern educational technology: materials of the inter-university webinar*

(Vinnytsia, March 31, 2017) / resp. ed. L. B. Lishchynska. Vinnytsia: VTEI KNTEU, 2017. 102 p. URL : [http://www.vtei.com.ua/images/VN/31\\_03.pdf](http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf) [in Ukrainian].

2. Dystantsiina osvita [Distance education]. URL : <http://pravotoday.in.ua/ua/career/jur-education/ukraine/remote>. [in Ukrainian].

3. Kulaha, I. V. Rezultaty doslidzhennia svitovoho dosvidu orhanizatsii ta rozvytku dystantsiinoi osvity [The results of the study of the world experience of the organization and development of distance education] // I. V. Kulaga, A. V. Matviychuk, D. O. Ilnytskyi, S. O. Strelnyk, and others. URL: [https://kneu.edu.ua/userfiles/education2\\_0/13-4713\\_verstka\(1\).pdf](https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/13-4713_verstka(1).pdf) [in Ukrainian].

4. Krasnoholova I. B. Formuvannia motyviv uchinna kursantiv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy [Formation of motives of cadets' learning in the process of teaching English]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv. 22 s. [in Ukrainian].

5. Palatova D. A. Distance education: a replacement for traditional forms of education. *Scientific and methodological electronic magazine "Concept"*. 2020. URL: <http://ekoncept.ru/2020/0.htm>

6. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia: Nakaz, polozhennia vid 25.04.2013 № 466 [On the approval of the Regulation on distance learning: Order, regulation from 25.04.2013 № 466]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18> [in Ukrainian].

7. Al-Maqtri, A.M.T. How effective is e-learning in teaching English? A case study. *Journal of Education and Human Developmen*. Vol. 3. No. 2. 2014. Pp. 647–669.

8. Kegeyan S.E. Distance Learning: its Advantages and Disadvantages / *International Journal of Professional Science* № 1-2016. URL : <http://scipro.ru/article/26-01-16>

9. Kegeyan S.E. English language distance learning. *International scientific professional periodical journal "The Unity of Science"* / publishing office Friedrichstrabe 10-Vienna-Austria, 2015. 190 p.

**Олена БЕЛОВА,**

*orcid.org/0000-0001-6162-4106*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) *alena.bielova77@gmail.com*

## ДЕТЕКЦІЯ ПРОСОДИЧНОГО РІВНЯ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

У науковій статті здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з вивчення просодичного рівня мовлення та його складових елементів. Обґрунтовано сучасні дослідження, котрі розкривають особливості розвитку просодичних вмінь у дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Експериментально досліджено просодичні вміння в дітей з логопатологією та здійснено порівняльний аналіз із однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком. Метою дослідження є виявлення актуального стану сформованості просодичного рівня семіотичного компонента, що впливає на мовленнєву готовність дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до навчання в закладах загальної середньої освіти. Завдання дослідження передбачають здійснення науково-теоретичного аналізу з проблеми вивчення; обґрунтування методики, завдання якої спрямовані на вивчення просодичних вмінь; порівняльний аналіз результатів дослідження стану сформованості просодичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією. Методами дослідження стають завдання лексичного, граматичного, фонетико-фонематичного рівнів, під час яких оцінюється: сила голосу, темп мовлення, інтонація, дикція (звуковимови). Аналіз теоретичного дослідження доводить, що просодичний рівень мовлення включає основні складові: гучність, темп, інтонацію та дикцію мовлення. У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком просодичні вміння формуються поетапно згідно віку, в осіб з порушеннями мовлення просодичний розвиток загальмований. Результати констатувального експерименту свідчать про те, що між групами досліджуваних дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності щодо сформованості просодичного рівня мовлення. Це дає нам змогу підтвердити наявність анатомо-фізіологічних відхилень, незлагодженість механізму між центральним та периферичним відділами, несформованість орального та артикуляційного праксисів, що спонукає до порушень просодичного рівня: сильна або слабка гучність голосу; швидкий або уповільнений темп мовлення; емоційна невизначеність, монотонність, немодульованість висловлювань; нечіткість звуковимови.

**Ключові слова:** просодичний рівень мовлення, гучність мовлення, темп мовлення, інтонація, дикція, старший дошкільний вік, порушення мовлення.

**Olena BIELOVA,**

*orcid.org/0000-0001-6162-4106*

PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Speech Therapy and Special Techniques

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University

(Kamyanets-Podilsky, Khmelnytskyi region, Ukraine) *alena.bielova77@gmail.com*

## DETECTION OF THE PROSODY LEVEL OF SPEECH IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH LOGOPATHOLOGY

The scientific article carries out a theoretical analysis of scientific sources on the study of the prosodic level of speech and its constituent elements. Modern research that reveals the peculiarities of the development of prosodic skills in children with normotypical psychophysical development and speech disorders is substantiated. Prosodic skills in children with speech pathology were tested experimentally and a comparative analysis was carried out with peers with normotypical development. The purpose of the study is to identify the current state of formation of the prosodic level of the semiotic component, which affects the speech readiness of older preschool children with speech pathology to study in institutions of general secondary education. Research task: scientific and theoretical analysis of the problem of studying prosodic skills in children with normotypical psychophysical development and speech pathology; justification of the methodology, the tasks of which are aimed at studying prosodic skills; comparative analysis of the results of the study of the state of formation of the prosodic level in children of older preschool age with normotypical psychophysical development and with logopathology. The methods of research are tasks of the lexical, grammatical, phonetic-phonemic levels, during

which the following are evaluated: voice strength, pace of speech, intonation, diction (sound pronunciation). The analysis of theoretical research proves that the prosodic level of speech includes the main components: volume, tempo, intonation and diction of speech. In children with normotypical psychophysical development, prosodic skills develop according to age, in persons with speech disorders, prosodic development is inhibited. The results of the ascertainment experiment indicate that there are significant differences in the formation of the prosodic level of speech between the groups of older preschool children with logopathology and those with normotypical psychophysical development. This allows us to confirm the presence of anatomical and physiological deviations, the incoherence of the mechanism between the central and peripheral departments, the lack of formation of oral and articulatory praxis, which leads to violations of the prosodic level: strong or weak voice volume; fast or slow pace of speech; emotional vagueness, monotony, unmodulated expressions; slurred speech.

**Key words:** prosodic level, speech volume, speech tempo, intonation, diction, older preschool age, speech disorder.

**Постановка проблеми.** Просодична чутливість є важливою в розвитку дитини і формується від народження до пубертатного періоду. Набуті просодичні вміння взаємодіють із мовленнєвими і когнітивними навичками забезпечуючи загальний розвиток дитини. Просодика, як супрасегментний рівень мови вміщує базові елементи, такі як: гучність або силу голосу, темп мовлення, інтонацію, дикцію, що й забезпечує чіткість, зрозумілість, емоційну забарвленість мовлення. Усі просодичні складові стають основою для засвоєння в початкових класах писемного мовлення, граматичних та лексичних знань, створюють особистісно-емоційний комфорт під час навчання в умовах закладів загальної середньої освіти. Враховуючи те, що в дітей з логопатологією порушені всі компоненти мовленнєвої системи, що зумовлені патологічним функціонуванням артикуляційного, дихального, голосового апаратів, а також недостатньою мобільністю психічних процесів, – просодичні вміння також відстають від вікового розвитку. Тому, на сьогодні постає актуальне питання щодо вивчення цієї проблеми. Це дає змогу виділити групу дітей, котрі потребують психолого-педагогічної підтримки та навчально-розвиткового впливу.

**Аналіз досліджень.** Проблема розвитку просодичного рівня набуває актуалізації під час вивчення його в дітей з порушеннями мовлення. Наукові дослідження фокусується на вміннях дітей імітувати просодію та ідентифікувати емоції (S. Van Der Meulen, P. Janssen, E. Den Os, 1997); зв'язку між просодією та мовними навичками (N. Calet, M. Martín-Peregrina, G. Jiménez-Fernández, P. Martínez-Castilla, 2021; C. Marshall, S. Harcourt-Brown, F. Ramus, H. van der Lely, 2009); обробці інтерфейсу синтаксис-просодія в дітей з дислексією (M. Saccia, & M. Lorusso, 2019). Особливості просодичного розвитку досліджено в дітей особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху (L. Hegarty, & A. Faulkner, 2013), аутизмом (S. Peppe, J. McCann, F. Gibbon, A. O'Hare, & M. Rutherford, 2007), затримкою психічного розвитку (L. Shriberg,

C. Widder, 1990) тощо. У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком вивчається взаємозв'язок експресивної прагматики і просодії з структурним мовленням та менталізацією (M. Pronina, P. Prieto, L. Bischetti, & V. Bambini 2022); засвоєння прагматичної просодії та вплив її на інтелектуальний розвиток (M. Pronina, I. Hübscher, I. Vilà-Giménez, P. Prieto, 2021).

Вищезазначені наукові свідчення розкрили механізм просодичного рівня в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та окреслили його специфічний прояв в осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення, проте це питання на сьогодні залишається відкритим і зумовлює подальшого вивчення.

**Метою нашого дослідження** постає виявлення актуального стану сформованості просодичного рівня семіотичного компонента, що впливає на мовленнєву готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

- 1) науково-теоретичний аналіз з проблеми вивчення просодичних вмінь в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією;
- 2) обґрунтування методики, завдання якої спрямовані на вивчення просодичних вмінь;
- 3) порівняльний аналіз результатів дослідження стану сформованості просодичного рівня в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією.

**Виклад основного матеріалу.** Просодичний рівень мовлення включає основні складові: гучність, темп, інтонацію та дикцію мовлення (Багмут, Борисюк, Олійник, 1980; Пінчук, 2015; Crystal, 1999 та ін.).

Зокрема, **гучність мовлення** – це сила звукової хвилі, яка утворюється під час роботи голосового апарату. Сила голосу залежить від амплітудних коливань голосових складок. Гучність підвищується за допомогою рівня амплітуди, що створює напір видихуваного повітря. Цей механізм забез-

печується узгодженою роботою дихального апарату (*легенів, м'язів черевного пресу, діафрагми, міжреберних м'язів*). Окрім того, підсилюють звук мовлення голосовий (*гортань, голосові зв'язки*) та артикуляційний (*глотка, горло, м'яке піднебіння, тверде піднебіння, зуби, щелепи, губи, язик, ніс*) апарати. Порушення фізіологічної функційності призводить до патологічної зміни сили голосу.

**Темп мовлення** – швидкість артикулювання складів і слів, визначаємо індивідуальними особливостями; він обумовлений ситуацією спілкування.

**Інтонація** – сукупність мовних засобів, які надають висловлюванню певний смисл, емоційно-експресивне забарвлення, модальний характер.

**Дикція (звуковимова)** – правильна вимова звуків відповідно до норм рідної мови.

У дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком просодичні вміння та експресивна прагматика більш пов'язані зі структурними мовленнєвими навичками ніж з менталізацією (здатність розуміти психічний стан) і розвиваються поступово (Pronina, Prieto, Bischetti, & Bambini, 2022). Діти на достатньому рівні здатні моделювати просодію під час кодування основних експресивних (привітання, звернення) та мовленнєвих (неупереджених) дій. Труднощі виникають під час декларування прагматичних упереджень, переконань і заперечень. Розуміння та вираження певних епістемічних станів (вербальна передача ставлення до ситуації, індивідуума тощо) за допомогою просодії покращується з віком (Pronina, Hübscher, Vilà-Giménez, Prieto, 2021). Слід зауважити, що в дітей з особливими потребами ці здатності розвиваються повільніше (Hegarty, & Faulkner, 2013; Hargrove, Roetzel, Hoodlin, 1989; Perre, McCann, Gibbon, O'Hare, & Rutherford, 2007; Shriberg, Widder, 1990).

У дітей із порушеннями мовлення спостережені проблеми імітаційної просодії (темпу, ритму, гучності, дикції) під час наслідування речень з різними афективними інтонаційними контурами. Але варто зазначити, що ідентифікація емоцій не відрізняється від дітей з нормотиповим психофізичним розвитком (Van Der Meulen, Janssen, Den Os, 1997). Це свідчить про вміння ними розрізняти яскравий тип емоцій, складність виявляється лише в їх репрезентації. Дотична думка спостережена в С. Marshall, S. Harcourt-Brown, F. Ramus, H. van der Lely (2009), яка свідчить, що більшість дітей із специфічними порушеннями мовлення, зокрема із дислексією на достатньому рівні розрізняють на слух і визначають імітаційні просодичні форми. Хоча взаємодія між просодією та іншими

компонентами мовлення, такими як синтаксис і прагматика є проблематичними, а саме: нездатність опрацьовувати інтерфейс синтаксису та просодії; нереалізованість метафонологічних та морфосинтаксичних здібностей (Caccia, & Lorusso, 2019). Відповідно просодія не є основним порушенням.

Зважаючи на те, що в цієї категорії дітей просодичний рівень взаємопов'язаний з лексикою та граматикою його несформованість може негативно вплинути на функціонування мовлення, а також призвести до емоційних порушень і соціальної дезадаптації (Bielova, 2021; Calet, Martín-Peregrina, Jiménez-Fernández, Martínez-Castilla, 2021).

**Методи дослідження.** Оцінка вимовного оформлення здійснюється під час виконання дитиною завдань лексичного, граматичного рівнів, артикуляційного праксису. Критеріями оцінювання є: самостійне виконання завдання; сила голосу (нормотипова – 2 бала; сильна – 1 бала; слабка – 0 бала), темп мовлення (поміrkований – 2 бала; швидкий – 1 бала; повільний – 0 балів), інтонація (виразна – 2 бала; маловиразна – 1 бала; монотонна – 0 балів); дикція (правильна звуковимова – 2 бала; незначні помилки у звуковимові – 1 бала; звуковимова несформована – 0 балів). Максимальний результат який може отримати дитина за виконанні всі завдання, становить 8 балів (Конопляста, 2016).

**Результати дослідження.** Під час вивчення просодичного рівня семіотичного компонента оцінюємо у дітей з логопатологією гучність, темп, інтонацію та дикцію мовлення. У констатувальному експерименті зосередили увагу на **нормотипову, сильну та слабку гучність мовлення** досліджуваних дітей. Зокрема, **нормотипову гучність мовлення** виявлено в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та в 64,7% – з логопатологією, а саме: у всіх дошкільників із дислалією, 15,0% із заїканням (невротична форма) – голос достатньо модульований), 14,28% – з ринолалією (діти з функційним м'яким піднебінням); 11,6% – зі стертою дизартрією, гучність мовлення котрих відповідала індивідуальній анатомічній будові голосового, дихального та артикуляційного апаратів.

**Сильну гучність** мовлення виявлено в 16,0% дітей із логопатологією, зокрема, у 42,8% осіб із дизартрією спостерегли високий та писклявий тон, який не керований; у 57,1% дошкільників із ринолалією виявлено напружено-вибухову силу голосу (голосові складки щільно змикаються до початку звучання, для їх розкриття здійснюється напружений прорив видихуваного повітря, тому

звук є різким); у 20,0% дітей із заїканням спостережено виражені спазми на видиху, що спричинило потужність голосу.

*Слабка гучність* притаманна 19,3% дітям із логопатологією. У 45,5% дошкільників із дизартрією виявлено недостатню іннервацію мовленнєвої мускулатури, що порушує мовленнєве дихання і впливає на голосотворення (недостатня сила голосу (тихий, слабкий, спадний), невміння керувати, наявність назалізації); 28,5% особи з ринолалією мають слабе мовленнєве дихання (повітря проходить через носову, а не ротову порожнину; напружений утягнений до верхнього піднебіння язик затримує видихуване повітря, послаблюючи силу голосу); у 50,0% дітей із логоневрозом спостерігаємо тихий, але модульований голос; у 15,0% дошкільників із неврозоподібним заїканням мовленнєві запинання викликані артикуляційними судомами, а спазми на видиху спричиняють слабкість голосу.

У критеріях дослідження визначено *поміrkований, швидкий і повільний темпи мовлення*. Зокрема, поміrkований темп спостерігаємо в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та в 62,2% з логопатологією, а саме: у всіх дошкільників з дислалією, у 14,3% – з ринолалією, 15,0% – із заїканням (невротична форма (функційна дислалія).

*Швидкий темп* притаманний 24,1% дітям із заїканням, котрі мають нерівний темп мовлення, схильний до прискорення; 54,5% – з дизартрією (недостатня іннервація мовленнєвої мускулатури порушує мовленнєве дихання, яке прискорює темп мовлення), 35,7% – з ринолалією.

*Уповільнений темп* виявили в 13,7% дітей із порушеннями мовлення, а саме: у 45,5% з кірковою дизартрією, (спричинений утрудненим переключенням з однієї артикуляційної позиції на іншу); 50,0% – з ринолалією.

Під час експерименту спостерігали за дошкільниками: як вони використовувати *інтонацію в мовленні*, звертали увагу на її виразність, мало-виразність та монотонність (невиразність).

Чітке, зрозуміле інтонаційно-виразне мовлення виявлено в 87,2% дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 46,5% з порушеннями мовлення (62,3% з дислалією, 65,0% із заїканням (невротична форма – функційна дислалія), 28,6% – з ринолалією.

Маловиразне мовлення притаманне 12,8% дошкільникам із нормотиповим психофізичним розвитком та 41,2% – з порушеннями мовлення (а саме: 37,7% – з дислалією, 20,0% – із заїканням, 35,7% – з ринолалією, 63,6% – з дизартрією).

У досліджуваних виникали труднощі під час вираження емоційно-позитивних реакцій (*подив, співпереживання, захоплення, задоволення, цікавість*); мовлення в життєвих ситуаціях більш емоційне, ніж під час виконання завдань семіотичної складової.

Низька сформованість орального кінестетичного та кінетичного праксисів у 12,3% старших дошкільників з логопатологією порушує емоційну виразність висловлювань. Діти з дизартрією (36,4%), ринолалією (35,7%), заїканням (15,0%) (невротичної форми) не можуть інтонаційно передати зміст вербальної інформації. Незалежно від виду мовленнєвої діяльності їх мовлення монотонне, уповільнене, без емоційного забарвлення, голосова модуляція невиражена.

Показники *дикції (звуковимови)* свідчать, що високий рівень належить 95,2% дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком і 7,3% – з логопатологією, а саме: 65,0% – із заїканням. Вони самостійно і правильно відтворюють кожен звук, вимовляють ускладнені слова. Середній рівень належить 58,8% особам із логопатологією (70,8% – з дислалією, 20,0% – із заїканням, 35,7% – з ринолалією, 54,5% – з дизартрією) і 4,8% – з нормотиповим розвитком. Дошкільники не володіють повною автоматизацією. Окрім того, спостереженні спотворення або заміна одного звуку з групи; уповільнене поскладове відтворення слів без збереження темпу. Найбільші проблеми мали 33,9% дітей із порушеннями мовлення (29,4% особи з дислалією, 15,0% – із заїканням, 64,3% – з ринолалією, 45,5% – з дизартрією), котрим належав низький рівень дикційного розвитку. Спостерігалася дефектність усіх груп звуків або кількох; заміна, змішування, спотворення або відсутність окремих звуків під час ізольованої вимови; спотворення звуко-складової структури (паузи, перестановка, пропущення, добавлення звуків і складів); завдання виконувалося неправильно навіть під час допомоги дорослого.

На підставі узагальнених результатів дослідження просодичний бік мовлення дітей старшого дошкільного віку розглядаємо за трьома рівнями. Дошкільники, котрі мали високі показники (100% дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та 47,1% – з логопатологією), продемонстрували достатньо модульований голос, поміrkований темп мовлення, інтонаційну виразність, розвинені дикційні вміння. У деяких досліджуваних з порушеннями мовлення спостерігалися поодинокі недоліки звуковимови, але їхні загальні результати були в межах високого рівня (див. рис. 1).

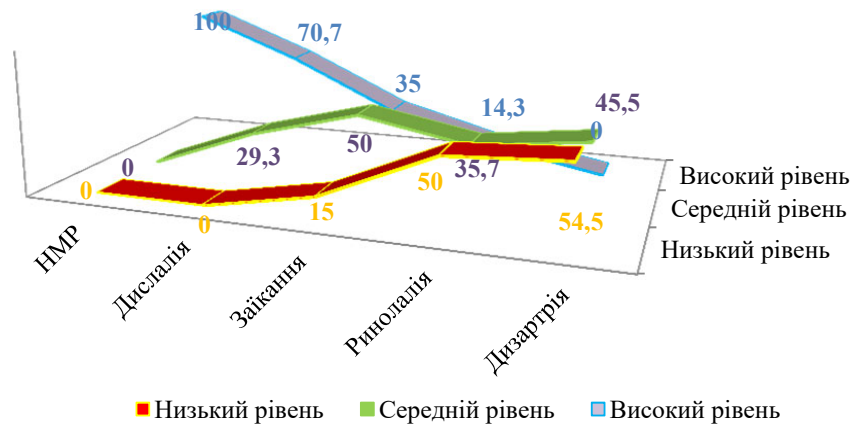


Рис. 1. Стан сформованості просодичного рівня

Діти (35,6% – з логопатологією), котрим належав середній рівень здебільшого не могли керувати силою голосу, темпом мовлення; у деякого інтонація маловиразна і залежала від умов спілкування (у життєвих ситуаціях виразна, у навчальній діяльності без емоційного забарвлення); дикція не чітка, спостерігалися порушення звукового мовлення.

Досліджувані (17,4% – з логопатологією) з низьким рівнем розвитку просодики з анатомічних причин мали слабку гучність голосу, уповільнений темп мовлення, монотонні висловлювання, дикційні можливості обмежені через стійкі порушення звуковимови.

Достовірність результатів дослідження перевіряємо за *t*-критерієм Стьюдента. Показники статичного аналізу свідчать, що в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ( $M$  – середнє значення;  $SD$  – стандартне відхилення,  $M \pm SD = 4,63 \pm 2,52$ ; стандартна помилка середньої –  $SEM = 0,17$ ) недостатньо сформований просодичний рівень мовлення, як порівняти з їхніми однолітками з типовим психофізичним розвитком ( $M \pm SD = 7,66 \pm 0,57$ ;  $SEM = 0,05$ ). Емпіричні значення дітей із логопатологією ( $t_{em}$ ) становлять 13,2607 (зокрема, найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією –  $t_{em} = 22,3214$  та

ринолалією –  $t_{em} = 18,3241$ , менше – з дислалією –  $t_{em} = 13,6548$ , заїканням –  $t_{em} = 13,0044$ ). Виявлена стандартна помилка різниці ( $SED$ ) складає 0,229. При критичному значенні *t*-критерію Стьюдента ступінь свободи ( $\gamma$ ) дорівнює 605 (див. табл. 1).

Оскільки  $t_{em} (13,2607) > t_{tab} (1,967)$ , то гіпотеза  $H_1$  на рівні значущості 5% ( $p = 0,05$ ) є достовірною і підтверджує відмінності між експериментальними групами учасників дослідження.

**Висновки.** Теоретичний та експериментальний аналіз дослідження дає змогу висновкувати: 1) просодичний рівень – це виразно забарвлене мовлення, основними складовими елементами якого є гучність, темп, інтонація та дикція. У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком просодичні вміння формуються відповідно віку, коли в осіб з порушеннями мовлення цей розвиток затримується і потребує корекційного впливу; 2) з метою вивчення просодичного рівня в дітей з логопатологією було використані завдання лексичного, граматичного рівнів, артикуляційного праксису, під час яких у дошкільників оцінювались: сила голосу, темп мовлення, інтонація, дикція (звуковимова); 3) просодичний рівень у дітей із логопатологією, як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком, розвинений неоднорідно і залежить від рівня сформованості в них анатомічно-фізіологіч-

Таблиця 1

Статистичні показники просодичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку

Семіотична складова	Емпіричне значення	Діти з логопатологією (ЛП)				Загальний показник дітей з ЛП	Діти з нормотиповим розвитком
		Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія		
Просодичний рівень	$t_{em}$	13,548	13,0044	18,3241	22,3214	13,2607	$M \pm SD$
	$M \pm SD$	$6,3 \pm 0,9$	$4,6 \pm 2,2$	$2,7 \pm 2,5$	$2,6 \pm 2,4$	$4,6 \pm 2,5$	$7,6 \pm 0,5$
	SED	0,098	0,232	0,266	0,226	0,229	
Табл. значення ( $p=0,05$ )	$\gamma$	460	288	276	325	655	
	$t_{tab}$	1,965	1,9689	1,969	1,968	1,961	

ної будови апарату мовлення (дихального, голосового, артикуляційного), іннервації, орального та артикуляційного праксисів. Будь-які порушення вищезазначених складових викликають проблеми голосоутворення (некерована сила гучності від напружено-вибухової до слабкої), темпу мовлення (швидкий або уповільнений), інтонаційного висловлювання (маловиразність, монотонність,

емоційна безбарвність), дикційних можливостей (неправильна звуковимова).

**Перспективою подальших досліджень** стає вивчення складових семіотичного компонента (фонетичного, лексичного та граматичного рівнів) мовленнєвої готовності, результати якого дозволять виявити актуальний стан їх сформованості у дітей з логопатологією.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багмут А. Й., Борисюк І. В., Олійник Г. П. Інтонація як засіб мовної комунікації. Київ: Наукова думка. 1980. 244 с.
2. Конопляста С. Ю. Ринолалія від А до Я : монографія. Київ : Книгаплюс. 2016. 312 с.
3. Пінчук Ю. В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога. Київ: КНТ. 2015. 160 с.
4. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2021. 1(42). P.137–189. URL: <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
5. Caccia M. & Lorusso M. L. When prosody meets syntax: the processing of the syntax-prosody interface in children with developmental dyslexia and developmental *language disorder*. *Lingua*. 2019. 224. P. 16–33.
6. Calet N., Martín-Peregrina M. Á., Jiménez-Fernández G., Martínez-Castilla P. Prosodic skills of Spanish-speaking children with developmental language disorder. *Int J Lang Commun Disord*. 2021. 56(4). P. 784–796. doi: 10.1111/1460-6984.12627
7. Crystal D. The Cambridge Encyclopaedia of the English Language. New York : Cambridge University Press, 1999, 490 p.
8. Hargrove P, Roetzel K, Hoodlin R. Modifying the prosody of a language-impaired child. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 1989. 20. P. 245–258.
9. Hegarty L., & Faulkner A. The perception of stress and intonation in children with a cochlear implant and a hearing aid. *Cochlear Implants International*. 2013. 14(4), P. 35–39. doi:10.1179/1467010013Z.000000000132
10. Marshall C. R, Harcourt-Brown S., Ramus F., van der Lely H. K. The link between prosody and language skills in children with specific language impairment (SLI) and/or dyslexia. *Int J Lang Commun Disord*. 2009. 44(4). P. 466–488. doi: 10.1080/13682820802591643. PMID: 19107654
11. Peppe S., McCann J., Gibbon F., O'Hare A., & Rutherford M. Receptive and expressive prosodic ability in children with high-functioning autism. 2007. 50 (4) P. 1015–1028. URL: <https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/1092-4388%282007/071%29>
12. Pronina M., Hübscher I.s, Vilà-Giménez I., Prieto P. Bridging the Gap Between Prosody and Pragmatics: The Acquisition of Pragmatic Prosody in the Preschool Years and Its Relation With Theory of Mind. *Frontiers in Psychology*. 2021. 12. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.662124>
13. Pronina M., Prieto P., Bischetti L., & Bambini V. Expressive Pragmatics and Prosody in Young Preschoolers are More Closely Related to Structural Language than to Mentalizing. *Language Learning and Development*. 2022. <https://doi.org/10.1080/15475441.2022.2074852>
14. Shriberg L. D, Widder C. J. Speech and prosody characteristics of adults with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*. 1990. 33. P. 627–653.
15. Van Der Meulen S., Janssen P., Den Os E. Prosodic abilities in children with specific. *language impairment*. *J Commun Disord*. 1997. 30(3). P. 155–169; discussion 169–70. doi: 10.1016/s0021-9924(96)00059-7

#### REFERENCES

1. Bagmut, A. Y., Borysyuk, I. V., Oliylyk, H. P. (1980). Intonatsiia yak zasib movnoi komunikatsii [Intonation as a means of language communication]. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
2. Konopliasta, S. Yu. (2020). Rynolaliiia vid A do Ya [Rhinolalia from A to Z]. Kyiv: Knyha-plius [in Ukrainian].
3. Pinchuk, Yu. V. (2015). Rytoryka, kultura ta tekhnika movlennia korektsiinoho pedahoha [Rhetoric, culture and speech technique of a correctional teacher]. Kyiv: KNT [in Ukrainian].
4. Bielova, O. (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*, 1(42), pp. 137–189. URL: <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
5. Caccia, M. & Lorusso, M. L. (2019). When prosody meets syntax: the processing of the syntax-prosody interface in children with developmental dyslexia and developmental *language disorder*, *Lingua*, 224, pp. 16–33.
6. Calet, N., Martín-Peregrina, M. A., Jiménez-Fernández, G., Martínez-Castilla, P. (2021). Prosodic skills of Spanish-speaking children with developmental language disorder. *Int J Lang Commun Disord*, 56(4), pp. 784–796. doi: 10.1111/1460-6984.12627
7. Crystal, D. (1999). The Cambridge Encyclopaedia of the English Language. New York : Cambridge University Press.
8. Hargrove, P., Roetzel, K., Hoodlin, R. (1989). Modifying the prosody of a language-impaired child. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 20, pp. 245–258.



9. Hegarty, L., & Faulkner, A. (2013). The perception of stress and intonation in children with a cochlear implant and a hearing aid. *Cochlear Implants International*, 14(4), pp. 35–39. URL: <https://10.1179/1467010013Z.000000000132>
10. Marshall, C. R., (2009). Harcourt-Brown, S., Ramus, F., van der Lely, H. K. The link between prosody and language skills in children with specific language impairment (SLI) and/or dyslexia. *Int J Lang Commun Disord*, 44(4), pp. 466–488. URL: <https://10.1080/13682820802591643>. PMID: 19107654
11. Peppe, S., McCann, J., Gibbon, F., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Receptive and expressive prosodic ability in children with high-functioning autism, 50 (4), pp. 1015–1028. URL: <https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/1092-4388%282007/071%29>
12. Pronina, M., Hübscher, I.s, Vilà-Giménez, I., Prieto, P. (2021). Bridging the Gap Between Prosody and Pragmatics: The Acquisition of Pragmatic Prosody in the Preschool Years and Its Relation With Theory of Mind. *Frontiers in Psychology*, 12. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.662124>
13. Pronina, M., Prieto, P., Bischetti, L., & Bambini, V. (2022). Expressive Pragmatics and Prosody in Young Preschoolers are More Closely Related to Structural Language than to Mentalizing. *Language Learning and Development*. <https://doi.org/10.1080/15475441.2022.2074852>
14. Shriberg, L. D, Widder, C. J. (1990). Speech and prosody characteristics of adults with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, pp. 627–653.
15. Van Der Meulen, S., Janssen, P., Den Os, E. (1997). Prosodic abilities in children with specific. *language impairment*. *J Commun Disord*, 30(3), pp. 155–169. [https://10.1016/s0021-9924\(96\)00059-7](https://10.1016/s0021-9924(96)00059-7)

УДК 378.14.015.62:355/359

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-30>**Василь БІЛОШИЦЬКИЙ,***orcid.org/0000-0001-6083-2579**ад'юнкт**Навчально-наукового інституту фізичної культури**та спортивно-оздоровчих технологій**Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського**(Київ, Україна) belv10@ukr.net*

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ – ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

*У статті проаналізовано та узагальнено наукові підходи до формування лідерської компетентності майбутніх фахівців.*

*Проаналізовано поняття «лідер», «компетентність», «лідерська компетентність», «лідерська компетентність майбутніх фахівців», а також з'ясовано сучасний стан їх обґрунтованості.*

*Встановлено, що військовий лідер має володіти різноманітними як суб'єктивними, так і професійно важливими якостями – професійною суб'єктивністю, витривалістю, сміливістю, рішучістю, впевненістю, дисциплінованістю (особливо в бойових умовах), а також відповідальністю за своїх підлеглих.*

*Досліджено, щоб бути компетентним офіцером – фахівцем фізичної підготовки і спорту недостатньо фундаментальної теоретичної і практичної підготовленості, необхідно бути активною і творчою постаттю – суб'єктом військово-професійної діяльності, професійно і психологічно готовим та здатним застосовувати набуті знання, сформовані навички та вміння у військовій сфері та у сфері фізичної культури і спорту.*

*Доведено, що лідерська компетентність майбутнього офіцера – фахівця фізичної культури і спорту представляє собою інтегровану складову його професійної компетентності, яка поєднує в собі цінності та мотивацію лідерської поведінки та діяльності, лідерські якості як військового фахівця, його лідерську теоретичну та практичну підготовленість, здатність і готовність вирішувати професійні та фахові проблеми і завдання згідно зі посадовими обов'язками з актуалізацією набутих під час професійної підготовки лідерських знань, умінь, навичок та професійно важливих лідерських якостей.*

*З'ясовано, що, по-перше, однією із проблем, що стоять перед нашою державою, є цілеспрямоване формування лідерської компетентності кожного майбутнього фахівця, в тому числі й безпосередньо майбутнього офіцера – фахівця фізичної культури і спорту; по-друге, наголошено, що проблема як у теоретичному, так і в методологічному аспектах не досить досліджена і потребує подальших наукових пошуків.*

**Ключові слова:** *лідер, лідерська компетентність, майбутній офіцер, професійна підготовка, спорт, фізична культура.*

**Vasil BILOSHYTSKYI,***orcid.org/0000-0001-6083-2579**Adjunct**Educational and Scientific Institute of Physics Culture and Sports**and Health Technologies of National University of Defense**of Ukraine named after Ivan Chernyakhovskiy**(Kyiv, Ukraine) belv10@ukr.net*

## THE PROBLEM OF THE FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE COMMISSIONED OFFICERS – PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPECIALISTS

*The article analyzes and summarizes scientific approaches of the formation of leadership competence of future specialists.*

*The concepts of “leader”, “competence”, “leadership competence”, “leadership competence of future specialists” were analyzed, and the current state of their validity was also clarified.*

*It has been established that a military leader must possess various subjective and professionally important qualities such as professional subjectivity, endurance, courage, determination, confidence, discipline (especially in combat conditions), as well as responsibility for his subordinates.*

*It has been studied that in order to be a competent commissioned officer – physical culture and sports specialist, fundamental theoretical and practical training is not enough. It is necessary to be an active and creative figure – a subject of military professional activity, professionally and psychologically ready and able to apply the acquired knowledge, formed skills and abilities in the military field and in the field of physical culture and sports.*

*It has been proved that the leadership competence of a future commissioned officer – physical culture and sports specialist is an integrated component of his/her professional competence. It combines the values and motivation of leadership behavior and activity, leadership qualities of military specialist, his/her leadership theoretical and practical preparation, ability and willingness to decide professional problems and tasks in accordance with his/her duties with updating of his/her leadership knowledge, abilities, skills and professionally important leadership qualities acquired during professional training.*

*It was found that, firstly, one of the problems facing our state is the purposeful formation of the leadership competence of each future specialist, including the future commissioned officers – physical culture and sports specialists; secondly, it is emphasized that the problem, both in theoretical and methodological aspects, has not been sufficiently investigated and requires further scientific researches.*

**Key words:** leader, leadership competence, future commissioned officer, professional training, sport, physical culture.

**Постановка проблеми.** Одним із ключових завдань створення умов для відновлення державного суверенітету та територіальної цілісності України є розвиток Збройних Сил (далі – ЗС) України за стандартами НАТО та досягнення сумісності з їх ЗС. Сьогодні одним із актуальних проблемних питань сучасної військової освіти є підготовка висококваліфікованих офіцерських кадрів – компетентних фахівців із лідерськими якостями, які здатні виконувати бойове завдання із захисту держави, діяти спільно із підрозділами країн-членів НАТО. Для кожного військовослужбовця прояв лідерства у процесі захисту України – це головна місія і найважливіша проблема, яку він має актуалізувати як військовий професіонал. Офіцер-лідер у війні відіграє важливу роль – за ним його підлеглі мають йти в бій, його мають поважати та довіряти як командирю та лідеру бойової команди. Офіцер мусить мати авторитет і водночас бути харизматичним, вдумливим і з критичним практичним мисленням, який у ризикованих моментах бою візьме відповідальність за його результат на себе. Відповідно одним із основних завдань, що стоять перед державою, а, отже, й перед вищим військовим навчальним закладом (далі – ВВНЗ), є цілеспрямоване формування лідерської компетентності кожного майбутнього фахівця, який працює в системі «людина-людина», в тому числі й безпосередньо майбутнього офіцера – фахівця фізичної культури і спорту (далі – майбутній офіцер).

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз та узагальнення проблеми лідерської компетентності майбутніх фахівців у сучасних наукових джерелах та обґрунтувати лідерську компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту.

**Аналіз досліджень.** Проблема лідерства є однією з найбільш важливих у різних галузях наукового пізнання та професійної діяльності фахівців. Одними з перших її почали досліджувати у сфері політики та військового мистецтва. Зокрема в античні часи предметом уваги істориків, філософів та ораторів було проблемне питання про

шляхи та засоби впливу на публіку. Так, Геродот, Плутарх залишили описи діянь військових діячів і виокремлювали такі їхні характеристики, як розум, волю, силу передбачення. Цих осіб вони ставили в центр історичних оповідань.

Далі, в епоху Середньовіччя, найвідомішими лідерами були представники церковної і військової сфери, а в добу Відродження та Нового часу – діячі політичної та наукової сфери. Філософи Нового часу Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спіноза, Г. Гегель, Ф. Ніцше, Ж. Блондель, К. Ясперс звертали увагу на роль визначних постатей в історії, на риси справжнього лідера, який відповідає потребам суспільства. Зокрема, Ф. Ніцше є автором волюнтаристської концепції лідерства, який вважав, що людство потребує «вищого» біологічного типу – людини-лідера – надлюдини, вольової та сильної постаті, яка б спиралася не на мораль, а на силу (Ложкін, Зубанова, 2001: 47).

Основи лідерології як науки наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. розроблені й обґрунтовані в таких концепціях: теорії ситуаційного лідерства (К. Бланшар, В. Врум, Д. Вудворт, Г. Герт, Ф. Йеттон, П. Лоуренс, Е. Мартен, С. Мілз, Е. Фідлер, П. Херсі та ін.); теорії обміну і трансформаційного лідерства (Дж. Бернс, Дж. Грен, Г. Юкл та ін.); лідерстві-служінні (Р. Грінліф); теорії емоційного лідерства (Д. Гоулман); теорії опосередкованого лідерства (А. Шарп, Р. Фішер); теорія розподіленого лідерства (Д. Бредфорд, А. Коен та ін.); ціннісній теорії лідерства (С. Кучмарські, Т. Кучмарські).

Цікавими для нашого дослідження є праці О. Бойка, який розв'язав проблему формування лідерської компетентності у майбутніх військових фахівців (Бойко, 2021). Власне він науково обґрунтовує необхідність цілеспрямованого формування лідерської компетентності у майбутніх офіцерів.

Ягунов В. поняття «компетентність» щодо професійної підготовки офіцерів характеризує так: «якісний бік їх підготовки до військово-професійної діяльності. Основне призначення

освіти – створити мінімальні сприятливі оптимальні умови для отримання професії та фаху, відповідно формування військово-професійної компетентності військових фахівців, у т.ч. офіцерів (Ягупов, 2019: 328). В. Свистун компетентність військового фахівця визначає як новоутворення, яке у процесі формування і розвитку набуває внутрішньої визначеності й стає якістю фахівця, який у процесі оволодіння військово-професійною діяльністю стає суб'єктом цієї діяльності й в процесі виконання військово-професійних завдань набуває здатності ефективно виконувати професійні функції (Свистун, 2019: 157).

У контексті нашої наукової праці важливою є дослідження проблеми формування й розвитку складових професійної компетентності військових фахівців (фахова – Д. Погребняк, О. Тракалюк, управлінська – Т. Мацевко, Р. Шостак, В. Шемчук, методична – Л. Олійник, прогнозувальна – І. Азаров; організаційна – І. Беліков, В. Чапайкін).

Аналіз наукової літератури з проблеми нашого наукового дослідження показав, що, по-перше, вона недостатньо досліджена; по-друге, лідерська компетентність є важливою інтегрованою складовою професійної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту.

**Виклад основного матеріалу.** Науковий інтерес до лідерства виник ще за сивої давнини. Взаємовідносини правителя та підданих привертати увагу багатьох поколінь філософів. У древній міфології вожді зазвичай наділялися божественними, надлюдськими здатностями. У процесі опису древніх війн Геродот, Плутарх і Светоній наголошували передусім про діяння великих полководців, вождів, а також підкреслювали їх надзвичайний розум, дух, сильну волю, провідні риси організаторів, здатних багато чого передбачати, вгадати, покликати людей на подвиг, зародити в них віру в перемогу.

Феномен лідерства має глибокі джерела з Давньої Греції. Відомий давньогрецький мислитель Сократ (близько 470–399 рр. до н.е.) першим обґрунтував ідею про те, що лідерство – це застосування людиною знань у конкретній ситуації. Іншими словами, лідер – це той, хто знає, як діяти і що робити в будь-якій обстановці. Відповідно тому, хто прагне керувати іншими людьми, необхідні ґрунтовна теоретична підготовка і практичний досвід. Але, як наголошував Сократ, знання – це ще не запорука лідерства. Деякі люди, які отримали професійну освіту і мають достатньо сформовані навички і вміння у своїй сфері діяльності, не завжди визнаються оточенням як лідери. Для цього треба мати щось більше.

Аналогами іншомовного слова «лідер» в українській мові можна вважати слова «поводир», «провідник», «ватажок», «керманич». У процесі розв'язання проблеми лідерства вчені запропонували багато різних визначень цього поняття. У своїх визначеннях лідерства чимало авторів намагалося чітко сформулювати той особливий компонент, що його вносить сам лідер. Так, Р. Л. Дафт (Richard L. Daft) трактує лідерство як взаємовідносини між лідером і членами групи, які чинять вплив один на одного і спільно прагнуть реальних змін і досягнення результатів, що відбивають загальну мету (Дафт, 2006: 20).

Дж. Террі (J. Terry) вважає, що лідерство – це вплив на групи людей, що спонукає їх до досягнення спільної мети. Р. Танненбаум (Robert Tannenbaum), І. Вешлер (I. Weschler) і Ф. Масарик (F. Masaryk) визначають лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації на основі комунікативного процесу і спрямована на досягнення мети (Tannenbaum, Weschler, Massarik, 1961)

Американський вчений Б. Балдер (B. Balder) висловлює думку, що лідерство – це «ярлик», який наклеюють на поведінку інших людей. Тут потрібна віра в те, що якість, яка визначається як лідерство, викликає певну поведінку (Дафт, 2006). Найзагальнішим визначенням лідерства є пояснення цього феномену як соціально-психологічного процесу в групі, побудованого на впливі особистого авторитету якоїсь людини на поведінку її членів. Лідерство можна назвати одним із унікальних феноменів політичного і суспільного життя, пов'язаних із здійсненням певною особою владних функцій. Воно є вкрай необхідним у будь-якому цивілізованому суспільстві і пронизує всі сфери його життєдіяльності.

За підрахунками Р. Дафта, існує понад 350 визначень лідерства (Дафт, 2006: 19). «У результаті, – зазначають К. Оуен, В. Ходжсон, Н. Газзард, – з'явилося безліч відповідей, кожна з яких була по-своєму правильною. Ці відповіді були найрізноманітнішими, розпочавши від твердження видатного ученого, політолога й письменника Улрсена Бенніса, який наголошував, що лідерство схоже на красу – йому складно дати визначення, але коли ви бачите його, то точно знаєте, що воно – перед вами, й закінчивши словами Кена Блангарда, ученого й письменника, який стверджує, що сенс лідерства – рухатися до чогось, ніж блукати безцільно» (Нестуля та ін., 2019: 9).

Отже, лідер – це насамперед індивідуальність як соціальна та професійна істота, яка здатна згуртувати, об'єднати інших заради досягнення

якоїсь спільної мети поведінки та діяльності. Роль лідера полягає в умінні повести інших за собою, забезпечувати існування таких зв'язків у системі між ними, які сприяли б вирішенню конкретних завдань у рамках спільної мети поведінки та діяльності.

Звернемось до аналізу наукової літератури в якій лідерство обґрунтовується з позиції компетентного підходу. Результати аналізу показують, що водночас спостерігаємо не завжди влучні змістовні та смислові кореляції між поняттями «компетентність», «компетенція» і «компетентнісний підхід» до освіти.

Об'єктивне усвідомлення компетентнісного підходу в освіті та методологічне обґрунтоване його використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо залежить від розуміння сутності та змісту понять «компетентність», «компетенція» і «компетентнісний підхід», які для української педагогіки є відносно новими, і тому спостерігається різне їх тлумачення та розуміння суб'єктами освіти.

Аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури свідчить, що дослідники визначають різні аспекти поняття «компетентність». Немає одностайного підходу до його розуміння. Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність (Пустовіт та ін., 2000: 282). Компетентний: 1) такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний – вживається у тлумачному словнику української мови (Новий тлумачний словник, 2006: 874).

Терещенко Т., яка досліджує особливості розвитку організаційної компетентності майбутніх магістрів, наголошує, що «Організаційна функція характеризує діяльність фахівця із соціальної роботи з точки зору соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій (Терещенко, 2017: 202).

Мойсеюк Н. вважає, що «компетентність – якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» (Мойсеюк, 2007: 639). Вона наголошує, що до складу компетентності входять не абстрактні загальні та предметні вміння та навички, а конкретні життєві, які будуть необхідними людині будь-якого віку чи фаху.

Інші науковці, зокрема Н. Сидорчук, розуміє компетентність як складну інтегральну характеристику особистості, деталізують її через «здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» (Сидорчук, 2015: 80).

Багатоаспектно пропонують розглядати компетентність О. Антонова та Л. Маслак: гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань (Антонова, Маслак, 2011: 101).

Не зовсім вдало трактує це поняття М. Головань, коли подає таке визначення: «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» (Головань, 2011: 29).

Так, В. Маслов характеризує компетентність як готовність викладача на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів. Відповідно до цього, компетентність є поєднанням науково-теоретичних знань із практичною діяльністю конкретної людини, яке дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат (Маслов, 1997: 79). Він зазначає, що ознаками компетентності є наявність знань для успішної діяльності; розуміння цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності (Маслов, 1997: 80).

Отже, всі вищевикладені трактування «хворіють» однією хворобою – достатньо примітивним розумінням змісту поняття «компетентність», коли його переважно зводять до когнітивного та діяльнісного аспектів, тобто такий підхід ні чим не відрізняється від знаннієвого підходу.

У зв'язку з цим нам імпонує підхід В. Ягупова, який трактує це поняття так: «компетентність» – це, підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та

суб'єктна) і готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи до певного виду діяльності як її суб'єкта (Ягупов, 2011: 32). У цьому визначенні спостерігаємо її комплексність, багатогранність, багатоаспектність і безумовно багатозначність, що дійсно так, оскільки існують різні види компетентності, але які практично мають типові компоненти.

Але тут зробимо кілька висновків:

по-перше, поняття «компетентність» охарактеризує якісний бік підготовленості конкретної особи як фахівця до обіймання певної посади, який набувається в процесі отримання професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. Відповідно, її професійна освіта, як майбутнього суб'єкта професійної діяльності, має бути зкорельовано з його майбутніми компетенціями, оскільки тільки в такому випадку вона буде, з одного боку, мати компетентнісний характер, а з іншого – підготовлений, здатний і готовий до професійної діяльності;

по-друге, загальна професійна підготовленість фахівця, актуалізація його професійної компетентності у професійній діяльності та практична реалізація ним своїх компетенцій на конкретній посаді визначається поняттям «компетентний», що представляє якісний бік його професійної підготовленості, характеризує професіоналізм і майстерність на практиці, тобто таким чином ми наголошуємо на поведінково-діяльнісному аспекті компетентності фахівця.

Щодо поняття «лідерська компетентність» спостерігаємо, що науковці трактують його по-різному, а саме так: С. Нестуля як здатність реалізовувати цілі, завдання, функції та технології лідерського управління, набувати професійного досвіду та досвіду лідерства як певних соціальних стосунків між членами групи, бути лідером (Нестуля та ін., 2018: 137), В. Мараховська – як сукупність сформованих лідерських якостей (мотивів, знань, лідерських умінь і стійкої лідерської позиції) та практичного досвіду лідерства (Мараховська, 2009: 20). Отже, ці науковці достатньо вузько підходять до її визначення.

Хмизова О. визначає її як володіння комплексом характеристик, узгодження власних цінностей і потреб з цінностями і потребами інших людей, створювання умов для досягнення мети і наполегливий рух до неї, швидке та блискавичне реагування на зміни і на нові вимоги середовища (Хмизова, 2010: 14). Лідерська компетентність, на думку В. Гладкової, – це «прояв загальної та професійної культури, зміст професіоналізму

управління; інтегральна характеристика здатності кваліфіковано провадити лідерську діяльність, здатність до самоконтролю, наполегливості, самомотивування на діяльність, до чіткого формулювання бажаних результатів, до виховання нових лідерів» (Гладкова, 2017: 4). Ці науковці більш широко трактують це поняття. Але у них відсутнє системне її розуміння та сприйняття.

Лідерську компетентність В. Жигирь розуміє як ступінь здатності реалізовувати цілі, завдання, функції та технології лідерського управління; професійний досвід у межах конкретної посади – учителя, викладача, методиста, класного керівника тощо (Жигирь, 2015: 36).

Дослідник Є. Жарик лідерську компетентність пропонує обґрунтовувати крізь наявність знань, навичок та якостей, моделей поведінки, які сприяють об'єднанню підлеглих при виконанні завдань у процесі реалізації організаційних змін (Жарик, 2019: 14).

Отже, в цих визначеннях не спостерігаємо системності, контекстності, алгоритмічності, чіткості та термінологічної однозначності, хоча науковці слушно наголошують, що «...слід термін «лідерська компетентність» вживати тоді, коли є чітка алгоритмічна послідовність і гарантується одержання кінцевого позитивного результату».

Отже, поняття «лідерська компетентність» має бути однозначним, системним, вмотивованим, контекстним, поведінково-діялісним, точним і водночас мають бути відсутніми їх синоніми. Якщо при його визначенні важко зазначити одну ознаку, називають декілька ознак, достатніх для розкриття специфіки його обсягу і змісту. Результати нашого аналізу поняття «лідерська компетентність» показують, що, як правило, більшість науковців не дотримуються цього правила.

На думку О. Бойка, лідерська компетентність являє собою інтегральну характеристику професійної здатності та готовності кваліфіковано провадити лідерську діяльність відповідно до фахової кваліфікації на основі системи знань, навичок, вмінь і досвіду лідерської поведінки, емоційного інтелекту, комплексу сформованих лідерських цінностей, мотивів, еталонів, ставлень, якостей і корпоративної культури (Бойко, 2014: 15). Такий підхід вважаємо найбільш науково обґрунтованим і в своїх дослідженнях будемо на цього дослідника орієнтуватися.

Отже, на основі вищезазначеного, доходимо до висновку, що проблема формування лідерської компетентності набуває особливого значення в контексті підготовки майбутніх військових фахівців, що особливо яскраво проявляється в росій-

сько-українській війні. Наприклад, спостерігаємо за справжнім лідером – полковником В. Залужним і повну відсутність таких лідерів у російській армії. Рівень професійної підготовленості майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту має забезпечувати здатність вирішення ними складних, різнопланових і специфічних завдань. Військово-професійна діяльність сучасних офіцерів є дуже різноманітною. Цим пояснюється зростання вимог до моральних, психічних і професійних якостей майбутніх офіцерів як лідерів, які насамперед мають проявлятися в лідерській поведінці та діяльності.

Військовий лідер має володіти різноманітними як суб'єктивними, так і професійно важливими якостями – професійною суб'єктивністю, витривалістю, сміливістю, рішучістю, впевненістю, дисциплінованістю (особливо в бойових умовах), а також відповідальністю за своїх підлеглих.

Найбільш повно розкривають, на нашу думку, поняття «лідерська компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту» науковці О. Бойко, В. Ягупов, які номінують лідерську компетентність як інтегровану якість фахівця, яка включає до своєї структури такі елементи:

- підготовленість (теорія і практика);
- здатність (інтелектуальна, діяльнісна, суб'єктивна);
- готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи до певного виду діяльності (Бойко, 2021, Ягупов, 2019).

Військово-професійна компетентність майбутнього військового фахівця є основою для актуалізації професіоналізму як військового керівника, досягнення ним найвищого рівня власного професійного розвитку – професійної майстерності. З урахуванням наведених наукових підходів, *лідерську компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту* обґрунтовуємо як інтегральний результат і прояв їх військово-професійної підготовленості як військового професіонала – суб'єкта військово-професійної діяльності, що містить систему цінностей і мотивації лідерської поведінки та діяльності, теоретичних і практичних лідерських знань, сформованих лідерських навичок і вмінь, що є основою формування їх лідерських здатностей, які відповідають сучасним вимогам до військового професіонала, а також і сукупність професійно важливих лідерських якостей і досвід лідерської поведінки та діяльності в військово-професійному середовищі.

Ягупов В. обґрунтував провідний методологічний підхід до визначення компетентності будь-

якого фахівця – суб'єктно-діяльнісний, відповідно до якого він виокремлює такі мінімально необхідні компоненти професійної компетентності для будь-якого фахівця, у тому числі й безпосередньо для начальника фізичної підготовки та спорту військової частини. Зокрема, це такі:

- ціннісно-мотиваційний;
- інтелектуальний (когнітивний);
- діяльнісний (фаховий);
- індивідуально-психічний (професійно важливі лідерські якості);
- суб'єктивний (Ягупов, 2012: 132).

Отже, бути компетентним офіцером – фахівцем фізичної підготовки і спорту недостатньо фундаментальної теоретичної і практичної підготовленості, а необхідно бути активною і творчою особою – суб'єктом військово-професійної діяльності, професійно та психологічно готовим і здатним застосовувати набуті знання, сформовані навички та вміння у військовій сфері та у сфері фізичної культури і спорту, що інтегровано проявляється в його лідерській поведінці та діяльності.

**Висновки.** Аналіз, узагальнення та систематизація наукової літератури щодо проблеми формування лідерської компетентності майбутніх фахівців дозволили визначити, що лідерами не народжуються, а лідерами стають. Становлення лідера – це певний складний процес, в якому в особистості формується лідерська поведінка. Система вищої освіти повинна мати відповідні умови не лише для формування та задоволення пізнавальних і духовних потреб, формуванню та розвитку здатностей і здійснення самоосвіти майбутніх офіцерів, але й для формування у них лідерської компетентності як важливої передумови їх професійної самоактуалізації в військах.

З'ясовано, що лідерська компетентність майбутнього офіцера – фахівця фізичної культури і спорту представляє собою інтегровану складову його професійної компетентності, як інтегральний результат і прояв їх військово-професійної підготовленості як військового професіонала – суб'єкта військово-професійної діяльності, що містить систему цінностей і мотивації лідерської поведінки та діяльності, теоретичних і практичних лідерських знань, сформованих лідерських навичок і вмінь, що є основою формування їх лідерських здатностей, які відповідають сучасним вимогам до військового професіонала, а також і сукупність професійно важливих лідерських якостей і досвід лідерської поведінки та діяльності в військово-професійному середовищі.

Встановлено, що проблема формування лідерської компетентності в майбутніх офіцерів –

фахівців фізичної культури і спорту у процесі професійної підготовки опрацьовано науковцями недостатньо та потребує подальших наукових досліджень і тому залишається актуальною.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків: з'ясування сутності, обґрунтування структури і змісту лідерської компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2011. С. 81–109.
2. Бойко О. В. Теоретико-методичні проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. 544 с.
3. Бойко О. В. Теоретичні та методичні основи формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі професійної підготовки. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2021. 827 с.
4. Гладкова В. М. Акмеологічна компетентність менеджера-лідера освітнього закладу. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24033/1/Gladkova\\_F.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24033/1/Gladkova_F.pdf) (дата звернення: 08.02.2023)
5. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–234.
6. Дафт Р. Л. Уроки лідерства ; пер. с англ. А. В. Козлова; под ред. проф. И. В. Андреевой. М. : Эксмо, 2006. 480 с.
7. Жарик Е. А. Формирование и развитие лидерских компетенций персонала предприятия: автореф. дис. ... канд. економ. наук: 08.00.04. Запорожье, 2019. 23 с.
8. Жигір В. Сутність і зміст лідерської компетентності майбутнього менеджера освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2015. № 130. С. 34–37.
9. Ложкин Г., Зубанова Н. Лидерство: история и современность. *Персонал*. 2001. № 2. С. 45–49.
10. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх вчителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 20 с.
11. Маслов В. І. Принципи менеджменту в установах освіти. *Освіта і управління*. 1997. № 1. С. 77–81.
12. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. К., 2007. 656 с.
13. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононец Н. В. Основи лідерства: електронний посібник для самостійної роботи студентів. Полтава : ПУЕТ, 2018. 241 с. [https://dut.edu.ua/uploads/1\\_2161\\_63367800.pdf](https://dut.edu.ua/uploads/1_2161_63367800.pdf) (дата звернення: 08.02.2023)
14. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах / редкол.: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. К. : Вид-во «АКОНІТ», 2006. Т. 1. 926 с.
15. Свистун В. І. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип.92. С. 154–158.
16. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. 2015. Спецвипуск. С. 78–81.
17. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
18. Терещенко Т. С. Особливості розвитку організаційної компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2017. № 267. С. 201–204. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2017\\_267\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2017_267_35). (дата звернення: 26.01.2023).
19. Хмизова О. В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2010. 21 с.
20. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка*. 2011. Вип. 4. С. 28–34.
21. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр. : в 5 т. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 124–134.
22. Ягупов В. В. Методологічні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки офіцерів запасу. *Проблеми освіти*. 2019. № 91. С. 325–331.
23. Tannenbaum R., Weschler I., Massarik F. Leadership and Organization : A Behavioural Science Approach. London, United Kingdom : Taylor & Francis Ltd. 1961. 472 p.

### REFERENCES

1. Antonova O. Ye., Maslak L. P. Sutnist i struktura innovatsiinoi kompetentnosti pedahoha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. [The essence and structure of innovative competence of a teacher of a general educational institute] *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid* : monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr, 2011. S. 81–109 [in Ukrainian].
2. Boiko O. V. Teoretyko-metodychni problemy formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnix ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy [Theoretical and methodical problems of forming the leadership competence of future officers of the Armed Forces of Ukraine] : monohrafiia. Dnipropetrovsk : IMA-pres, 2014. 544 s. [in Ukrainian].



3. Boiko O. V. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannya liderskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy u protsesi profesiinoi pidhotovky [Theoretical and methodical foundations of the formation of leadership competence of future officers of the Armed Forces of Ukraine in the process of professional training]. Dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv, 2021. 827 s. [in Ukrainian].
4. Hladkova V. M. Akmeolohichna kompetentnist menedzhera-lidera osvitho zakladu [Acmeological competence of the manager-leader of the educational institute]. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24033/1/Gladkova\\_F.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24033/1/Gladkova_F.pdf) (data zvernennia: 08.02.2023) [in Ukrainian].
5. Holovan M. S. Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competency and competence: comparative analysis of concepts]. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2011. № 8. S. 224–234 [in Ukrainian].
6. Daft R. L. Uroky lyderstva [Leadership lessons] ; per. s anhl. A. V. Kozlova; pod red. prof. Y. V. Andreevoi. M. : Eksmo, 2006. 480 s. [in russian].
7. Zharyk E. A. Formyrovanye y razvytye lyderskykh kompetentsyi personala predpriyatiya [Formation and development of leadership competencies of the company's personnel]: avtoref. dys. ... kand. ekonom. nauk: 08.00.04. Zaporozhe, 2019. 23 s. [in Ukrainian].
8. Zhyhir V. Sutnist i zmist liderskoi kompetentnosti maibutnoho menedzhera osvity [The essence and content of the leadership competence of the future manager of education]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu. 2015. № 130. S. 34–37 [in Ukrainian].
9. Lozhkyn H., Zubanova N. Lyderstvo: ystoriya y sovremennost [Leadership: history and modernity]. Personal. 2001. № 2. S. 45–49 [in russian].
10. Marakhovska N. V. Pedagogichni umovy formuvannya lyderskykh yakosti maibutnikh vchyteliv u protsesi navchannia dystsyplin humanitarnoho tsyклу [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future teachers in the process of teaching the disciplines of the humanitarian cycle]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kharkiv, 2009. 20 s. [in Ukrainian].
11. Maslov V. I. Pryntsyipy menedzhmentu v ustanovakh osvity [Principles of management in educational institutes]. Osvita i upravlinnia. 1997. № 1. S. 77–81 [in Ukrainian].
12. Moÿseiuk N. Ye. Pedagogika [Pedagogy]. K., 2007. 656 s. [in Ukrainian].
13. Nestulia O. O., Nestulia S. I., Kononets N. V. Osnovy liderstva: elektronnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty studentiv [Fundamentals of leadership: an electronic manual for independent work of students]. Poltava : PUET, 2018. 241 s. [https://dut.edu.ua/uploads/l\\_2161\\_63367800.pdf](https://dut.edu.ua/uploads/l_2161_63367800.pdf) (data zvernennia: 08.02.2023) [in Ukrainian].
14. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language] : u trokh tomakh / redkol.: V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko. K. : Vyd-vo «AKONIT», 2006. T. 1. 926 s. [in Ukrainian].
15. Svystun V. I. Polikulturna kompetentnist viiskovosluzhbovtsia yak subiekta diialnosti z pidtrymannia mizhnarodnoho myru i bezpeky [Multicultural competence of a military serviceman as a subject of activities to maintain international peace and security]. Problemy osvity. 2019. Vyp. 92. S. 154–158 [in Ukrainian].
16. Sydorhuk N. H. Porivnialnyi analiz poniat «kompetentsiia» ta «kompetentnist» yak skladnykh psykholoho-pedahohichnykh fenomeniv [Comparative analysis of the concepts of “competency” and “competence” as complex psychological and pedagogical phenomena]. Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats. 2015. Spetsvypusk. S. 78–81 [in Ukrainian].
17. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign language words]: 23 000 sliv ta terminolohichnykh slovospoluchen / uklad. L. O. Pustovit ta in. Kyiv : Dovira, 2000. 1018 s. [in Ukrainian].
18. Tereshchenko T. S. Osoblyvosti rozvytku orhanizatsiinoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv sotsialnoi roboty [Features of the development of organizational competence of future masters of social work]. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. 2017. № 267. S. 201–204. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2017\\_267\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2017_267_35). (data zvernennia: 26.01.2023). [in Ukrainian].
19. Khmyzova O. V. Formuvannya liderskoi pozytsii u molodshykh shkolariv u pozaurochnii diialnosti [Formation of a leadership position in younger schoolchildren in extracurricular activities]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. K., 2010. 21 s. [in Ukrainian].
20. Yahupov V. V. Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [A competent approach to professional training of future specialists in the system of professional and technical education]. Kreatyvna pedagogika. 2011. Vyp. 4. S. 28–34 [in Ukrainian].
21. Yahupov V. V. Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [A competent approach in the professional training of specialists in the system of professional and technical education]. Pedagogichna i psykholohichna nauky v Ukraini : zb. nauk. pr. : v 5 t. K. : Pedagogichna dumka, 2012. T. 4 : Profesiina osvita i osvita doroslykh. S. 124–134 [in Ukrainian].
22. Yahupov V. V. Metodolohichni osnovy kompetentnisnoho pidkhodu do profesiinoi pidhotovky ofitseriv zapasu [Methodological foundations of the competence approach to the professional training of reserve officers]. Problemy osvity. 2019. № 91. S. 325–331 [in Ukrainian].
23. Tannenbaum R., Weschler I., Massarik F. Leadership and Organization : A Behavioural Science Approach. London, United Kingdom : Taylor & Francis Ltd. 1961. 472 p.

УДК 372:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-31>**Людмила БЛИЗНЮК,***orcid.org/0000-0002-0795-6254**кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри німецької філології**Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(Луцьк, Україна) luda\_blysnjuk@ukr.net***Ольга ГВОЗДЯК,***orcid.org/0000-0002-5760-576X**кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри німецької філології**Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»  
(Ужгород, Україна) olha.hvozdyak@uzhnu.edu.ua***Тетяна СВИДА-СУСІДЕНКО,***orcid.org/0000-0002-9210-5170**старший викладач кафедри німецької філології**Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»  
(Ужгород, Україна) tetyana.svyda-susidenko@uzhnu.edu.ua*

## ЗАСТОСУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

*Стаття присвячена вивченню міждисциплінарних зв'язків як взаємної системи інтеграції знань, що застосовується у викладанні іноземних мов, зокрема німецької мови. У роботі термін «міждисциплінарні зв'язки» трактується як взаємодія та відношення між системами наукових знань у процесі взаємопроникнення та диференціації дисциплін, а також як види роботи в різних галузях знань у процесі викладання одного й того самого об'єкта.*

*На основі міждисциплінарних зв'язків автори розглядають наукові засади та системи навчання як набір фундаментальних дисциплін. У цьому контексті, з акцентом на ефективність навчання, міждисциплінарні зв'язки розуміються як узгодженість навчальних програм, що визначається доктринальними цілями та змістом. Автори стверджують, що при компетентнісному підході міждисциплінарні зв'язки дозволяють переносити знання, навички та компетенції здобувачів вищої освіти з однієї галузі науки чи професійної діяльності до іншої.*

*У статті запропоновано кілька форматів запровадження міждисциплінарного підходу до викладання мови німецької мови на випускових кафедрах, на основі якого можна формувати компетенції здобувачів вищої освіти. Міждисциплінарні зв'язки зосереджені на взаємодії дисциплін, нівелюванні протиріч у засвоєнні знань здобувачами вищої освіти, а також на взаємодії методів та прийомів між досліджуваними науками та комплексному застосуванні теорій та практик з дисциплінарних досліджень у майбутній професійній діяльності. Автори дослідження вказують, як на незаперечні переваги міждисциплінарних зв'язків у викладанні іноземних мов, зокрема німецької, так і на проблеми, які можуть виникнути у зв'язку з цим.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, міждисциплінарний підхід, міждисциплінарні зв'язки, німецька мова.

**Lyudmyla BLYZNYUK,**  
orcid.org/0000-0002-0795-6254  
Ph.D in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor at the German Language Department  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
(Lutsk, Ukraine) luda\_blysnjuk@ukr.net

**Olha HVOZDYAK,**  
orcid.org/0000-0002-5760-576X  
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of German Philology  
Uzhhorod National University  
(Uzhhorod, Ukraine) olha.hvozdyak@uzhnu.edu.ua

**Tetyana SVYDA-SUSIDENKO,**  
orcid.org/0000-0002-9210-5170  
Senior Teacher at the Department of German Philology  
Uzhhorod National University  
(Uzhhorod, Ukraine) tetyana.svyda-susidenko@uzhnu.edu.ua

## APPLICATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE STUDY OF THE GERMAN LANGUAGE

*The article is devoted to the study of interdisciplinary connections as a mutual system of knowledge integration, which is used in the teaching of foreign languages, namely the German language. In the paper, the term «interdisciplinary connections» is interpreted as the interaction and relationship between the systems of scientific knowledge in the process of interpenetration and differentiation of disciplines, as well as types of work in different fields of knowledge in the process of teaching the same subject.*

*On the basis of interdisciplinary connections, the authors consider the scientific foundations and learning systems as a set of fundamental disciplines. In this context, with an emphasis on learning effectiveness, interdisciplinary connections are understood as the coherence of curricula determined by doctrinal goals and content. The authors argue that with a competency-based approach, interdisciplinary connections allow the transfer of knowledge, skills and competencies from one field of science or professional activity to another.*

*The authors of the article offer several formats for introducing an interdisciplinary to the teaching of the German language at graduation departments, on the basis of which it is possible to form the competencies of higher education students.*

*Interdisciplinary links are focused on the interaction of disciplines, leveling contradictions in the assimilation of knowledge, methods and techniques between the studied sciences and the complex application of theories and practices from disciplinary research in professional activities. The authors point out both the undeniable advantages of interdisciplinary connections and the problems that may arise in connection with this.*

**Key words:** *competency-based approach, interdisciplinary approach, interdisciplinary connections, German language.*

**Постановка проблеми.** З початку минулого століття у наукових колах з'явилася тенденція до синтезу знань із суміжних дисциплін. Підґрунтям для неї виявилася парадигма цілісності, яка сформувала міждисциплінарний підхід до досліджень та викладання, з дисциплінарною організацією науки та навчанням на основі проблемних та проектних підходів. Хоча більшість дослідників вважають, що їхня робота є міждисциплінарною, сама «інтерпретація терміну *міждисциплінарність* включає кілька понять та якостей, і тому її обґрунтованість оцінюється по-різному» (Rigolot, 2020). Міждисциплінарний підхід розглядається деякими дослідниками як «сукупність наук широкого дослідницького простору, що включає

інтегровані галузі знань» (Scholz, 2013: 310). Це визначення переважно підходить для вчених та педагогів, які працюють на перетині дисциплін. На думку фахівців у галузі викладання, «міждисциплінарний підхід є невід'ємною рисою сучасного знання, а набір міждисциплінарних дослідницьких практик сприяє підтримці та розкриттю сенсу змін, що відбуваються в інтелектуальній сфері» (Vammer, 2017).

Інші експерти зазначають, що «міждисциплінарний підхід – це взаємозалежна система інтеграції знань, виражена у наукових дослідженнях та освіті; цей підхід – набагато ширше явище, ніж просто розгляд загальних дослідницьких питань у різних наукових дисциплінах» (Esbjörn-Hargens,

2009). Узагальнюючи різноманітні погляди та трактування міждисциплінарності, доходимо висновку, що це термін, який включає інтегративний характер сучасного етапу наукового знання.

**Аналіз останніх досліджень.** Міждисциплінарні зв'язки у навчанні здобувачів вищої освіти досліджувалися фахівцями у різних аспектах. Зарубіжні спеціалісти застосовують до терміну «міждисциплінарність» синонімічні одиниці «трансдисциплінарність» (Bernstein, 2015) та «інтегральність дисциплін» (Esbjörn-Hargens, 2009).

Ніколескуанський та цюріхський підходи до трансдисциплінарності розглянуто у дослідженнях Макгрегора (McGregor, 2015). Проблеми, які виникають у застосуванні міждисциплінарного підходу, вивчав Баммер (Bammer, 2017). Заслугує на увагу робота німецького фахівця у галузі педагогіки Мозера та його колег (Moser, Pohl, Krütli, Stauffacher & Edwards, 2013), які досліджували поєднання та просування трансдисциплінарних компетенцій. Зі свого боку, інший німецький педагог, Юрген Міттельштрасс (Mittelstrass, 2005), вивчав трансдисциплінарність в методичному аспекті. Значна кількість розвідок зарубіжних фахівців, присвячена питанню міждисциплінарності, викликала інтерес до вивчення міждисциплінарних зв'язків у навчанні іноземним мовам, зокрема німецької, у вітчизняних закладах вищої освіти.

**Мета статті** полягає у вивченні особливостей застосування міждисциплінарних зв'язків закордонних фахівців у галузі педагогіки зі спробою експлікації їхніх напрацювань у викладанні німецької мови здобувачам вищої освіти на випускових кафедрах.

**Виклад основного матеріалу.** Застосування міждисциплінарного підходу «відображає ступінь усвідомлення фахівцями, які вивчають природу, суспільство та людину, системного характеру своїх предметів, загальних зв'язків, що існують між явищами матеріального світу, та неадекватності дисциплінарного чи одностороннього «галузевого» принципу в науково-теоретичних розробках дійсності» (Bernstein, 2015). Щодо міждисциплінарності, то можна зробити висновок, що загально визначеними є два підходи. Перший заснований на взаємозв'язку двох або більше дисциплін із спорідненою термінологією, дослідницькими системами та об'єктами дослідження. Таке поєднання допомагає ширше і глибше вивчити проблему дослідження, створює чудові можливості для дослідницьких проєктів та дозволяє системі знань для підготовки майбутніх спеціалістів набути сучасного, не дисциплінарного підходу.

По-друге, міждисциплінарний підхід допомагає розширити сфери знань, які не можуть бути повністю вивчені в рамках уже існуючих наукових дисциплін.

Міждисциплінарні підходи сприяють вирішенню наукових проблем у рамках першого підходу та поглибленню знань у рамках другого підходу, коли предмет дослідження складний або коли поставлена наукова проблема є завеликою для конкретної дисципліни. Водночас, дослідники міждисциплінарного підходу (Mittelstrass, 2005; Brunner, Frischknecht, Hansmann & Mieg, 2010) відзначають як його значні переваги, так і проблеми, що виникають за його надмірного використання.

Передача ідей та навичок від однієї дисципліни до іншої є чудовим прикладом того, як встановлюються міждисциплінарні зв'язки. Іншими словами, узгодженість навчальної програми визначається доктринальними цілями та змістом. В інтегрованій системі навчання визначаються «теми, розділи, загальні терміни та взаємопов'язані елементи у системі навчання, що стає міждисциплінарним підходом до навчання» (McGregor, 2015).

Міждисциплінарні зв'язки визначаються як «попередні, паралельні, повторювані, наступні та перспективні з погляду часу реалізації» (Moser, Pohl, Krütli, Stauffacher & Edwards, 2013). Можливість перенесення знань, навичок та компетенцій з однієї галузі науки до іншої залишається головною перевагою. Сучасна освіта заснована на процесі інтеграції, без якого компетентнісний підхід у вищій професійній освіті був би неможливим.

Майбутні фахівці повинні вміти застосовувати та використовувати у своїй професійній діяльності набір знань, навичок та компетенцій вивчених дисциплін. Міждисциплінарний підхід пов'язує дисципліни та спрямований на вирішення протиріч у засвоєнні знань, ідей та методів між науками. Таким чином, здобувачі вищої освіти здатні комплексно застосовувати теорію та практику, отримані в ході академічного навчання у своїй професійній діяльності.

Впровадження міждисциплінарного підходу у викладанні німецької мови на випускових кафедрах пропонується здійснювати у таких формах:

1) включення міждисциплінарних тем до основного курсу лекцій, що дозволяють досить широко аналізувати проблеми та методи навчання на перетині наук;

2) впровадження у семінарські та практичні заняття загальних проблемних питань за такими напрямками, як зарубіжна література, історія

німецькомовних країн, проблеми загального мовознавства, корпусна лінгвістика, методика викладання німецької мови у школі та виші та інші міждисциплінарні практичні проблеми, що дозволяє реалізувати сучасну педагогічну технологію проблемного навчання;

3) розробка послідовних міждисциплінарних курсів за вибором та факультативів для поглибленого вивчення іноземної мови.

Оскільки «принцип міждисциплінарності ґрунтується на природі універсальності, необхідно визначити педагогічні та дидактичні умови, що сприяють освіті на основі міждисциплінарних зв'язків» (Mieg, Hansmann & Frischknecht, 2012). Для успішного набуття відповідних знань, навичок та компетенцій дисципліни мають бути узгоджені у часі.

Водночас важливо мати «загальну концептуальну, теоретичну та практичну основу, на якій збігаються визначення, методи наукових досліджень, а студенти виконують міждисциплінарні творчі дослідницькі проекти у процесі навчання» (Mieg, de Sombre & Naef, 2013). Тут потрібна наявність континууму міждисциплінарних комплексів, тобто міждисциплінарних зв'язків. Компетенції формуються при вивченні лінгвістичних дисциплін на основі міждисциплінарного підходу.

Дисципліни можна класифікувати в залежності від «типу міждисциплінарних зв'язків:

– попередні дисципліни – дисципліни, в яких вивчені визначення та методи дослідження є фундаментальними та можуть бути застосовані для подальшого вивчення інших дисциплін;

– паралельні та повторювані дисципліни – дисципліни, в яких використовується загальна термінологія та методологія та які вивчають загальні та суміжні галузі спеціалізованої діяльності;

– перспективні – дисципліни, в яких отримані знання та навички використовуються як опорні; вони використовуються у професійній діяльності» (Bernstein, 2015).

Спеціалісти наголошують, що навчальні програми зі спеціалізації мають бути побудовані відповідно до таких «принципів:

– зміст навчального матеріалу відповідає встановленому рівню теоретичної та практичної підготовки з основних лінгвістичних дисциплін;

– накопичення теоретичних та практичних основ у міждисциплінарних курсах включає дисципліни за вибором, факультативи та програми практик;

– зміст міждисциплінарних курсів має розкривати методи наукового дослідження на основі міждисциплінарних зв'язків;

– засоби оцінювання для проміжної атестації, спрямовані на перевірку рівня сформованості загальних та професійних компетенцій, складені з урахуванням міждисциплінарних зв'язків;

– викладачі можуть посилювати паралельні, повторювані, перспективні та інші міждисциплінарні зв'язки між дисциплінами, завданнями, спрямованими на формування компетенцій, таких як міждисциплінарна професійна орієнтація та навчально-пізнавальні завдання (Rigolot, 2020).

Міждисциплінарні зв'язки як розширюють, так і створюють освітній простір, у якому майбутні фахівці можуть набувати знання, навички та компетенції у межах компетентнісного підходу. Це пов'язано з проблемною орієнтацією освіти та веде до виникнення нових наукових засад на перетині суміжних дисциплін. Внаслідок такої інтеграції не лише створюються нові дисципліни, а й поглиблюються та збагачуються існуючі. Однак міждисциплінарний підхід має низку проблем, що виникають в освіті.

По-перше, відомо, що навіть споріднені дисципліни мають протиріччя у своїх концептуальних системах. Фахівці наголошують, що «формування спеціалізованої термінології є результатом удосконалення наукового мислення, що призводить до накопичення знань протягом тривалого часу» (Rigolot, 2020). Таким чином, формування дисциплін, що викладаються, виявляється наступним або паралельним формуванню наукової термінології, що відрізняється високим ступенем оригінальності та є однією з умов для подальшого формування з виділенням самостійних наук.

Таким чином, у науковій роботі з'являється полісемія, або багатозначність, що ускладнює сприйняття матеріалу. Якщо в рамках формування окремої науки спостерігається тенденція до виділення окремих термінів, то за впровадження міждисциплінарного підходу встановлюється протилежна тенденція, тобто використання загальних термінів. Тому необхідно як всебічно розширювати і розвивати понятійний апарат, так і перебудувати його.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Одним з кроків у напрямі підготовки здобувачів вищої освіти є розробка відповідної базової термінології, яка є основою та умовою засвоєння матеріалу бібліографії дисципліни. У будь-якому випадку міждисциплінарність є важливим фактором для якості викладання німецької мови. Переваги міждисциплінарності можуть бути реалізовані лише шляхом впровадження чітких принципів роботи міждисциплінарних груп

дослідників та викладачів та точно визначених зон відповідальності за загальну чи споріднену термінологію та ефективно інтерпретованої методики – все це дозволить ефективно інтегрувати знання з німецької мови.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у глибокому вивченні досвіду німецьких фахівців щодо впровадження міждисциплінарних зв'язків у викладанні іноземної мови у закладах вищої освіти Німеччини.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bammer G. Should we discipline interdisciplinarity? *Pal Commun.* 2017. Vol. 3(1). P. 1–4.
2. Bernstein J. H. Transdisciplinarity: a review of its origins, development, and current issues. *J Res Practice.* 2015. Vol. 11(1).
3. Brunner S. H., Frischknecht P. M., Hansmann R., Mieg H. A. Environmental Sciences Education under the Microscope: Do Graduates Promote a Societal Change towards Sustainability? Zürich: Swiss Federal Institute of Technology Zurich, Department of Environmental Sciences. 2010.
4. Esbjörn-Hargens S. A overview of integral theory. An All-Inclusive Framework for the 21st Century. Integral Institute, Resource Paper. 2009. Vol. 1. P. 1–24.
5. McGregor S. L. The Nicolescuian and Zürich approaches to transdisciplinarity. *Integral Leader Rev.* 2015. Vol. 15 (2). P. 6–16.
6. Mieg H. A., de Sombre S., Naef M. A. How formality works: The case of environmental professionals. *Professions & Professionalism.* 2013. Vol. 3, № 1.
7. Mieg H. A., Hansmann R., Frischknecht P. M. National sustainability outreach assessment based on human and social capital: The case of Environmental Sciences in Switzerland. *Sustainability.* 2012. Vol. 4, № 1. P. 17–41.
8. Mittelstrass J. Methodische Transdisziplinarität. *Technologiefolgenabschätzung – Theorie und Praxis.* 2005. Vol. 14, № 2. P. 18–23.
9. Moser C., Pohl Ch., Krütli P., Stauffacher M., Edwards P. Bundling and advancing transdisciplinary competences: The USYS TdLab. *GAI.* 2013. Vol. 22, № 3. P. 204–205.
10. Rigolot C. Transdisciplinarity as a discipline and a way of being: complementarities and creative tensions. *Humanit Soc Sci Commun.* 2020. Vol. 7, № 100.
11. Scholz R. W. Transdisciplinarity. *Institutional and Social Innovation for Sustainable Urban Development*, London: Earthscan, 2013. P. 305–322.

#### REFERENCES

1. Bammer G. (2017). Should we discipline interdisciplinarity? *Pal Commun*, vol. 3(1), pp. 1–4.
2. Bernstein J. H. (2015). Transdisciplinarity: a review of its origins, development, and current issues. *J Res Practice*, vol. 11(1).
3. Brunner S. H., Frischknecht P. M., Hansmann R., Mieg H. A. (2010). Environmental Sciences Education under the Microscope: Do Graduates Promote a Societal Change towards Sustainability? Zürich: Swiss Federal Institute of Technology Zurich, Department of Environmental Sciences.
4. Esbjörn-Hargens S. (2009). A overview of integral theory. An All-Inclusive Framework for the 21st Century. Integral Institute, Resource Paper, vol. 1, pp. 1–24.
5. McGregor S. L. (2015). The Nicolescuian and Zürich approaches to transdisciplinarity. *Integral Leader Rev*, vol. 15 (2), pp. 6–16.
6. Mieg H. A., de Sombre S., Naef M. A. (2013). How formality works: The case of environmental professionals. *Professions & Professionalism.* vol. 3, № 1.
7. Mieg H. A., Hansmann R., Frischknecht P. M. (2012). National sustainability outreach assessment based on human and social capital: The case of Environmental Sciences in Switzerland. *Sustainability*, vol. 4, № 1, pp. 17–41.
8. Mittelstrass J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *Technologiefolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, vol. 14, № 2, pp. 18–23.
9. Moser C., Pohl Ch., Krütli P., Stauffacher M., Edwards P. (2013). Bundling and advancing transdisciplinary competences: The USYS TdLab. *GAI*, vol. 22, № 3, pp. 204–205.
10. Rigolot C. (2020). Transdisciplinarity as a discipline and a way of being: complementarities and creative tensions. *Humanit Soc Sci Commun*, vol. 7, № 100.
11. Scholz R. W. (2013). Transdisciplinarity. *Institutional and Social Innovation for Sustainable Urban Development*, London: Earthscan, pp. 305–322.

УДК 378.148

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-32>

**Юлія БЛУДОВА,**

*orcid.org/0000-0001-6338-0571*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

(Харків, Україна) *julia\_bludova@ukr.net*

**Олена ІЛЬІНА,**

*orcid.org/0000-0003-1951-4311*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

(Харків, Україна) *ilinahelen@ukr.net*

## ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми використання інноваційних підходів у професійній підготовці майбутніх учителів Нової української школи. Зазначені фактори, що зумовлюють необхідність модернізації системи освіти: глобальні зміни соціально-економічної ситуації у країні; реформування системи шкільної освіти; зміни завдань школи та ролі вчителя (орієнтація на соціалізацію школярів); інформатизація суспільства, внаслідок чого вчитель перестає бути єдиним джерелом інформації для школяра; соціалізація учнів, що відбувається всередині школи та поза нею. Метою статті є теоретичне обґрунтування інноваційних підходів у професійній підготовці майбутніх учителів Нової української школи. Визначено, що серед освітніх інновацій, які обговорюються в рамках оновлення системи освіти з урахуванням глобальних тенденцій, актуальними є такі напрямки: STEAM-Освіта, формування компетенцій, персоналізація навчання та адаптивне навчання, практико-орієнтоване навчання, спрямоване на досягнення конкретних результатів, розвиток нетрадиційних форм освіти, відкритість та доступність освіти, діджиталізація навчання. Обґрунтовано суть понять «інноваційні підходи», «інноваційне навчання» та «інноваційний процес». Зазначено, що для професійної освіти та підвищення кваліфікації працівників застосовуються такі інноваційні методи навчання: кейсовий метод, дистанційне навчання, Smart (смарт)-освіта, тренінг, коучинг, гейміфікація (ігрофікація), метод Lego play. Висновком є те, що використання інноваційних методик і способів навчання підвищують якість освітнього процесу, сприяють його орієнтації на особистість здобувача та розвиток його здібностей, задоволенню інтересів. Основні методи, використані в дослідженні є теоретичний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, порівняння.

**Ключові слова:** інноваційні підходи, освітній процес, підготовка, Нова українська школа, майбутні учителі початкових класів.

**Yuliia BLUDOVA,***orcid.org/0000-0001-6338-0571*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor 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) julia\_bludova@ukr.net*

**Olena ILINA,***orcid.org/0000-0003-1951-4311*

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
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) ilinahelen@ukr.net*

## INNOVATIVE APPROACHES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

*The article provides a theoretical analysis of the problem of using innovative approaches in the training of future teachers of the New Ukrainian School. These factors that necessitate the modernization of the education system: global changes in the socio-economic situation in the country; reforming the school education system; changes in school tasks and the role of the teacher (focus on the socialization of students); informatization of society, as a result of which the teacher ceases to be the only source of information for the student; socialization of students, which takes place inside and outside the school. The aim of the article is to theoretically substantiate innovative approaches in the professional training of future teachers of the New Ukrainian School. It is determined that among the educational innovations discussed in the framework of updating the education system taking into account global trends, the following areas are relevant: STEAM-Education, competence formation, personalization of learning and adaptive learning, practice-oriented learning aimed at achieving specific results, development of non-traditional forms of education, openness and accessibility of education, digitalization of education. The essence of the concepts «innovation approaches», «innovation learning» and «innovation process» is substantiated. It is noted that the following innovative teaching methods are used for professional education and training of employees: case method, distance learning, Smart (smart) education, training, coaching, gamification (gamification), Lego play method. The conclusion is that the use of innovative methods and teaching methods improve the quality of the educational process, contribute to its focus on the personality of the applicant and the development of his abilities, satisfaction of interests. The main methods used in the study are theoretical analysis, synthesis, systematization, generalization, comparison.*

**Key words:** *innovative approaches, educational process, training, New Ukrainian school, future primary school teachers.*

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти України перебуває у стадії динамічного становлення, імпульсом якої є, з одного боку, процеси реформування суспільства загалом, а з іншого – розвиток самої освітньої системи. Незважаючи на складні соціально-економічні умови, система освіти розвивається у напрямках підвищення її диференційованості, варіативності, інтегрованості освітніх програм, гуманітаризації освіти.

Процес модернізації ставить перед сучасною системою освіти низку нових вимог, що передбачають досягнення положень Концепції Нової української школи, де наголошується на підготовці всебічно розвиненої особистості, яка вміє самостійно вирішувати життєві завдання. Вчитель же, будучи тьютором та наставником учня,

спрямовує та робить процес навчання насиченим та цікавим, застосовуючи інноваційні підходи в освітньому процесі (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Нині можна точно визначити фактори, що зумовлюють необхідність модернізації системи освіти і у зв'язку з цим визначити необхідність у психолого-педагогічній підготовці сучасного вчителя Нової української школи:

- глобальні зміни соціально-економічної ситуації у країні;
- реформування системи шкільної освіти;
- зміни завдань школи та ролі вчителя (орієнтація на соціалізацію школярів);
- інформатизація суспільства, внаслідок чого вчитель перестає бути єдиним джерелом інформації для школяра;



– соціалізація учнів, що відбувається всередині школи та поза нею.

Звідси впливає необхідність пошуку нових способів навчання, організації пізнавальної діяльності та вибудовування відносин співпраці між викладачем і майбутнім фахівцем. Пріоритетним завданням освіти стає розвиток мислення здобувачів освіти.

Вимоги до сучасного вчителя потребують наявності у нього глибоких знань предмета викладання, володіння передовими педагогічними методами та здатності до побудови рефлексивної практики, що дозволяє адаптувати його професійну діяльність як до потреб кожної окремої дитини, і до групи учнів загалом. Сьогодні перед вчителями стоять завдання: ширше імплементувати активні форми співпраці, модернізовані практики навчання, гнучкі, варіативні, інноваційні технології навчання.

Аналіз функціонуючої системи педагогічної освіти виявив основні зовнішні фактори, що впливають на підготовку сучасних фахівців:

- недостатньо високий рівень фундаментальної підготовки фахівців;
- невідповідність кваліфікації випускників сучасним запитам суспільства;
- потреба закладів загальної середньої освіти у фахівців з новим інноваційним мисленням.

В умовах інтернаціоналізації та глобалізації освіти від творчого саморозвитку майбутніх педагогів залежить можливість збереження та примноження культурного та інтелектуального потенціалу країни. Творчий саморозвиток майбутніх педагогів, здатних приймати інноваційні рішення, перетворювати педагогічну дійсність у реаліях педагогічної діяльності, стає домінантою та визначає зміст педагогіки вищого професійної освіти на етапі розвитку. Суттєвими характеристиками творчого саморозвитку майбутніх педагогів є сенсожиттєві орієнтири та цінності, які спрямовані на формування потреби у професійному саморозвитку; специфіці вчительської професії творити себе та своїх вихованців; рефлексії досвіду життєтворчості, усвідомленні розвитку особистісних якостей та професійної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У роботах українських та зарубіжних учених вирішуються завдання виявлення теоретико-методологічних та практичних принципів формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної професійної діяльності. Теоретично окремі аспекти проблеми формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної професійної діяльності розглядають О. Алексюк, О. Бойко,

В. Бондар, М. Вашуленко, С. Гончаренко, В. Євдокимов, І. Зязюн, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошникової та ін.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні інноваційних підходів у професійній підготовці майбутніх учителів Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Нові вимоги до освітнього процесу викликали нове соціальне замовлення на сучасного вчителя, здатного здійснювати інноваційну професійну діяльність:

- володіння сучасними технологіями освіти, що визначають нові параметри Нової української школи;
- пріоритет інноваційного підходу до процесу навчання та виховання дітей та молоді, орієнтованого на розвиток креативної особистості;
- здатність «бачити» багатоманітність учнів, враховувати в освітньому процесі вікові індивідуальні та особистісні особливості дітей та реагувати на їх потреби;
- здатність проектувати освітнє середовище (Комар, 2008).

Сучасний вчитель, щоб відповідати новому соціокультурному замовленню, має бути готовим до інноваційної професійної діяльності. При цьому, на думку фахівців (В. Андрущенко, І. Бех, І. Дичківська, О. Пехота, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.), організація навчання суб'єктів інноваційної освітньої діяльності має набувати специфічних рис залежно від ступеня радикальності перетворень. Тож якщо за умов модифікованої інновації досить часто виявляється достатнім формування у педагогів певних компетентностей, то за умови радикальних нововведень формування готовності до запровадження інновацій виявиться можливим лише за умов ціннісного підходу.

Серед освітніх інновацій, які обговорюються в рамках оновлення системи освіти з урахуванням глобальних тенденцій, актуальними були визначені такі напрями:

- STEAM-Освіта (наука, техніка, інженерія, мистецтво, математика);
- формування компетенцій (предметних та ключових);
- персоналізація навчання та адаптивне навчання;
- практико-орієнтоване навчання, спрямоване на досягнення конкретних результатів;
- розвиток нетрадиційних форм освіти, відкритість та доступність освіти;
- діджиталізація навчання (використання мобільних інтелектуальних пристроїв для навчання) (Євтух, Яшник, 2015: 91).

У зв'язку з виділеними напрямками оновлення системи освіти традиційні методи та прийоми не завжди будуть ефективними в освітньому процесі. Це робить актуальними для освіти використання інноваційних технологій у викладанні.

Під інноваційним підходом у системі освіти розуміються процеси вдосконалення педагогічних технологій, сукупності методів, прийомів та засобів навчання (Беляєв, 2020).

Право на свободу педагогічної творчості сприяє появі в масовому порядку інноваційних шкіл, впровадженню в освітній процес нових технологій, на зміну традиційній діяльності вчителя приходять діяльність проблемно-дослідницького творчого характеру. Сьогодні більшість закладів освіти працюють у режимі інноваційної діяльності.

Інноваційна діяльність асоціюється з готовністю вчителя до розробки та впровадження педагогічних нововведень в освітній процес. Однак недостатня готовність педагогів прийняти та практично реалізувати нововведення значно знижує результативність освітнього процесу (Криворучко, 2012).

У науково-педагогічній літературі відображені різні напрями дослідження інноваційної діяльності: загальні та специфічні особливості цієї діяльності, як творчої, розглянуті в роботах І. Богданової, І. Дичківської, О. Комар, О. Пехоти, І. Руснак, С. Сисоєвої, О. Шапран з погляду теорії та практики вивчення досягнень педагогічної дійсності та поширення передового педагогічного досвіду інноваційна діяльність вчителя досліджується Ю. Бабанським, О. Дубасенюк, С. Кучеренко, особливості інноваційних явищ у сучасній системі освіти розглянуті Н. Бібік, О. Савченко, управління інноваційними процесами освіти розкрито у працях Л. Хомич, С. Сисоєвою, Л. Хоружею.

Інноваційна діяльність включає технічні, навчальні та позанавчальні інновації. До перших відносяться ІКТ-технології, електронно-освітні ресурси, інтерактивна дошка тощо. Для здійснення ефективної інноваційної діяльності сучасному вчителю початкових класів важливо зрозуміти її специфіку, виявити у собі педагогічні вміння, які необхідні для реалізації. Інноваційним у освітньому процесі початкової школи вважається застосування активних та інтерактивних способів навчання (Романюк, 2019: 64).

При підготовці та проведенні будь-яких видів занять необхідно враховувати, що в умовах сучасних освітніх реформ, з їх постійним оновленням та збільшенням вимог, важливо не лише транслювати знання здобувачам освіти, важливо навчити

їх самостійно здобувати, аналізувати та вдосконалювати ці знання. Таке перенесення акценту з навчальною на перетворювальний вид діяльності накладає певні вимоги і на викладачів, зокрема володіння сучасними та інноваційними методами, формами та освітніми технологіями, спрямованими на стимулювання пізнавальної діяльності студентів, формування у них професійно-орієнтованого мислення, навичок та умінь самостійної роботи з першоджерелами та аналізу навчальної інформації. Важливо розвивати власні судження, високий рівень сприйняття навчального матеріалу та логічне мислення (Романюк, 2019: 64).

Здобувачі освіти легше опановують, розуміють та запам'ятовують матеріал, який вони вивчали за допомогою активного залучення до освітнього процесу. Виходячи з цього, основні методичні інновації пов'язані сьогодні із застосуванням саме інтерактивних методів навчання.

Інноваційне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має цілком конкретні і прогнозовані цілі. Мета полягає у створенні комфортних умов навчання, при яких здобувачі освіти відчують свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання. Здобуті знання та навички, створюють базу для роботи після того, як навчання закінчиться (Беляєв, 2020).

Інноваційне навчання майбутніх учителів має бути спрямоване на їхнє становлення як суб'єктів освітніх інновацій та, відповідати основним положенням особистісно орієнтованого підходу та інноваційної педагогічної освіти. Цього можна досягти завдяки суб'єкт-суб'єктному характеру взаємодії викладача та здобувачів освіти, індивідуалізації навчання, створенню умов для формування критичності та креативності професійного мислення майбутніх вчителів, а також застосуванню інтерактивних педагогічних технологій (Беляєв, 2020).

Одним із ключових в освітній інноватиці вважають поняття «інноваційний процес».

Інноваційний процес – це сукупність процедур та засобів, допомогою яких педагогічне відкриття чи ідея перетворюється на соціальне, зокрема освітнє, нововведення (Євтух, Яшник, 2015: 91).

Інноваційні процеси слід відрізнити від локального експерименту чи впровадження окремих нововведень. Інноваційний процес характеризується системністю, інтегральністю, цілісністю.

У зв'язку з оновленням та новим змістом освіти виділяють методико-орієнтовані та проблемно-орієнтовані інноваційні процеси. Перші припускають використання освітніх технологій

та методик (сучасні інформаційні технології, проектне навчання, модульне навчання, розвиваюче навчання, проблемне навчання, диференційоване навчання, програмоване навчання). Проблемно орієнтовані інноваційні процеси покликані вирішувати завдання, спрямовані на усвідомлення своєї особи та соціальної значимості (Романюк, 2019: 64).

Основними завданнями інноваційного процесу навчання є: пробудження інтересу; ефективне засвоєння навчального матеріалу; самостійний пошук шляхів та варіантів вирішення поставленого навчального завдання (вибір одного із запропонованих варіантів або знаходження власного варіанту та обґрунтування рішення); встановлення взаємодії між студентами, вміння працювати в команді, виявляти терпимість до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова, поважати його переваги; формування життєвих та професійних навичок; вихід на рівень свідомої компетентності здобувачів освіти (Криворучко, 2012).

Для професійної освіти та підвищення кваліфікації працівників сьогодні у передових зарубіжних та вітчизняних освітніх установах застосовуються такі інноваційні методи навчання:

– кейсовий метод (метод конкретних ситуацій – це штучно створюється та чи інша ситуація, причому здобувач освіти має в своєму розпорядженні набір певних обставин або умов, від вибору яких буде залежати кінцевий результат. Мета методу – це здійснення вибору оптимального рішення в ситуації, що склалася. Крім цього, можна розвивати навички командної роботи та спільного прийняття рішень, навички самоорганізації в умовах несподіванки та невизначеності, навички самопрезентації, тощо.);

– дистанційне навчання (дистанційне навчання є досить гнучким, тому що дозволяє не лише навчатися на відстані, а й здійснювати вибір освітньої програми, поєднувати навчання та роботу, здійснювати організацію процесу навчання. Безперечною перевагою цього методу є суттєва економія витрат на навчання. При цьому треба розуміти, що ефект від даного методу може бути за наявності внутрішньої потреби та мотивації до отримання необхідних знань та навичок.);

– Smart (смарт)-освіта (організація освітнього процесу з використанням технологічних інновацій та Інтернету, що надає можливість набуття знань на основі системного, багатовимірного перегляду та вивчення дисциплін, з урахуванням їхньої багатоаспектності та безперервного оновлення змісту. Мета SMART-навчання – зробити

процес навчання найефективнішим за рахунок перенесення освітнього процесу до електронного освітнього середовища. Відповідно до концепції SMART нової характеристики набуває сучасний освітній курс, який має забезпечити одночасно і якість освіти та мотивувати учнів до навчання. Навчальні курси повинні бути інтегрованими, включати мультимедійні фрагменти і зовнішні електронні ресурси, що допомагають у розвитку пізнавального інтересу);

– тренінг (тренінг – один із методів навчання, орієнтований на практику, що дозволяє застосовувати отримані знання відразу ж після оволодіння ними, при цьому спостерігається зростання мотивації здобувачів під час проходження такого роду навчання);

– коучинг (специфікою коучингу є послідовне навчання та розвиток необхідних компетентностей, отримання теоретико-практичних знань, а також стимулювання студентів до самостійного використання свого потенціалу для отримання необхідного результату);

– гейміфікація (ігрофікація) (досить новим є метод гейміфікації (ігрофікація), який став відомим завдяки використанню ігрових підходів у навчанні. Існують різні варіанти гейміфікації: комп'ютерні програми, настільні ігри, квести, створення коміксів, дидактичні, рольові та ділові ігри, діалогові тренажери, тощо);

– метод Lego play (метод Lego play також відноситься до ігрових інструментів. Він є методикою взаємодії як в групах так і індивідуально для прийняття рішення у нестандартних умовах, для візуалізації яких застосовуються набори Lego) (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017).

При використанні інтерактивних форм роль викладача різко змінюється, перестає бути центральною, він лише регулює процес та займається його спільною організацією, готує заздалегідь необхідні завдання та формулює питання або теми для обговорення у групах, дає консультації, контролює час та порядок виконання наміченого плану. Учасники звертаються до соціального досвіду – власного та інших людей, причому їм доводиться вступати в комунікацію один з одним, спільно вирішувати поставлені завдання, долати конфлікти, знаходити спільні точки зору, йти на компроміси (Комар, 2008).

Так в освітньому процесі кафедри педагогіки, психології початкової освіти та освітнього менеджменту Мунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради використовуються іннова-

цінні підходи до навчання майбутніх учителів початкових класів (інтерактивні, активні методи навчання, кейс-технології, проєктні технології, комп'ютерне навчання тощо), налагоджуються зв'язки з освітніми ресурсними центрами у регіонах та освітнім порталом the LEGO Foundation. Впровадження нових педагогічних технологій пов'язане із практичним осмисленням інноваційних методик навчання студентів та магістрантів. У зв'язку з цим навчально-методична діяльність професорсько-викладацького складу спрямована на освоєння інтерактивних методик навчання з використанням мультимедійного обладнання, успішно практикується проведення презентацій навчальних курсів із застосуванням інтерактивних дошок, мультимедійних проєкторів, медіатек, відео обладнання, відеопроєктори, відеоконференції тощо.

Для успішного освоєння освітніх програм також викладачі кафедри використовують в освітньому процесі інноваційні методи навчання у формі ділових та рольових ігор, імітаційних тренінгів, дискусії, метод мозкового штурму, ситуаційні завдання, оформлення слайд-шоу. Успішно використовуються неімітаційні та імітаційні технології активного навчання. Неімітаційні технології активного навчання: проблемні лекції, семінар-дискусія, тематичні дискусії, круглі столи.

Імітаційні технології: імітаційні вправи, тренінги, навчальні ігри, захист проєктів тощо.

Впровадження інноваційних підходів в освіті вітається керівництвом ЗВО, спеціально для обговорення таких тем, обміну досвідом успішно проводяться навчально-методичні семінари, тренінги, конференції тощо.

**Висновки.** Аналіз показав, що використання інтерактивних підходів навчання помітно модифікує форму проведення традиційних занять з допомогою застосування комплексу сучасних засобів навчання, що дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу з допомогою зростання активності здобувачів освіти. Також було виявлено, що впровадження нових систем навчання спричинило зміну методологічних підходів в організації аудиторних та позааудиторних занять. Помітно модифікувалася форма проведення лекційного заняття за рахунок застосування комплексу сучасних засобів навчання, що дає змогу підвищити ефективність освітнього процесу за рахунок зростання активності студентів.

Отже, використання інноваційних методик і способів навчання підвищують якість освітнього процесу, сприяють його орієнтації на особистість здобувача та розвиток його здібностей, задоволенню інтересів, також інноваційні методи орієнтовані переважно на практичне застосування знань.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляев С.Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій : автореф. дис. ... доктора пед наук 13.00.04. Харків, 2020. 43 с.
2. Євтух М., Яшник С. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. В кн.: Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи. Київ, 2015. С. 91–131.
3. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні основи: монографія. Умань: РВУ «Софія», 2008. 332 с.
4. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/> Новини 2016/12/05/konczepczyia.pdf
5. Криворучко Н.І., Криворучко К.І. Інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців : XIV Міжнародна наукова інтернетконференція. URL: <http://intkonf.org/category/arhiv/> sotsium-nauka-kultura-24-26-sichnya-2012-r/
6. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. H. M. Бібік Київ: ТОВ «Видавн. дім “Плеяди”», 2017. 206 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua>
8. Романюк С.З., Романюк О.В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. Молодий вчений. 2019. № 7.1 (71.1). С. 64–69.

### REFERENCES

1. Byelyayev S.B. Teoretychni i metodychni zasady profesynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv do rozroblennya ta vykorystannya pedahohichnykh tekhnolohiy [Theoretical and methodological principles of professional training of future teachers for the development and use of pedagogical technologies]. Autoref. thesis ... doctor of pedagogic sciences 13.00.04. Kharkiv, 2020. 43 p. [in Ukraine].
2. Yevtukh, M., Yashnyk S. Innovatsiina spriamovanist pedahohichnoi diialnosti [Innovative focus of pedagogical activity]. In: Vyshcha osvita Ukrainy: ryzyky, spodivannia, uspikhy – Higher Education of Ukraine: Risks, Hope, Successes. Kyiv, 2015. pp. 91–131 [in Ukraine].
3. Komar O.A. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii: teoretyko-metodychni osnovy [Preparation of future primary school teachers for the use of interactive technologies: theoretical and methodological foundations]. Monohrafiia. Uman: RVU “Sofia”, 2008. 332 p. [in Ukraine].

4. Kontsepsiya “Nova ukrayins’ka shkola” [The “New Ukrainian School” concept]. URL: <http://mon.gov.ua/> Новини 2016/12/05/konczepczya.pdf [in Ukraine].

5. Kryvoruchko N.I., Kryvoruchko K.I. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi pid chas profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv [Innovative pedagogical technologies during professional training of future specialists]. XIV International Scientific Internet Conference. URL: <http://intkonf.org/category/arhiv/sotsium-nauka-kultura-24-26-sichnya-2012-r/> [in Ukraine].

6. Nova ukrayins’ka shkola: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian school: a teacher’s guide]. By general ed. N.M. Bibyk Kyiv: LLC “Vidavn. House of Pleiades”, 2017. 206 p. [in Ukraine].

7. Nova ukrayins’ka shkola. Kontseptual’ni zasady reformuvannya seredn’oyi osvity [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary education reform] URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukraine].

8. Romanyuk S.Z., Romanyuk O.V. Innovatsiyni tekhnolohiyi u profesiyniy pidhotovtsi suchasnoho vchytelya: vitchyznyanyy ta zarubizhnyy dosvid [Innovative technologies in the professional training of modern teachers: domestic and foreign experience]. Young scientist, 2019. 7.1 (71.1), pp. 64–69 [in Ukrainian].

УДК 613:378.03

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-33>**Оксана БОРОВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0003-1891-8568*

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри здоров'я людини та фізичної терапії

Міжнародного економіко-гуманітарного університету

імені академіка Степана Дем'янчука

(Рівне, Україна) *Borovetsorsanaoksana@ukr.net***Олена СІРМАН,***orcid.org/0000-0003-1478-7498*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри здоров'я людини та фізичної терапії

Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

(Рівне, Україна) *sirmanolena@ukr.net***Юлія КОПЕЛЬ,***orcid.org/0000-0002-1493-8428*

викладач кафедри здоров'я людини та фізичної терапії

Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

(Рівне, Україна) *kopeljuliia@gmail.com*

## ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлені проблеми наукових основ організації навчального процесу: теорії навчання (дидактики), діяльнісного підходу, мотивації учіння, навчально-пізнавальної діяльності, активізації пізнавальної діяльності.

Показано, що характерним для сучасного етапу розвитку освіти є інтенсивні пошуки нового в теорії та практиці навчання. Навчальним закладам – середнім загальноосвітнім школам – надано право вдосконалювати існуючі та створювати свої варіанти побудови навчально-виховного процесу.

Показано, що розроблення і впровадження нових навчальних технологій повинні базуватися на наукових засадах, відповідати запитам сьогодення, головною ознакою якого є переорієнтування освіти на особистість учня, розвиток його здібностей, обдаровань, розкриття потенційних можливостей.

Підвищення ефективності організації навчальної діяльності учнів вимагає творчого застосування різноманітних методів, засобів і форм навчання.

Розглянуто навчальну діяльність як один з типів відтворюючої діяльності, яка стає провідною у молодшому шкільному віці, оскільки вона детермінує виникнення основних психологічних новоутворень даного віку, визначає загальний психічний розвиток молодших школярів, формування їх особистості в цілому.

Встановлено, що значну роль відіграє науково-пізнавальна література в активізації пізнавальної діяльності учнів. Одним з пріоритетних напрямів інформатизації освіти, є використання можливостей нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищення її ефективності й якості. Формування особистості, її якісні зміни проходять в діяльності. Виявлено, що це така їхня діяльність, в основі якої є співробітництво учнів у головному для них виді діяльності – навчанні, яка спрямована на досягнення загальної для них мети, важливої для кожного учасника діяльності.

**Ключові слова:** навчання, пізнавальна діяльність, молодший шкільний вік.

**Oksana BOROVETS,**

*orcid.org/0000-0003-1891-8568*

*Candidate of Biological Sciences,*

*Associate Professor at the Human Health and Physical Therapy Department*

*Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities*

*(Rivne, Ukraine) Borovetsorsanaoksana@ukr.net*

**Olena SIRMAN,**

*orcid.org/0000-0003-1478-7498*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of Human Health and Physical Therapy*

*Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities*

*(Rivne, Ukraine) sirmanolena@ukr.net*

**Yuliya KOPEL,**

*orcid.org/0000-0002-1493-8428*

*Lecturer at the Department of Human Health and Physical Therapy*

*Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities*

*(Rivne, Ukraine) kopeljuliia@gmail.com*

## FEATURES OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIVATE SCHOOL STUDENTS.

*The article highlights the problems of the scientific foundations of the organization of the educational process: theory of learning (didactics), activity approach, learning motivation, educational and cognitive activity, activation of cognitive activity.*

*It is shown that intensive searches for new things in the theory and practice of education are characteristic of the modern stage of education development. Educational institutions – secondary comprehensive schools – are given the right to improve the existing ones and create their own options for building the educational process.*

*It is shown that the development and implementation of new educational technologies should be based on scientific principles, meet the demands of today, the main feature of which is the reorientation of education on the personality of the student, the development of his abilities, gifts, and the disclosure of potential opportunities.*

*Increasing the effectiveness of the organization of students' educational activities requires the creative use of various methods, means and forms of learning.*

*Educational activity is considered as one of the types of reproductive activity that becomes the leading one in primary school age, as it determines the emergence of the main psychological neoplasms of a given age, determines the general mental development of primary school students, the formation of their personality as a whole.*

*It has been established that scientific and cognitive literature plays a significant role in activating students' cognitive activity. One of the priority areas of informatization of education is the use of opportunities of new information technologies for the implementation of ideas of developing learning, activation of students' cognitive activity, improvement of its efficiency and quality. The formation of the personality, its qualitative changes take place in the activity. It was revealed that this is their activity, the basis of which is the cooperation of students in the main activity for them – education, which is aimed at achieving a common goal for them, which is important for each participant of the activity.*

**Key words:** *education, cognitive activity, primary school age.*

**Постановка проблеми.** Готуючи майбутніх спеціалістів до роботи в нових умовах, нині велика увага приділяється формуванню їхніх практичних умінь і навичок до управління навчальним процесом у сучасній школі. Під цим поняттям розуміється процес змін в об'єктивних (зміст, організація, методи навчання) і суб'єктивних (зміст і структура розумової діяльності) умовах навчання задля підвищення їх організованості. У системі навчання об'єктивні умови розглядаються як підсистема, що керує, а суб'єктивні – як керована підсистема. У ролі керованого виступає пізнавальна діяльність учнів, перетворення якої в потрібному

напрямі є головною метою навчально – виховного процесу; що визначає способи і прийоми керування (Філоненко, 2012: 334).

Пізнавальна діяльність підлітків є важливим завданням основних гуманітарних дисциплін.

Перебудовуючи зміст навчального матеріалу, вчитель задає напрям розвитку розумової діяльності учнів, і, водночас коригує хід пізнання навчального матеріалу. Внесення нових елементів у структуру розумової діяльності учнів, її збагачення відбувається з урахуванням підготовки школярів до пошукової діяльності, до знаходження і застосування способів розв'язання проблем. Цей

процес є не лише наслідком, а й засобом керування пізнавальною діяльністю учнів (Волосовець, 2005: 12).

Інформаційні технології відіграють сьогодні пріоритетне значення в усіх сферах діяльності людини та визначають розвиток суспільства майбутнього (Геруш, 2012: 35).

Нові технології не тільки забезпечують вчителів та учнів новими джерелами інформації. Новий підхід характеризується використанням інтерактивних методів, які забезпечують двонаправлений потік інформації вчитель-учень і учень-вчитель незалежно від форми заняття (Геруш, 2012: 35).

**Аналіз останніх робіт** засвідчив значну кількість досліджень та публікацій провідних вітчизняних вчених на означену тематику. Свої праці цій проблемі присвятили: Г. Василенко, Л. Васьков, Л. Демчунь, А. Дробинська, В. Монахов, І. Скрипник та багато інших вчених. Так, наприклад М. Філоненко стверджує, що розвитку пізнавальної діяльності може сприяти використання структури навчального матеріалу і спеціально організована взаємодія видів пізнавальної діяльності з опорою на узагальнені наочні орієнтири, визначені педагогічні умови і розроблені адекватні організаційні форми, методи, прийоми навчання (Філоненко, 2012: 334).

На думку І. Скрипник пізнавальна діяльність сприяє формуванню світоглядних знань підлітків, яка є найбільш складною синтетичною формою духовного освоєння діяльності (Скрипник, 2012: 372). Неловкіна-Берналь стверджує, що одним з пріоритетних напрямів інформатизації освіти, є використання можливостей нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищення її ефективності й якості (Неловкіна-Берналь, 2010: 14).

**Мета статті** – виявити особливості активізації пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Під час навчального процесу школярі здобувають нові знання, які розширюють їхній кругозір, і з другого боку – у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості учня, завдяки яким він може самостійно і творчо не лише використовувати запас знань, а й шукати нове, задовольняючи свої потреби в пізнанні (Неловкіна-Берналь, 2010: 14). У нашій статті розкриваються креативні аспекти активізації пізнавальної діяльності учнів.

Феноменом творчої навчально-пізнавальної діяльності в конкретній галузі педагогічного знання, тобто теорії навчання, є закономірності роз-

витку особистості вже в процесі навчання. Дитині має бути зрозумілою мета завдання. І тоді вона зможе з інтересом виконувати дуже багато нецікавої, але потрібної роботи.

Чим молодший вік, тим цікавіші слід давати завдання. Найбільш цікавим є те, що максимально розвиває самостійність дитини, збуджує її думку. Викладання повинно бути захоплюючим – таким є один з принципів методики сучасного уроку. Однак інтерес не має нічого спільного з розважальністю, яка не містить пізнавальної мети. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер і, одночасно, захоплювати як своїм змістом, так і способом викладу.

За роки навчання в школі в дітей виробляється звичка задовольнятися матеріалом підручника, а це недостатньо забезпечує розвиток пізнавальної діяльності та учнів. Матеріал підручника не може постійно стимулювати самостійну творчу діяльність дітей, осмислення ними певних явищ, оскільки не асоціюється ними з реальними життєвими враженнями. Потрібно вивчати навколишній світ, види трудової діяльності, явища суспільного життя, події, характерні для місця проживання дітей (Геруш, 2012: 35).

Отже, у формуванні пізнавальної діяльності підлітків застосовуються різноманітні засоби і прийоми. Прийоми можуть бути частковими, узагальненими, складними і застосовуватися в рамках одного предмета, а також бути міжпредметними. Викладання повинно бути захоплюючим – таким є один з принципів методики сучасного уроку. Однак інтерес не має нічого спільного з розважальністю, яка не містить пізнавальної мети. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер і, одночасно, захоплювати як своїм змістом, так і способом викладу. Надійним показником навчально-пізнавальної активності є прагнення учнів за власним бажанням брати участь у навчальній діяльності, в обговоренні розглянутих на уроці чи під час позакласних занять питань, у доповненнях і поправках до відповідей – однокласників, у бажанні висловити свою точку зору.

Характерним показником навчально-пізнавальної активності учнів є оперування набутиим фондом знань і вмінь, прагнення поділитися з іншими (товаришами, вчителем, батьками) новою інформацією, одержаною поза школою. Емоційно сприятливий фон пізнавальної діяльності стимулює інтелектуальну активність.

Для діагностування якості пізнавальної діяльності підлітків доцільно використовувати метод експертних оцінок, який ґрунтується на врахуванні колективної думки експертів про об'єкти



дослідження, а цей метод дозволяє згідно з педагогічними критеріями здійснити аналіз, оцінку та відбір експертних матеріалів для застосування їх у навчальному процесі (Геруш, 2012: 35).

Активізації пізнавальної діяльності може сприяти такий засіб, як опорні конспекти. Опорні конспекти значно полегшують сприймання матеріалу та його розуміння. Учень є суб'єктом пізнавальної діяльності, тому в центрі процесу навчання, який має соціально-педагогічні основи, перебуває його особистість з її ставленням до світу, що пізнається, до співучасників навчально-пізнавальної діяльності. Тому головним критерієм ефективності уроку повинно стати залучення до навчальної діяльності всіх без винятку учнів на рівні їхніх потенційних можливостей. Усе залежить від індивідуальності вчителя, його професійної майстерності, рівня підготовки класу.

Велике значення для активізації пізнавальної діяльності підлітків має створення пізнавальної перспективи. Для її створення у навчанні застосовуються такі способи і засоби, як – попереднє повідомлення учням про мету, план, термін виконання майбутньої пізнавальної діяльності, про те, що вони вивчатимуть і в які терміни. Відомо, що здібності людини, в тому числі і учнів, розвиваються в процесі діяльності. Засобом розвитку пізнавальних здібностей учнів є вмиле застосування таких методів і прийомів, які забезпечують високу активність учнів у навчальному пізнанні. Методи і прийоми активізації, що їх застосовує вчитель, повинні враховувати рівень пізнавальних здібностей учнів, бо непосильні завдання можуть підірвати віру учнів у свої сили і не дадуть позитивного ефекту.

Протягом вивчення проблеми активізації пізнавальної діяльності підлітків зверталась увага на застосування гри, її вивчали як засіб для самовираження, самоствердження, самоаналізу, самовдосконалення підлітків.

Виявлено, що взаємозв'язок, можливість взаємопроникнення і взаємообумовленість гри та свят сприяють створенню передумов для появи такого інноваційного утворення, як пізнавальна гра-свято (Філоненко, 2012: 334).

Активізація пізнавальної діяльності учнів тісно пов'язана з активізацією їх мислення. У мисленні школярів виділяється три рівні: рівень розуміння, рівень логічного мислення і рівень творчого мислення. Дитина переживає в собі дуже сильний процес розвитку, сама природа продовжує в ній своє становлення. В кожний конкретний момент в організмі дитини починає діяти та чи інша функція.

В учнів потрібно сформувані мотиви навчання, головним з яких є інтерес до предмету. Під пізнавальним інтересом до предмету розуміють вибірково спрямованість психічних процесів людини на певні об'єкти і явища оточуючого світу. Звичайно, учнів навчають не тільки тому, що їм цікаво. Навчання – це праця, що потребує великої напруги сил. І все ж стійкий інтерес учнів до предмету іде через цікавість і допитливість і значною мірою визначає успіх учнів у навчанні.

Важливу роль в засвоєнні знань має відтворення отриманого матеріалу, навіть якщо це відтворення проводиться в урізаному вигляді в ході розумових операцій.

Розуміти досліджуваний матеріал мало. Необхідно також зберігати в пам'яті факти і логічні висновки, мати можливість відтворювати їх вільно і зв'язно. Знати досліджуваний матеріал – це означає вміти усвідомлено і в повному обсязі відтворювати його, виділяти значуще і другорядне, пояснювати суть предметів і явищ, обґрунтовувати правильність правил та інших теоретичних узагальнень, доводити справедливості теоретичних висновків, відповідати на будь-які питання, які прямо або побічно належать до досліджуваного матеріалу (Волосовець, 2005: 12).

Таким чином різноманітна інформація краще засвоюється, якщо подається в ігровій формі (Геруш, 2012: 35).

Істотною частиною навчального процесу є сучасні технічні засоби у вигляді мультимедійних технологій.

Важливою складовою є забезпечення наочності викладання. Сучасні засоби дозволяють значною мірою підвищити наочність уроків (Філоненко, 2012: 334).

**Висновки.** Підтверджено, що формування особистості, її якісні зміни проходять в діяльності. Виявлено, що це така їхня діяльність, в основі якої є співробітництво учнів у головному для них виді діяльності – навчанні, яка спрямована на досягнення загальної для них мети, важливої для кожного учасника діяльності.

Засоби і прийоми активізації пізнавальної діяльності підлітків допомагають виробленню у них прийомів навчальної праці, сприяють розумовому розвитку, ефективному використанню часу, підвищенню якості знань.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності веде до суттєвих змін у житті особистості, в її свідомості, до новоутворень в інтелектуальному і моральному розвитку, сприяє становленню учня як індивідуальності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Філоненко М. М. Психолого-педагогічна готовність викладача ВМНЗ в інноваційних умовах освіти. *Гуманітарний вісник*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2022. Дод. 1 до вип. 27. Т. II (35). К.: Гнозис. С. 333–339.
2. Геруш І. В., Гайдуков В. А., Букатару Ю. С., Маритчин І. М. Дистанційні технології навчання як одна з інноваційних технологій у навчальному процесі. *Медична освіта*. 2012. № 3. С. 35–37.
3. Скрипник І. М., Сорокіна С. І., Шевченко Т. І. [та ін.]. Кейс-метод як приклад інтерактивного навчання студентів-медиків клінічним дисциплінам. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». 2012. Т. 1. № 1 (Дод. 3). С. 372–377.
4. Неловкіна-Берналь О. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. Ч. 1. № 10 (197). С. 12–21.
5. Волосовець О. П. Питання якості освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі. *Медична освіта*. 2019. № 2. С. 12–16.

**REFERENCES**

1. Filonenko M. M. Psykholoho-pedahohichna hotovnist vykladacha VMNZ v innovatsiinykh umovakh osvity. [Psychological and pedagogical readiness of a teacher of higher educational institutions in innovative conditions of education]. *Humanitarian Bulletin*. Thematic issue “Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space”. 2022. pp. 333–339. [in Ukrainian].
2. Herush I. V., Haidukov V. A., Bukataru Yu. S., Marytchyn I. M. Dystantsiini tekhnolohii navchannia yak odna z innovatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi. [Distance learning technologies as one of the innovative technologies in the educational process]. *Medical education*. 2012. pp. 35–37. [in Ukrainian].
3. Skrypnyk I. M., Sorokina S. I., Shevchenko T. I. [ta in.]. Keis-metod yak pryklad interaktyvnoho navchannia studentiv-medykiv klinichnym dystsyplinam. [Case method as an example of interactive teaching of medical students in clinical disciplines.] *Higher education in Ukraine*. Thematic issue «International Chelpan psychological and pedagogical readings». 2012. pp. 372–377. [in Ukrainian].
4. Nelovkina-Bernal O. A. Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi spriamovanosti studentiv medychnykh spetsialnoston. [Pedagogical conditions of formation of professional orientation of students of medical specialties]. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University*. 2020. pp. 12–21. [in Ukrainian].
5. Volosovets O. P. Pytannia yakosti osvity u konteksti vprovadzhenia zasad Bolonskoi deklaratsii u vyshchii medychnii shkoli. [The issue of quality of education in the context of implementation of the principles of the Bologna Declaration in higher medical school]. *Medical education*. 2019. pp. 12–16. [in Ukrainian].

**Марина ВОЛОШЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-0940-3829*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології та соціальної роботи  
Національного університету «Одеська політехніка»  
(Одеса, Україна) *marussia\_v@ukr.net*

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА І ЗАСОБИ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

*У статті розглянуто етичні та соціальні аспекти батьківської відповідальності та можливості її реалізації в сучасній політиці соціального захисту. Необхідність проведення даного дослідження зумовлена загостренням світових соціальних проблем, що свідчить про зростання чисельності дітей з неблагополучних сімей, поширення низького рівня освіти та появу дедалі більшої кількості малозабезпечених сімей. Актуальність проведеного дослідження пояснюємо можливістю вдосконалення етико-соціальних аспектів відповідального батьківства та виявлення ключових негативних факторів впливу на етико-соціальне виховання дитини. Особливої актуальності ця тема набуває через поширення у світі недосконалої педагогічної практики та деформованої системи соціального захисту, що формує проблематику. Метою дослідження є сучасні аспекти реалізації відповідального батьківства і засоби його вдосконалення з урахуванням сучасних підходів, його розвитку та можливості фінансування дітей, забезпечення якісного становлення особистості і доступу до освіти. За допомогою методології та методів наукового дослідження в науковій роботі проаналізовано дефініцію відповідального батьківства, етимологію реалізації заходів етичного та соціального виховання дітей і подолання ключових проблем, пов'язаних із внутрішнім кліматом сім'ї. Мета статті – описати основні результати етико-соціальних аспектів виховання дитини та окреслити перспективні напрямки вдосконалення системи підходів до відповідального механізму як структурної системи соціального захисту. Завдання наукової праці полягають у визначенні основних засад етичних і соціальних норм поведінки дітей, формування творчого та фізичного розвитку, подолання деструктивного середовища в сім'ї. Отримані результати можуть мати реальне практичне значення для соціального середовища завдяки реалізації запропонованих рекомендацій. Вони можуть якісно покращити поточний стан освіти та підвищити рівень життя населення, який частково залежить від відповідального батьківства. У науковій розвідці визначено принципи етичних і соціальних аспектів батьківської відповідальності та проаналізовано перспективи їх подальшого розвитку.*

**Ключові слова:** відповідальне батьківство, сімейне благополуччя, соціальний захист, соціальні інститути, формування особистості, етичні та соціальні особливості.

**Maryna VOLOSHENKO,**

*orcid.org/0000-0003-0940-3829*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;  
Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work  
Odesa Polytechnic National University  
(Odesa, Ukraine) *marussia\_v@ukr.net*

## MODERN APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF RESPONSIBLE PARENTHOOD AND MEANS OF ITS IMPROVEMENT

*The article examines the ethical and social aspects of parental responsibility and the possibilities of its implementation in the modern policy of social protection. The need to conduct this research is due to the aggravation of global social problems, which indicates the growth of children from disadvantaged families, the spread of a low level of education, and the appearance of an increasing number of low-income families. The relevance of the conducted research is explained by the possibility of improving the ethical and social aspects of responsible parenting and identifying key negative factors influencing the ethical and social upbringing of a child. This topic is particularly relevant due to the spread in the world of imperfect pedagogical practice and a deformed system of social protection, which forms the problem. The purpose of the study is the modern aspects of the implementation of responsible parenthood and the means of its improvement, taking into account modern approaches, its development and the possibility of financing children, ensuring quality personality formation and access to education. Using the methodology and methods of scientific research, the definition of responsible parenthood, the etymology of the implementation of measures of ethical and social upbringing of children and overcoming key problems related to the internal climate of the family were analyzed in the scientific work. The purpose of the article*

*is to outline the main results of the ethical and social aspects of raising a child and outline prospective directions for improving the system of approaches to the responsible mechanism as a structural system of social protection. The tasks of the scientific work are to determine the basic principles of ethical and social norms of children's behavior, the formation of creative and physical development and overcoming the destructive environment in the family. The obtained results can have real practical significance for the social environment thanks to the implementation of the proposed recommendations. They can qualitatively improve the current state of education and raise the standard of living of the population, which partly depends on responsible parenting. The scientific work defines the principles of ethical and social aspects of parental responsibility and analyzes the prospects for their further development.*

**Key words:** *responsible parenthood, family well-being, social protection, social institutions, personality formation, ethical and social features.*

**Постановка проблеми.** Зважаючи на сучасний стан соціального захисту в світі, можна сказати, що механізм відповідального батьківства не працює і потребує суттєвої модифікації. Проблема неблагополучних сімей та поширення наркоманії, неграмотності та низького інтелекту серед дітей має тенденцію до зростання. Важливість формування освітньо-виховного процесу має ґрунтуватися на принципах розвитку дитини в сучасному соціальному середовищі. Крім того, для виконання цих заходів необхідно сформувати якісні особливості щодо реалізації підходів і на рівні домогосподарств, і на державному рівні.

Етичні та соціальні аспекти відповідальності батьківства полягають у можливості культурного розвитку дітей і особистості дитини під час виховання. Розвиток моральних якостей, здатності дитини до соціальної активності є пріоритетним завданням батьків. Проте в сучасних умовах розвитку реалізація таких заходів є недосконалою, про що свідчить загальний рівень зниження інтелекту дітей, поширення бідності та збільшення кількості неблагополучних сімей. Значна частина конфліктів виникає через недостатній рівень матеріального забезпечення домогосподарств, що призводить до негативних наслідків для дитини. Війна в Україні та поширення пандемії коронавірусу лише прискорюють ці процеси. Тому батьки повинні відповідально поставитися до формування етичних і соціальних рис, щоб виховати якісну внутрішню духовну культуру дитини та вміти розвивати її відповідно до сучасних аспектів навколишнього світу.

Важливим напрямком розвитку етичного та соціально відповідального батьківства є формування внутрішньої культури батьків щодо розвитку дитини та впровадження ефективних методів виховання. Вона може покращити психологічне сприйняття світу дитиною, сформувати принципи спілкування в суспільстві і визначити основні норми та правила поведінки. Культура дитини залежить від впливу батьків і якості її виховання, що відбивається на повсякденному житті. Розглянемо основні підходи до використання етичних та

соціальних аспектів відповідального батьківства в науковій літературі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Етичні та соціальні аспекти батьківства дедалі більше досягають критичної межі, оскільки стрімко наростають негативні явища, які спричинили пандемія коронавірусу та війна в Україні. Поширення бідності та психологічних розладів стимулює пошук ефективного механізму оптимізації як державної політики соціального захисту дітей, так і можливості покращення домашнього виховання дітей. Питання впровадження відповідального батьківства є дискусійним, але воно має декілька чітко визначених положень щодо прав батьків і дітей, а також загальні рекомендації для його реалізації та забезпечення належного виховання дитини. Як вважає О. Смалько, відповідальне батьківство – це моральна система батьків щодо необхідності забезпечувати належне виховання дітей, яка закріплена в законодавстві країни (Смалько, 2016). Такий підхід свідчить про те, що за виховання дітей несуть відповідальність не лише батьки, а й держава.

Цієї точки зору дотримується і вчений В. Шахрай. Він зазначає, що особливості сучасного розвитку відповідального батьківства суттєво загострилися через занепад культурного розвитку, внаслідок геополітичних викликів і навіть поширення наукового прогресу (Шахрай, 2020а). Доступ до освіти розглядає й Л. Слюсар, яка наголошує на тому, що сучасна освіта має бути доступною кожній дитині не залежно від матеріального становища сім'ї (Слюсар, 2016). Головну проблему автор вбачає в недосконалості розвитку навчальних закладів, які переважно працюють на комерційних засадах, а безкоштовна освіта є важкодоступною через бюрократію та нечіткість процесу доступу до неї. Отож такий підхід створює соціальну деформацію, що діти із заможних сімей мають набагато більші можливості, ніж інші діти.

Виховання в сім'ї, як зазначає О. Бартків, має будуватися на засадах взаємного розуміння і моральної норми поведінки (Бартків, 2018). Проблемою сучасних сімей є низький рівень освіти

батьків та загострення психологічних захворювань, як наслідок тривалої ізоляції під час коронавірусу, а також негативні соціально-економічні наслідки, спричинені війною в Україні.

**Мета дослідження** – визначити процес розвитку етичних і соціальних аспектів відповідального батьківства та основні напрямки впливу на виховання дитини. Основним завданням дослідження є відображення результатів виховної діяльності батьків і напрямів забезпечення соціально-економічного життя дитини та можливості її адаптації до життя в сучасному соціальному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Питання відповідального батьківства має велике значення для забезпечення культурної свідомості дітей та їхнього подальшого розвитку. Проблема сучасної освіти та виховання полягає в розвитку різноманітних форм освітньої практики та поширенні негативного впливу інформаційного середовища на психіку дитини. Для забезпечення якісного виховання та стимулювання дитини до всебічного розвитку відповідальні батьки мають реалізовувати комплекс цілей, спрямованих на розвиток етичних та соціальних аспектів людської діяльності. Адже це зможе якісно покращити активність дитини в майбутньому суспільстві та забезпечити вирішення негативних проблем стратегічного значення для держави. Такі макроекономічні особливості забезпечення соціальної політики країни починаються з виховання кожної дитини окремо.

Актуальними проблемами етико-соціального аспекту відповідального батьківства є необхідність розвитку якісного підходу до виховання дітей, розвитку їхніх аналітичних і культурних здібностей. Найбільшою проблемою в глобальному середовищі стало масове безробіття серед молоді, яке в країнах Європи становить близько 30%. Такий показник свідчить не лише про недостатній рівень знань і вмінь, а й про проблему самовизначення та розуміння своєї соціальної значущості для світу. Другою проблемою молоді на сьогодні є постійний розвиток технологій, що призводить до необхідності постійної зміни професій або повної перебудови професійного підходу до навчання. Ще одним негативним явищем щодо освітнього виховання та як наслідок соціальної активності є глобальний рівень зниження навичок та аналітичних здібностей дітей. Гострим залишається й питання культури, оскільки у світі зріс рівень вульгарної поведінки, розвиток злочинності та низький емоційний інтелект.

Окреслені проблеми свідчать про необхідність перегляду сучасної системи виховання батьківства.

Такими темпами майбутній світ може втратити всі свої сучасні досягнення. Отже, етичні та соціальні аспекти та можливості їхньої реалізації мають бути основним фактором розвитку батьків. Сутність етико-соціальних аспектів полягає у вихованні духовної культури дітей та її розвитку відповідно до сучасного глобального середовища. Це проявляється в повсякденному житті, і це важлива особливість засвоєння дітьми певних факторів та їх проявів. Ключовою загрозою для формування майбутнього суспільства є неблагополучні сім'ї, де спостерігається висока конфліктність, або де батьки мають низку шкідливих соціальних звичок. Етико-соціальні аспекти полягають у вияві в дітей когнітивного та емоційного інтелекту, вміння поводитися в суспільстві, можливості використання їхнього творчого та аналітичного потенціалу, що може якісно забезпечити їхню діяльність відповідно до сучасного розвитку світу.

Духовне та культурне виховання є основними принципами відповідального батьківства. Розглянемо сутність концепції відповідального батьківства з огляду на проблеми сучасного світу. Сучасне відповідальне батьківство полягає в методиці розвитку культурно-духовних особливостей дитини, яка може сформувати повноцінний комплекс розвитку дитини та за допомогою власних засобів зміцнити сучасні принципи реалізації поведінки в суспільстві. Відповідальне батьківство має також базуватися на таких принципах:

Морально-культурний принцип – полягає у здійсненні виховного процесу на підставі поваги до дитини та сприяння його культурному розвитку з урахуванням сучасних методів виховної діяльності.

Етичний принцип навчання і виховання полягає в удосконаленні етичних норм поведінки дитини та створенні умов для її формування на підставі виховної роботи, роз'яснення правил поведінки та загальноприйнятих норм етики.

Повага до дитини – важливо проводити з дитиною виховну роботу на підставі поваги та взаєморозуміння, що може якісно покращити сприйняття дитиною сучасного світу та сформувати розуміння ключових процесів, пов'язаних з її діяльністю в суспільстві.

Соціальне виховання – полягає в поясненні основних принципів функціонування соціального середовища та можливості реалізації в ньому здібностей дитини.

Фінансово-економічне – відповідальне батьківство полягає у забезпеченні дитини основними характерними потребами, як-от: житло, їжа, доступ до світу.

Правово-моральний – полягає в можливості використання лише законних засобів виховання, без фізичного та морального насильства над дитиною. Це найважливіший принцип, оскільки в сучасному світі він значно порушується і є ключовою проблемою для дітей з неблагополучних сімей. Тому слід виробити такий принцип, адже саме на його підставі дитина зможе стати особистістю без психологічної травми.

Вищезазначені принципи етичних і соціальних особливостей відповідального батьківства можуть якісно покращити функціонування дитини в сучасному світі та забезпечити усвідомлення нею навколишнього соціального середовища. Проблеми відповідального батьківства виникають у багатьох проявах за умови недотримання таких принципів. Причиною цього є бідність, недостатній рівень культурного розвитку, прояв агресії та психологічні розлади з боку батьків. Крім того, за статистикою, кількість неблагополучних сімей постійно зростає, переважно в країнах з недосконалою економікою.

Важливим напрямком сучасності є розвиток технологій, а особливо їхній вплив на етичну та соціальну культуру дитини. Саме на підставі бурхливого розвитку інформаційних технологій психологічний стан дитини принципово трансформується і характеризується своїми особливостями розвитку. Порушено питання щодо якісного використання засобів виховання дитини та можливості підвищення її активності в сучасному світі з позиції повноцінного соціального елемента. Цифрова гігієна – важливий інноваційний напрям у формуванні та складанні відповідального батьківства. Роз'яснення необхідності користування смартфоном, інформація з Інтернету та вміння ним послуговуватися без шкоди для психічного стану дитини є ключовими принципами розвитку відповідального батьківства.

Важливою проблемою відповідального батьківства є поширення наркотиків, алкоголю, хаотичних статевих контактів, що призводить до занепаду культурного середовища країни. Органи соціального управління повинні шукати шляхи вирішення таких проблем і стимулювати впровадження ефективних механізмів подолання поточних проблем. Ці засоби дозволяють покращити виховання дитини та мінімізувати негативні прояви прошарку населення з низькою соціальною відповідальністю.

Згідно з авторським підходом, система відповідального батьківства складається з трьох ключових структурних елементів, які утворюють комплексний механізм реалізації етичних

і соціальних аспектів відповідального батьківства. З урахуванням наукових підходів, головним аспектом розвитку відповідального батьківства О. Онипченко розглядає систему відповідального батьківства в рамках чотирьох структурних елементів, до яких входить соціальний. Він спрямований на підвищення соціального інтелекту дитини та можливість вдосконалення її поведінки в суспільстві і розвиток комунікативних навичок (Онипченко, 2018).

Загалом відповідальне батьківство переважно розглядають із позиції впливу на психолого-просвітницьку роботу з дитиною; однак основним аспектом реалізації батьківства є виховання внутрішніх особистісних якостей у самих батьків. Саме на підставі власних етичних і соціальних рис, якостей характеру вони можуть виховувати духовну культуру дитини та соціально-етичні норми (Шахрай, 2020b).

Для ефективної взаємодії з дитиною ключовою формою налагодження стосунків із дитиною є самовдосконалення та усунення власних негативних явищ і властивостей, які можуть бути спроектовані дитиною як норма поведінки. Саме тому, зважаючи на такий підхід, погляди на відповідальне батьківство розглядають у сучасній науці як механізм реалізації батьками власного розвитку та можливість передачі загальних понять своїм дітям.

У світі змінюється культура етико-соціального сприйняття та підходи до його реалізації. З огляду на такі принципи поширюється актуальність вибору практики виховної діяльності. Відповідальне батьківство спрямоване на виховання у дітей необхідних рис характеру та особистісних якостей для досягнення та формування соціально-економічних і культурних цілей.

Відповідальне батьківство розглядають як з позиції впливу на дитину, так і можливості використання власного розвитку для забезпечення функціонування дитини в публічному просторі. Крім того, особливого значення набуває формування у батьків базових принципів засвоєння етичних і соціальних аспектів, які можуть покращити підходи до організаційної роботи та спрямовують виховну діяльність на формування ключових умінь і навичок дитини, зосереджують основну увагу на вихованні етичних якостей дитини.

Враховуючи поширення глобальної пандемії коронавірусу та низку негативних наслідків, можна спостерігати негативні явища, які проявляються внаслідок ізоляції, а саме: підвищення агресивності батьків до дітей, погіршення комунікативних навичок та деформація етичних нави-

чок дитини. Зважаючи на такі підстави, можна дослідити, що особливості використання етичних та соціальних аспектів відповідального батьківства полягають у якісній реалізації соціального та інтелектуального розвитку дитини.

Отже, результати дослідження свідчать про необхідність вдосконалення сучасної системи соціального захисту, а також проведення інформаційної кампанії щодо якості освіти та виховання. Крім того, відповідальне батьківство як засіб соціального захисту дитини та інструмент розвитку етичних і соціальних якостей особистості має забезпечуватися підтримкою країни та держави, що покращить загальний стан батьківства у світі та в Україні.

Дослідження вказує на необхідність використання сучасних засобів та інструментів удосконалення відповідального батьківства на рівні особистості та держави. Ефективне використання такого механізму зможе якісно покращити стан соціальної ситуації в країнах світу та вирішити ключові проблеми забезпечення етичної та соціальної значущості батьківства. Питання, порушені в цьому дослідженні, стосувалися двох напрямків: перший – виховання духовно-освітньої культури дитини, як головного чинника її розвитку та можливості функціонування в соціальному просторі; другий – неефективність діяльності сучасних державних соціальних інститутів, оскільки вони використовують неефективний механізм сприяння розвитку відповідального батьківства, що стимулює збільшення кількості дітей із неблагополучних сімей та низької соціальної відповідальності. Крім того, зростає кількість представників дитячої групи з низькою соціальною відповідальністю, що негативно впливає на рівень життя та є чинником розвитку злочинності.

Проблема бідності є глобальною світовою проблемою; однак фінансовий аспект є ключовим принципом, який зумовлює низький рівень відповідального батьківства. Тому для вирішення цієї проблеми необхідно використовувати сучасні інструменти стимулювання розвитку етико-соціальних аспектів відповідального батьківства, засоби фінансування та ефективний механізм функціонування соціальних інститутів. Соціальні інституції є ключовими установами, які можуть оперативно реагувати на проблемні моменти в сім'ї. Фінансування соціальної політики є пріоритетним завданням держави. Адже головною місією держави як глобальної структури, яка є продуктом цивілізаційного розвитку, є забезпечення життєздатності та високого рівня життя жителів країни. Проблема дітей у неблагополучних сім'ях через

низьку батьківську відповідальність є гострою темою і потребує аналізу можливих механізмів реалізації її вирішення. За допомогою ефективної системи фінансування можна подолати проблему низького рівня відповідального батьківства.

Шляхи розвитку дитини та сучасні світові практики щодо розвитку етичного і соціально відповідального батьківства мають бути впроваджені в кожній родині. Поява дистанційної освіти частково переносить процес виховання та навчання дитини на батьків, оскільки до широкого поширення дистанційної освіти, дитина брала більше участі в житті суспільства і могла використовувати свої навички спілкування як пізнавальної діяльності в науковому середовищі. Школа і ЗВО формують духовну культуру; однак неможливість фізичного відвідування дитиною навчального закладу погіршує розвиток когнітивно-емоційного інтелекту та вимагає якісного підходу з боку батьків до виховання і духовного розвитку дитини. Саме тому аналіз використання сучасних освітніх практик в умовах дистанційної освіти може бути важливим напрямком подальших досліджень.

Загалом проведене дослідження окреслює актуальні глобальні проблеми, пов'язані з війною в Україні, поширенням пандемії коронавірусу, зростанням цін та збільшенням кількості мало-забезпечених сімей. Усі ці фактори свідчать про те, що має бути дієвий механізм соціального захисту, який зможе вирішити цю проблему. Адже на підставі формування такого механізму сім'я як інститут господарства може виховати соціально активну особистість, яка принесе користь державі та забезпечить високий рівень життя. Окреслені перспективи подальших досліджень дають змогу зробити ряд таких висновків.

**Висновки.** Отже, з дослідження етичних і соціальних аспектів відповідального батьківства можна зробити ряд наступних висновків. Відповідальне батьківство визначають як здатність забезпечити якісний розвиток інтелектуального, соціального та культурного спектру знань і навичок дитини. Крім того, відповідальне батьківство передбачає забезпечення дитини основними потребами, необхідними для забезпечення належного рівня життя. Завдяки використанню сучасних засобів етичних і соціальних принципів відповідального батьківства людина може досягти високого рівня життя населення та зробити свій внесок у макроекономічний показник країни. Цей процес відбувається завдяки можливості формування якісного середовища домогосподарств. Крім того, для формування дієвих засобів відповідального батьківства варто використовувати

сучасні засоби, які можна застосувати до дітей та стимулювати їх до досягнення етичних і культурних норм поведінки.

Сучасні проблеми відповідального батьківства – низький рівень соціального захисту та поширення бідності. Ці глобальні макроекономічні проблеми виникли внаслідок війни в Україні та спричинили низку негативних процесів у світі. Вони мають вирішуватися відповідно до оптимізації соціальних інститутів, пошуку інноваційних управлінських рішень та можливостей сприяння розвитку якісного підходу до навчання та виховання дітей.

Результати дослідження свідчать про те, що в умовах поширення дистанційної освіти та розвитку цифрових технологій виховна складова та виховання морально-духовної культури дітей тепер покладається на їхніх батьків, оскільки

діти фізично не мають можливості відвідувати навчальні заклади. Тому для розвитку аналітичних здібностей і забезпечення всебічного розвитку дитини батькам необхідно використовувати комплексну методику, яка буде спрямована на виховання інтелектуальних здібностей, умінь і фізичної культури дитини.

Окреслені підходи дають змогу сформулювати гіпотезу про те, що відповідальне батьківство сьогодні перебуває у частковому стані розвитку і потребує якісного вдосконалення, щоб забезпечити розвиток домашніх інституцій на мезорівні та сприяти покращенню макроекономічного клімату країни. Перспективами подальших досліджень має бути дослідження ефективної системи виховання дітей та можливості вдосконалення роботи органів соціального захисту населення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Онипченко О. Відповідальне батьківство та репродуктивне здоров'я підлітків як складові статевого виховання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 45–55.
2. Слюсар Л. І. Батьківство у системі відносин інституту сім'ї: сучасні трансформації, їх причини та наслідки. *Демографія та соціальна економіка*. 2016. № 2. С. 26–38.
3. Смалько О., Бартків О. Сутнісні характеристики відповідальності у батьківстві. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 2(9). С. 142–146.
4. Смалько О., Савчук С. Погляди філософів та педагогів-класиків на відповідальність і відповідальне ставлення до батьківства. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. № 1. С. 25–29.
5. Шахрай В. М. Актуальність проблеми формування готовності старшокласників до відповідального батьківства. *Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Біла Церква, 29 травня 2020 р.). Біла Церква: КНЗ КОР «КОІПОПК», 2020. С. 159–164.
6. Шахрай В. Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: основні поняття дослідження. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11 (2). С. 48–55.

### REFERENCES

1. Onyuchenko, O. (2018). Vidpovidalne batkivstvo ta reproduktyvne zdorovia pidlitkiv yak skladovi statevoho vykhovannia [Responsible parenthood and reproductive health of adolescents as components of sexual education]. In *Naukovi zapysky BDPU. Serii: Pedagogichni nauky: Vol. 3* (pp. 45–55). [in Ukrainian].
2. Sliusar, L. (2016). Batkivstvo u systemi vidnosyn instytutu simi: suchasni transformatsii, ikh prychny ta naslidky [Parenthood in the system of relations of family institute: Modern transformations, their causes and consequences]. *Demohrafiia ta Sotsialna Ekonomika*, 2(27), 26–38 [in Ukrainian].
3. Smalko, O., & Bartkiv, O. (2018). Sutnysni kharakterystyky vidpovidalnosti u batkivstvi. [The essence of the characteristics of parental responsibility]. *Pedahohichniy Chasopys Volyni*, 2(9), 142–146 [in Ukrainian].
4. Smalko, O., & Savchuk, S. (2020). Pohliady filosofiv ta pedahohiv-klassykyv na vidpovidalnist i vidpovidalne stavlennia do batkivstva. [Views of philosophers and classical teachers on responsibility and a responsible attitude to parenthood]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika*, 1, 25–29 [in Ukrainian].
5. Shakhrai V. M. Aktualnist problemy formuvannia hotovnosti starshoklasnykyv do vidpovidalnoho batkivstva [The urgency of the problem of forming the readiness of high school students for responsible parenting]. In *Udoskonalennia vykhovnoho protsesu v zakladakh osvity yak osnova sotsiokulturnoho zrostannia ditei ta molodi. Bila Tserkva: KNZ KOR "KOIPOPК"*, 2020, pp. 159–164 [in Ukrainian].
6. Shakhrai, V. (2020). Formuvannia hotovnosti starshoklasnykyv do vidpovidalnoho batkivstva: osnovni poniatia doslidzhennia [Development of high school students' preparedness to responsible parenthood: Basic concepts of the research study]. *Innovatyka u Vykhovanni*, 11(2), 48–55 [in Ukrainian].



UDC [37.016: 811.111: 376-028.16]-027.236(045)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-35>

**Olena HALAI,**

[orcid.org/0000-0001-6139-4726](https://orcid.org/0000-0001-6139-4726)

Senior Lecturer at the Department of the English Language and Methods of Teaching  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) [o.halai@udpu.edu.ua](mailto:o.halai@udpu.edu.ua)

## ORAL CORRECTIVE FEEDBACK AS AN EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING STRATEGY

*Like all other kinds of human learning, language learning involves committing errors. Errors and misunderstandings occur on a daily basis in our life. In the past years, language teachers considered errors committed by learners as something undesirable which they sought to prevent from occurring. As a result, many people have a phobia that is associated with learning a foreign language. That is why it is important to convey to students that errors are a natural part of the learning process. Scientists with different views and approaches of a foreign language teaching have different points of view regarding the correction of errors. But most researchers agree that oral corrective feedback is the most common language teaching strategy, and the means of correcting mistakes are significant factors that affect the motivation of students and the success of a foreign language learning. This is mainly because it fixes various elements of language lessons, such as pronunciation and spelling. Oral corrective feedback is a broad field that helps teachers and students identify errors and eliminate them. The focus is on highlighting common errors and correcting them, allowing students to avoid them in the future.*

*Error analysis is one of the most influential theories of second language acquisition. It deals with the analysis of mistakes made by students learning a foreign language by comparing the norms acquired by students with the norms of the target language and explaining the identified errors. Corrective feedback is an approach widely used by language teachers to assess and reflect on students' errors regarding speech and pronunciation. This strategy is also used to reduce language errors, as well as to understand how students can eliminate such errors. Corrective feedback is usually described as a verbal response used by the teacher to correct the speaker's mispronunciation or utterance. It seeks to correct phonological, syntactic, semantic, or functional inaccuracies that may be present in the speaker's speech.*

*Moreover, many researchers believe that corrective feedback leads to the development of healthy teacher-student interaction, which is very important at language classes. Corrections in the teaching process are also considered to play a contributing and constructive role. Taking into account the purpose of teaching and keeping a number of individual factors in mind, language teachers can use appropriate error correction techniques to create a favorable learning environment for their students.*

**Key words:** errors, corrective feedback, error analysis, foreign language learning.

**Олена ГАЛАЙ,**

[orcid.org/0000-0001-6139-4726](https://orcid.org/0000-0001-6139-4726)

старший викладач кафедри англійської мови та методики її навчання  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(Умань, Черкаська область, Україна) [o.halai@udpu.edu.ua](mailto:o.halai@udpu.edu.ua)

## УСНА КОРЕКЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНА СТРАТЕГІЯ НАВЧАННЯ МОВИ

*Як і всі інші види навчання людини, вивчення мови пов'язане з помилками. Помилки і непорозуміння відбуваються в нашому житті щодня. У минулі роки вчителі мови розглядали помилки, допущені учнями, як щось небажане, чому вони прагнули запобігти. В результаті у багатьох людей виникає фобія, пов'язана з вивченням іноземної мови. Ось чому важливо донести до учнів, що помилки є природною частиною процесу навчання. Вчені з різними поглядами та підходами до викладання іноземної мови мають різні точки зору щодо виправлення помилок. Але більшість дослідників сходяться на думці, що усне виправлення помилок є найпоширенішою стратегією викладання мови, а засоби виправлення помилок є важливими факторами, які впливають на мотивацію учнів та успіх вивчення іноземної мови. Це відбувається головним чином тому, що в ньому фіксуються різні елементи уроків мови, такі як вимова і правопис. Усне виправлення помилок – це широка сфера, яка допомагає вчителям та учням виявляти помилки та виправляти їх. Основна увага приділяється виявленню поширених помилок та їх виправленню, що дозволяє учням уникати їх у майбутньому.*

*Аналіз помилок – один з найефективніших методів оволодіння другою мовою. Він пов'язаний з аналізом помилок, які допускаються студентами при вивченні іноземної мови, шляхом порівняння засвоєних студентами норм з нормами мови, що вивчається, і включає пояснення виявлених помилок. Усна корекція – це підхід, який широко використовується викладачами іноземних мов для оцінки та осмислення помилок учнів щодо мови*

та вимови. Ця стратегія також використовується для зменшення мовних помилок, а також для розуміння того, як учні можуть усунути такі помилки. Усна корекція зазвичай описується як словесна відповідь, яка використовується вчителем для виправлення неправильної вимови або висловлювання мовця. Вона спрямована на виправлення фонологічних, синтаксичних, семантичних або функціональних неточностей, які можуть бути присутніми в мовленні мовця.

Крім того, багато дослідників вважають, що усна корекція призводить до розвитку здорової взаємодії вчителя та учня, що дуже важливо на уроках мови. Вважається, що виправлення в процесі навчання також відіграє і конструктивну роль. Беручи до уваги мету викладання та враховуючи ряд індивідуальних факторів, викладачі іноземних мов можуть використовувати відповідні методи виправлення помилок, щоб створити сприятливе середовище навчання для своїх студентів.

**Ключові слова:** помилки, корекція, аналіз помилок, вивчення іноземної мови.

**Problem statement.** Making mistakes and being able to learn from them are natural features of human existence. Errors and misunderstandings occur on a daily basis in our life. Therefore, instead of trying to disguise mistakes, it is important to deal with them and draw conclusions from them. As a rule, many people have a phobia that is associated with learning a foreign language, which is why it is important to convey to students that errors are a natural part of the learning process. Instead, they should be encouraged not to perceive errors as a negative thing, but as a way of mastering a language, and the opportunity to learn something new. Scientists with different views and approaches of teaching a foreign language have different points of view regarding the correction of errors, ranging from “errors should not be allowed” to “explicit error correction is useless.”

But most researchers agree that correcting mistakes in oral speech and grammar – does matter, but the means of correcting them are significant factors that affect the motivation of students and the success of learning a foreign language. A reasonable strategy for using these tools can effectively influence the improvement of students’ language and writing skills.

**Research analysis.** The importance of errors in language learning was first investigated by Corder in 1967. He proved that the success of students learning a foreign language can be improved by analyzing their errors (Corder, 1967: 161).

The concept of “error” has many definitions. According to Lennon, an error is “a linguistic form or combination of forms which in the same context and under similar conditions of production would, in all likelihood, not be produced by the speakers’ native speakers counterparts” (Lennon, 1991: 181). Corder, on the other hand, distinguishes between an error that is a performance mistake due to a random assumption, and an error related to idiosyncrasy in the student’s interlanguage, which reveals the student’s proficiency during training (Corder, 1967: 165).

Errors are systematic and can give an idea of language acquisition, since they are an indicator of the student’s basic abilities. When native speakers make

mistakes, they can immediately identify and correct them, because they know the native language structure (Scovel, 2001). However, foreign language learners are not always able to correct mistakes they make. Thus, students’ errors reflect the absence of basic proficiency in the language they are learning. Recent research in Applied Linguistics highlights the importance of student’s errors in teaching a second language. The major reasons for making mistakes are: simplification, re-generalization, hypercorrection, incorrect teaching, fossilization, avoidance, insufficient learning, and erroneous theoretical concepts.

Researchers in Applied Linguistics usually distinguish between two types of errors: performance errors and competence errors. Performance errors are mistakes made by students when they are tired or in a hurry. Usually, this type of error is not serious, and it can be overcome with a little effort. Competence errors, on the other hand, are more serious than performance errors, because competence errors reflect incorrect training. In this regard, it is important to note that the researchers (Gefen, 1979: 16–24) distinguish between errors that are omissions in work and errors that reflect a lack of competence.

Other researchers (Burt, Kiparsky, 1978). distinguish between local and global errors. Local errors do not interfere with communication and understanding the meaning of the utterance. On the other hand, global errors are more serious than local errors, because global errors interfere with communication and disrupt the meaning of statements. Local errors are related to noun and verb cases and the use of gender, prepositions, and adjectives. For example, a global error is incorrect word order in a sentence. Finally, errors in language learning include all language components: phonological, morphological, lexical, and syntactic.

**Purpose of the article.** To outline the main strategies of oral corrective feedback.

**Presentation of the basic material.** As a rule, all the mistakes that can be made in the process of learning foreign languages can be divided into three categories: slips, errors, and attempts. (Harmer,

2001: 99). Slips are mistakes that students can correct on their own as soon as the teacher pointed out the error. They can be caused by quite peculiar and quite understandable factors, such as insufficient concentration inattention, excitement, nervousness, distraction, etc. (Hordiienko, T. Batiuta, 2016: 3).

Errors are mistakes that students cannot correct on their own and therefore require further explanation. Attempts are mistakes that students make when they try to say something, even though they don't yet know how to say it. The way we will deal with error correction depends on the fact what mistakes students make. If the student failed to understand the new information and, as a result, he continues to make mistakes, we would identify such mistakes as errors.

Another category of errors is often referred to as development errors. Such mistakes occur naturally when students' language skills develop, and are the result of students making seemingly reasonable assumptions about how the language works. (Harmer, 2007: 96). If the teacher has been working with a group of students for a certain period of time working, it will not be a problem for him to distinguish whether the student has made a slip, an error, or an attempt.

So, which is the most appropriate way to correct mistakes and how to give feedback on mistakes without compromising motivation, confidence, desire to learn, etc.? Error analysis is one of the most influential theories of second language acquisition. It deals with the analysis of mistakes made by students learning a foreign language by comparing the norms acquired by students with the norms of the target language and explaining the identified errors. The analysis of errors in teaching and learning a language is the study of unacceptable forms produced by someone who is learning a language (Crystal, 1999: 108). Error analysis refers to "the study of language ignorance, the study of what people don't know and how they try to deal with their ignorance" (James, 1998). Another definition of error analysis is given by Brown. He defined error analysis as "the process of observing the analysis and classification of deviations from the rules of a target language, as well as for identifying systems that are controlled by the student" (Brown, 2000).

Errors are associated with difficulties in the target language. They may be caused by the following factors:

1. Simplification: students often choose simple forms and constructions instead of more complex ones.

2. Overgeneralization: this is the use of a form or construction in one context and extending its application to other contexts where it isn't applied. It should

be noted that simplification and overgeneralization are used by students to reduce their semantic capacity.

3. Hypercorrection: sometimes teachers' frequent efforts to correct their students' mistakes encourage students to make mistakes in other correct forms.

4. Inaccurate teaching: sometimes it happens that students' mistakes are caused by the teacher, educational materials, or the order of presentation. This factor is closely related to the hypercorrection above. It is also interesting to note that some teachers even influence students' mistakes during long-term teaching.

5. Fossilization: some errors, especially pronunciation errors, they persist for a long time and it becomes quite difficult to get rid of them.

6. Avoidance: some syntactic structures are difficult for students to understand. Consequently, these students avoid these structures and use simpler structures instead.

7. Inadequate learning: mainly caused by ignorance of the limitations of the rules or lack of differentiation and incomplete learning.

8. False theoretical errors: a lot of students' mistakes can be attributed to incorrect hypotheses formed by these students about the language they are learning.

In order to correct errors, various feedback approaches are used in teaching. Oral corrective feedback is a common language teaching strategy. This is mainly because it fixes various elements of language lessons, such as pronunciation and spelling. Oral corrective feedback is a broad field that helps teachers and students identify errors and eliminate them. The focus is on highlighting common errors and correcting them, allowing students to avoid them in the future.

Corrective feedback is an approach widely used by language teachers to assess and reflect on students' errors regarding speech and pronunciation (Zhao, 2015). This strategy is also used to reduce language errors, as well as to understand how students can eliminate such errors. Corrective feedback is usually described as a verbal response used by the teacher to correct the speaker's mispronunciation or utterance. It seeks to correct phonological, syntactic, semantic, or functional inaccuracies that may be present in the speaker's speech.

Feedback can also be provided in the form of a score or percentage that determines the student's level of achievement on a given topic. Such feedback gives students an idea of their progress and overall effectiveness in a particular topic.

However, corrective feedback is usually not evaluative, as it is usually aimed at identifying mistakes made by the student, thereby causing self-correction. They include sounds and phonetics used in a par-

particular language and help improve students' spoken language. Studies conducted on corrective feedback strategies and their impact on learning outcomes have yielded different results. Some of these findings are controversial, and this has led scientists to question the effectiveness of corrective feedback in promoting second language acquisition. Corrective feedback is not intended to teach the pronunciation and phonetics of a particular language, but rather to induce self-correction. This approach suggests that the application of corrective feedback should be delayed so that learners can naturally realize their mistakes that lead to self-correction. Skanavi and Nemati point out that while correcting errors can be quite important in language learning, it can have a detrimental impact on the learning progress of second-language learners (Radiah, 2019).

Repetition is another effective strategy in which the teacher repeats the student's statements, correcting mistakes. The error is detected due to the emphasis on the word.

Another common approach is requests for clarification, in which the teacher, noticing an error in a phrase or pronunciation made by the student, declares that he did not understand the meaning, so the student seeks a different explanation. This encourages the student to reconsider his pronunciation and paraphrase his statements, thus correcting the mistakes on his own.

Explicit correction is also an approach to corrective feedback, which involves pointing out a mistake made and providing a corrected version of a phrase or word. It is considered that this is one of the best corrective approaches, as it highlights mistakes and provides corrections that promote better learning among students.

The research shows that some feedback approaches improve learning of the basics of language and pronunciation. Moreover, many researchers believe that corrective feedback leads to the development of healthy teacher-student interaction, which is very important at language classes. Corrections in the teaching process are also considered to play a contributing and constructive role. Feedback on oral training can be provided by several methods, this mainly depends on the level of understanding of students, as well as the preferences of the teacher. One approach involves recording all the mistakes made by students and analyzing those mistakes throughout the class.

For example, a teacher can write correct and incorrect phrases and ask if students notice any mistakes in two sentences. This not only allows the teacher to correct students, but also serves as an assessment that allows the teacher to know the progress of students' language comprehension. According to Sermsuku,

Liamnimitru, and Pochakorn, it is important that teachers anonymously correct students who make mistakes. Identifying students who have made these mistakes can be very frustrating for students and can interfere with learning (Radiah, 2019).

Another study discusses the importance of discretion when dealing with student mistakes. According to this study, oral corrective feedback can have a negative impact on the learning process, especially when the teacher uses this approach as a way to evaluate students. For example, if a teacher notices a problem with a student's pronunciation, they should provide oral corrective feedback while acknowledging the student's efforts.

Outright reproach to students prevails over the purpose of oral feedback and negatively affects the student's learning process. Teachers should always provide insight into how the student can improve their pronunciation and written language from a neutral point of view. The process of providing oral services corrective feedback should be carried out systematically at stages where students should be given time to correct their mistakes on their own.

Oral corrective feedback should only be provided if students are unable to self-correct, and once it is provided, the teacher should have access to the level of understanding and provide all clarifications that may be required. Moreover, each of the reviews is aimed at correction of various types of errors in languages. For example, written feedback can only correct spelling and grammatical errors, while oral feedback mainly focuses on correcting pronunciation/phonetic errors.

The effectiveness of any corrective feedback primarily depends on the student's perception, and therefore it is necessary that teachers consider students' views on feedback and error correction and integrate them into their teaching strategies to achieve optimal learning. Interval is another factor according to which scientists assume the effectiveness of oral corrective feedback. Corrective feedback should be provided within a certain period of time so that it has a positive impact on the student's learning process. This raises the question of whether corrective feedback should be provided immediately after an error is noted, after instructions are given, or students should be corrected immediately (Radiah, 2019).

Ideally, some mistakes made by language learners are developmental, which means that they are made due to a poorly developed language system. Such errors are automatically corrected when the student gets better understanding of the language. This is very similar to the process of teaching toddlers their native language, when they correct their mistakes on their

own, when they understand the language better. In particular, the internalization of language knowledge takes time, and therefore it is advisable to provide corrective feedback to language students only when they make irreparable mistakes.

For effective training, it is advisable to correct mistakes during the task. Research has shown that some teachers use non-systematic approaches to oral correction, which negatively affects students' language skills. Such feedback can be misleading, as it does not focus on providing the student with appropriate language skills, but instead focuses on maintaining smooth communication between the teacher and students (Zhao, 2015: 41).

Another problem that arises is that teachers sometimes ignore mistakes so as not to interrupt the communication flow. Correction, which focuses on a wide range of language learning errors, overwhelms students, thereby reducing the effectiveness of the oral correction tools provided.

The research analyzed in this article can be divided into several broad categories based on the research strategies applied to each. There are two broad categories of research approaches: quantitative and qualitative. The research contains both qualitative and quantitative information about the impact of oral corrective feedback on a student's language skills. The qualitative research used in this article mainly explains the different types of feedback and how they affect student performance. This type of study does not analyze or compare any variables, but simply explains how changes in the study are influenced by the factors under consideration (Solikhah, 2016).

Quantitative research is the most common one. This entails the use of many samples, as well as experimentation, through which the results are recorded and compared. Ideally, quantitative research approaches can be further developed they are divided into subgroups that include descriptive, correlation, quasi-experimental, and experimental methods (Radiah, 2019). There are several correction methods that can be used in the classroom:

Self-correction:

Once a student admits what is wrong in their answer, they should be able to correct it. Self-correction is the best technique, because the student will remember it better.

Peer correction:

If the student cannot correct himself, the teacher can encourage other students to correct him. This technique should be applied tactfully so that the student who initially made a mistake does not feel humiliated. In the case of errors, it is useful if, after correcting peers, the teacher returns to the student

who made the mistake and forces him to repeat the correct answer. Benefits of peer correction:

1. It encourages collaboration, and students get used to the idea that they can learn from each other;

2. Both students (who made a mistake and who corrects) participate in listening and thinking about the language;

3. The teacher gets a lot of important information about students' abilities – if students learn to practice peer correction without hurting each other's feelings, they will do the same in pair work. However, it may happen that when a teacher demands correction from peers from all over the class, the same students always respond. In this case, the teacher must make sure that other students are also participating.

Teacher correction:

If no one can correct it, the teacher should understand that the topic has not yet been properly studied. In this case, the teacher can re-explain the problem subject of the language, especially if the teacher sees that most classes have the same problem. The students may need more repetitions and practices. We must not forget that the main goal of correction is to make it easier for students to learn a new language subject correctly. This is why it is important that after a correction, the teacher should ask the student who first makes a mistake, give the correct answer.

**Conclusion.** Thus, mistakes are an integral part of the learning process, and instead of dealing with them with a heavy hand, it is important to emphasize the importance of mistakes as a step towards development. Therefore, the teacher plays a key role in the whole process. Only by changing the nomenclature from "error correction" to "language feedback" and their positive attitude can they breathe life and energy into the classroom and the learning process. It can encourage students to work through mistakes. Taking into account the purpose of teaching and keeping a number of individual factors in mind, they can use appropriate error correction techniques to create a favorable learning environment for their students.

Although the problem of proper error correction is usually quite vital and is one of the most difficult learning problems, it can still be successfully solved by applying the error prevention tools described above. An English teacher who is engaged in correcting mistakes in the classroom should make a combination of decisions that meet the needs of both strong and average students, while promoting a supportive and friendly atmosphere among all members of the academic group. The involvement of peers in the error correction process should be carried out by supporting and an encouraging way to create a successful learning environment.

## BIBLIOGRAPHY

1. Corder, S. P. (1967). The significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, 161–170.
2. Lennon, P. 1991. *Error: Some Problems of Definition and Identification*, in *Applied Linguistic*, vol. 12, num. 2, Oxford, pp. 180–195.
3. Scovel, T. (2001): *Learning New Languages*. Boston: Heinle and Heinle.
4. Gefen, R. (1979). The analysis of pupils' errors. *English Teachers' Journal*, 22, 16–24.
5. Burt, M., & Kiparsky, C. (1978). Global and local mistakes, in J. Schumann & N. Stenson (Eds.). *New frontiers in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishing, Inc.
6. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
7. N. Hordiienko, T. Batiuta (2016). Mistake correction in teaching EFL. Kyiv, National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute", 8, 1–10.
8. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Essex: Pearson Longman.
9. Crystal, D. (1999). *The Penguin Dictionary of Language* (2nd ed.). Penguin.
10. James, C. (1998). *Errors in language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
11. Zhao, W. (2015). *Learners' Preferences for Oral Corrective Feedback and Their Effects on Second Language Noticing and Learning Motivation* (Doctoral dissertation, McGill University Libraries), 41.
12. Solikhah, I. (2016). Oral Corrective Feedback in Speaking Class of English Department. *LINGUA: Journal of Language, Literature and Teaching*, 13(1), 87–102.
13. Radiah, A. (2019). Effect of Oral Corrective Feedback on Language Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(6), 672–677.
14. Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc. (Ed.) Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.

## REFERENCES

1. Corder, S. P. (1967). The significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, 161–170.
2. Lennon, P. 1991. *Error: Some Problems of Definition and Identification*, in *Applied Linguistic*, vol. 12, num. 2, Oxford, pp. 180–195.
3. Scovel, T. (2001): *Learning New Languages*. Boston: Heinle and Heinle.
4. Gefen, R. (1979). The analysis of pupils' errors. *English Teachers' Journal*, 22, 16–24.
5. Burt, M., & Kiparsky, C. (1978). Global and local mistakes, in J. Schumann & N. Stenson (Eds.). *New frontiers in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishing, Inc.
6. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
7. N. Hordiienko, T. Batiuta (2016). Mistake correction in teaching EFL. Kyiv, National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute", 8, 1–10.
8. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Essex: Pearson Longman.
9. Crystal, D. (1999). *The Penguin Dictionary of Language* (2nd ed.). Penguin.
10. James, C. (1998). *Errors in language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
11. Zhao, W. (2015). *Learners' Preferences for Oral Corrective Feedback and Their Effects on Second Language Noticing and Learning Motivation* (Doctoral dissertation, McGill University Libraries), 41.
12. Solikhah, I. (2016). Oral Corrective Feedback in Speaking Class of English Department. *LINGUA: Journal of Language, Literature and Teaching*, 13(1), 87–102.
13. Radiah, A. (2019). Effect of Oral Corrective Feedback on Language Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(6), 672–677.
14. Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc. (Ed.) Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.

УДК 811.111(07):378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-36>

**Олена ГЛАДКА,**

*orcid.org/0000-0002-9128-1551*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської мови з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) *helenglad25@gmail.com*

## ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті розглянуто особливості впровадження диференційованого підходу до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей; конкретизовано поняття «диференційоване навчання»; детально розглянуто чотири параметри успішної диференціації: 1) зміст навчання, 2) процес навчання, 3) продукт навчання, 4) середовище навчання; визначено специфічні риси кожного з параметрів; запропоновано та обґрунтовано форми проведення занять та види завдань, що відбивають специфіку диференційованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей.*

*Диференційоване навчання – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, що базується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, об'єднаних у типологічні гомогенні групи за різними значущими для навчального процесу показниками (пізнавальним інтересом, переважним стилем навчання, темпом засвоєння матеріалу, рівнем когнітивних здібностей тощо) з метою створення оптимальних умов для розвитку задатків, інтересів, самореалізації та якісного засвоєння необхідного обсягу знань та практичних дій.*

*Виходячи зі змісту чотирьох пріоритетних напрямків диференціації, для навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, можна запропонувати наступні методичні рекомендації. Диференціація змісту навчання може бути імплементована із урахуванням принципів розвитку критичного мислення на основі Таксономії Блума. Особливості сприйняття і переробки інформації людиною надають безліч можливостей для диференціації процесу навчання. Диференціація продукту навчання має на меті надати можливість кожному студенту у незалежності від способу навчання та попередньої підготовки продемонструвати рівень сформованості умінь та навичок за певною темою у найбільш комфортний для себе спосіб у формі тестів, проєктів, звітів тощо. Диференціюючи середовище навчання, необхідно замислитись про нестандартний підхід до організації заняття: розбийте студентів на читацькі групи для обговорювали завдання, дозвольте студентам читати індивідуально, створіть тихі простори, де немає відволікаючих факторів.*

**Ключові слова:** диференційований підхід, диференційоване навчання, диференціація, студент, іноземна мова, нефілологічні спеціальності.

**Олена HLADKA,**

*orcid.org/0000-0002-9128-1551*

PhD, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of the English Language and Methods of Teaching

Kryvyi Rih State Pedagogical University

(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) *helenglad25@gmail.com*

## IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-PHILOLOGY MAJORS

*The article deals with the peculiarities of the implementation of differentiated approach to teaching a foreign language to students of non-philology majors; the concept of «differentiated instruction» is specified; four parameters of successful differentiation are considered in detail: 1) learning content, 2) learning process, 3) product, 4) learning environment; specific features of each of the parameters are determined; the forms of conducting classes and the types of tasks that reflect the specifics of differentiated teaching a foreign language to students of non-philology majors are proposed and substantiated.*

*Differentiated instruction is a specially organized educational and cognitive activity based on taking into account the individual characteristics of students, united into homogeneous groups according to various indicators significant for the educational process (cognitive interest, predominant learning style, rate of material assimilation, level of cognitive abilities, etc.) with the aim of creating optimal conditions for the development of aptitudes, interests, self-realization and qualitative assimilation of the necessary amount of knowledge and practical skills.*

*Based on the content of the four priority areas of differentiation, the following methodological recommendations can be offered for teaching a foreign language to students of non-linguistic majors. Differentiation of learning content*

can be implemented by taking into account the principles of developing critical thinking based on Bloom's Taxonomy. Peculiarities of a person's perception and processing of information provide many opportunities for differentiating the learning process. Differentiation of the product is aimed at providing an opportunity for every student, regardless of the method of learning and previous training, to demonstrate the level of formation of abilities and skills on a certain topic in the most comfortable way for him in the form of tests, projects, reports, etc. Differentiating the learning environment means a non-standard approach to the organization of the lesson: forming reading groups to discuss tasks, allowing students to read individually, creating quiet spaces, etc.

**Key words:** differentiated approach, differentiated instruction, differentiation, student, foreign language, non-philology majors.

**Постановка проблеми.** Політичні, соціальні, економічні і, як результат, освітні реалії сьогодення, передусім пов'язані із перспективою членства України в Європейському Союзі, вимагають переосмислення основних принципів вищої освіти. Першочерговими завданнями виступають концентрація уваги освітян на реалізації ідей студентоцентризму – моделі розвитку освіти, за якої здобувач вищої освіти з об'єкта перетворюється на суб'єкт навчальної діяльності, тобто на активного учасника науково-освітнього процесу, а також пошук найдієвіших форм та методів викладання іноземної мови для підготовки конкурентоспроможної генерації фахівців у різноманітних галузях науки.

Отже, виникає нагальне питання пошуку шляхів формування ключових компетентностей студентів нефілологічних спеціальностей у нових умовах. На зміну традиційним підходам на допомогу викладачу приходять гнучкий спосіб коригувати методи навчання з урахуванням освітніх потреб, компетентностей та можливостей кожного студента – диференційований підхід.

Вищезазначене зумовлює необхідність впровадження диференційованого підходу до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей.

**Аналіз досліджень.** Науковий інтерес до змісту диференційованого навчання пов'язаний із усвідомленням необхідності гуманного ставлення до студентів через врахування їхніх індивідуальних особливостей у процесі навчання і виховання (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, Р. Штейнер). Теоретичні та методичні засади диференційованого навчання розглядали такі педагоги як К.М. Андерсон, Б. Блум, Д. Лоуренс-Браун, В. Володько, С. Дразниця, О. Дразниця, М. Енглхарт, Д. Кратвол, Е. Міллс, О. Наливайко, О. Повідайчик, П. Сікорський, К. Томлінсон, Е. Ферст, Н. Флемінг, У. Хіл, Т. Холл, В. Шарко, В. Шулик, О. Ярошенко. Дослідженню перспектив впровадження диференційованого навчання у практику вищої школи приділили свою увагу О. Акдемір, О. Коваленко, І. Романов, К. Тульбуре, Р. Фельдер, М. Чемберлін.

Незважаючи на те, що у методиці викладання іноземних мов обґрунтовано та доведено необхідність диференційованого навчання на сучасному етапі, висвітлено чимало аспектів використання диференційованого підходу у навчальному процесі, проблема впровадження диференційованого підходу до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей не була об'єктом спеціального дослідження і донині не отримала належного теоретичного обґрунтування.

**Мета статті.** Тому завданням статті є дослідити особливості впровадження диференційованого підходу до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** На шляху України до глобалізації, англійська мова визнається ключовою компетентністю в умовах інтеграції та глобалізації економіки, інструментом міжнародного спілкування та засобом приєднання до європейського освітнього, наукового та професійного простору. Важливість англійської мови для розширення освітніх і професійних можливостей людини визнається Україною й відображена в ряді національних стратегій та ініціатив (Концептуальні засади, 2022).

Дійсно, на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні важко переоцінити роль іноземної мови для становлення та подальшого професійного зростання майбутнього спеціаліста. Вільне володіння англійською надає можливість обміну наробками із усім світом, дозволяє отримати доступ до величезних об'ємів інформації, допомагає налагоджувати цікаві знайомства, долати бар'єри спілкування для продуктивної комунікації в іншомовних колах.

Саме тому сьогодні інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору, врахування необхідності забезпечення професійних потреб студентів на рівні, що відповідає очікуванням роботодавців, вимагають володіння іноземними мовами на якісно новому рівні (не нижче B2 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з питань мовної освіти) (Загальноєвропейські рекомендації, 2003). Вище зазначений рівень сформованості мовних нави-



чок та мовленнєвих умінь дозволяє студенту розуміти тривалу розмову, лекції; стежити за складною аргументацією в обговоренні знайомих тем; читати статті, пов'язані із регулярними проблемами; спілкуватися до певної міри вільно та спонтанно, брати активну участь в обговоренні знайомих тем, аргументуючи свої погляди, бути спроможним чітко та детально пояснити власну точку зору, обговорюючи переваги та недоліки різних варіантів розв'язання проблем; давати чіткий та детальний опис широкого спектра тем; написати есе, надаючи аргументи за чи проти конкретної точки зору.

Враховуючи нові цілі, що постають перед вищою школою сьогодні, необхідно констатувати той факт, що існує нагальна потреба в оновленні та модернізації системи викладання іноземних мов у ВНЗ України. Одним із шляхів реалізації цього завдання виступає педагогічна технологія диференційованого навчання.

Спираючись на нароби багатьох методистів, у даному дослідженні ми визначаємо диференційоване навчання як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність, що базується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, об'єднаних у типологічні гомогенні групи за різними значущими для навчального процесу показниками (пізнавальним інтересом, переважним стилем навчання, темпом засвоєння матеріалу, рівнем когнітивних здібностей тощо) з метою створення оптимальних умов для розвитку задатків, інтересів, самореалізації та якісного засвоєння необхідного обсягу знань та практичних дій.

У багатьох наробках американських методистів диференціація розглядається у двох аспектах: як навчання, що здійснює викладач по відношенню до групи студентів (*differentiated instruction*) (К. М. Андерсон, Т. Холл, Д. Лоуренс-Браун, К. Томлінсон) і навчання, що здійснюється студентами (*differentiated learning*) (Р. Макквілен, М. Марліна, Х. Морган).

Слід зазначити, що диференціація навчання тісно пов'язана з індивідуалізацією навчання і, власне, ґрунтується на ній. Незважаючи на спільні витоки обох підходів до навчання, а саме фокусування на освітніх потребах тих, хто навчається, та акцент на засвоєнні змісту навчання в незалежності від попереднього досвіду та здібностей, існує суттєва різниця між вище зазначеними підходами: під час впровадження індивідуального підходу увага фокусується на потребах окремого студента, у той час як при диференціації навчання – на цілях гнучких груп, де кожен студент має однакові загальні навчальні цілі, але

групи студентів можуть прогресувати у навчальних цілях залежно від їх стилів навчання, готовності та інтересів.

Наразі існує величезна кількість напрямів диференціації: за цілями навчання, за змістом навчання, за методами та технологіями, за рівнем навчання, за темпом навчання, віковим складом, за статтю, інтересами, рівнем розумового розвитку, особистісно-психологічними типами, рівнем здоров'я, тощо.

Під час впровадження диференційованого підходу до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей взято за основу ідеї К. Томлінсон (Tomlinson, 2001), яка виокремила чотири параметри успішної диференціації:

- 1) зміст навчання;
- 2) процес навчання;
- 3) продукт навчання
- 4) середовище навчання.

Ця модифікація передбачає розуміння викладачем студентських потреб та максимально враховує особливості різнорівневих груп для досягнення максимально успішних академічних цілей.

Диференціація на заняттях з іноземної мови впливає на всі складові процесу навчання, але основні зміни включають: практику (подання інструкцій), процес (план заняття), продукт (робота, яку студенти повинні виконати), зміст (матеріали, за якими студенти мають навчатися), оцінювання (спосіб, яким викладач визначає успішність студентів) та групування (влаштування студентів в аудиторії) (Гладка, 2019).

Перш за все, необхідно враховувати, що випускники шкіл, які вступають до ЗВО, мають різний рівень знань, умінь та навичок. Крім того, вони відрізняються рівнем усвідомленості вибору професії та мотивації, що визначає організованість, активність і стійкість та здатність студента діяльно задовольняти свої потреби у навчанні, ефективно виконувати прийняті рішення і заплановані завдання. Іноземна мова априорі не є його пріоритетним напрямом у навчанні, але є необхідним інструментом для досягнення потенційних цілей та майбутніх кар'єрних амбіцій. Отже, диференційований підхід може стати дієвим і досить результативним у процесі навчання ІМ та досягнення рівня В2, необхідного для успішного виконання академічного навантаження.

Отже, виходячи зі змісту чотирьох пріоритетних напрямків диференціації, для навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, можна запропонувати наступні методичні рекомендації.

Диференціація змісту навчання може бути імплементована із урахуванням принципів розвитку критичного мислення на основі Таксономії Блума. Варіювання завдань до тексту для читання або аудіотексту (подкасту) від таких, що сфокусовані на пошуку конкретної фактичної інформації (рівні “Knowledge” та “Comprehension”), до творчих, що вимагають когнітивного зусилля, мислення вищого гатунку, обробку та аналітичне переосмислення дискурсу, створення нового продукту (рівні “Analysis”, “Synthesis”, “Evaluation”) дозволять кожному студенту взяти активну участь у обговоренні, працювати із максимальною продуктивністю та ефективністю для себе/групи та отримати користь від заняття незалежно від рівня володіння іноземною мовою та програмним матеріалом.

Особливості сприйняття і переробки інформації людиною надають безліч можливостей для диференціації процесу навчання. Традиційний розподіл способів навчання VAK (Visual, Auditory, Kinesthetic) було доповнено стилем Reading/Writing, перетворивши модель на VARK-модель навчання за Н.Д. Флемінгом та К.Е. Міллісом.

Отже, під час підготовки до занять викладачу необхідно враховувати психологічні особливості студентів задля успішного засвоєння та обробки поданої інформації слухачами.

Візуальний стиль (Visual) відзначається наданням переваги студентом читанню, використанню таблиць та схем для розуміння ідей та концепцій, необхідністю бачити інформацію на дошці. Для того, щоб якомога ефективніше залучити студентів з перевагою візуального стилю, викладач може використовувати різноманітні схеми, малюнки; організувати інформацію, використовуючи кольори, таблиці та схеми.

Аудіали (Auditory), як правило, краще навчаються слухаючи, добре засвоюють матеріал із відео; дотримуються словесних інструкцій краще, ніж письмових. Оскільки таким студентам важко мовчати тривалий період часу, необхідно залучити своїх слухачів до групових дискусій.

Кінестетичні (Kinesthetic) або «тактильні» студенти навчаються у контакті із предметами навколишнього світу. Їм подобається потрапляти у центр подій, граючи ролі для розуміння поняття чи концепції. Через свою активну природу кінестетикам найскладніше досягти успіху у звичайних умовах. Найкраще такі студенти навчаються за допомогою ігор, проєктів; з використанням практичних засобів навчання.

Студент, способу навчання Reading/Writing розглядається як підтип візуального учня. Ці учні вважають, що письмо, читання статей і конспектування є найбільш корисними під час навчання.

Диференціація продукту навчання має на меті надати можливість кожному студенту у незалежності від способу навчання та попередньої підготовки продемонструвати рівень сформованості умінь та навичок за певною темою у найбільш комфортний для себе спосіб у формі тестів, проєктів, звітів тощо. Прикладами розмежування кінцевого продукту можуть бути створення графічного організатора історії для візуалів, підготовка промови для аудіалів, побудова діорами, що ілюструє матеріал, для кінестетиків, написання есе для студентів, які надають перевагу стратегіям reading/writing.

Диференціюючи середовище навчання, необхідно замислитись про нестандартний підхід до організації заняття: розбийте студентів на читачькі групи для обговорювали завдання, дозволяйте студентам читати індивідуально, створіть тихі простори, де немає відволікаючих факторів.

**Висновки.** У висновках доцільно зазначити, що впровадження диференційованого підходу до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей є необхідною невід’ємною складовою успішної підготовки здобувачів вищої освіти. Диференціація відповідає реалізації ідей студентоцентризму у навчальному процесі, вмотивує тих, хто навчається, та дозволяє значно підвищити рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/english/higher-education/policy-on-english/> (дата звернення 31.07.2022)
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Gladka O. Implementing Differentiated Approach into the Process of Teaching First-Year Students English. *Thinking Globally Teaching Locally: Book of Papers of the 2019 National TESOL-Ukraine Convention*. April 9–10, 2019 yr. / Publishing House I. Ivanchenko, 2019. pp. 44–45.
4. Tomlinson C.A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. 124 p.

#### REFERENCES

1. Kontseptual'ni zasady derzhavnoyi polityky shchodo rozvytku anhliys'koyi movy u sferi vyshchoyi osvity. [Conceptual principles of state policy regarding the development of the English language in the field of higher education] URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/english/higher-education/policy-on-english/> (date of application 31.07.2022) [in Ukrainian].
2. Zagalnoyevropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 p [in Ukrainian].
3. Gladka O. Implementing Differentiated Approach into the Process of Teaching First-Year Students English. *Thinking Globally Teaching Locally: Book of Papers of the 2019 National TESOL-Ukraine Convention*. April 9–10, 2019 yr. Publishing House I. Ivanchenko, 2019. pp. 44–45.
4. Tomlinson C.A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. 124 p.

UDC 811.111'276.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-37>**Maryna HLUKHOVSKA,***orcid.org/0000-0001-6533-3015*

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecture at the Department of Aviation English

Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

(Kharkiv, Ukraine) [info@hups.mil.gov.ua](mailto:info@hups.mil.gov.ua)

## ENGLISH PHRASAL VERBS OF AVIATION ENGLISH: STAGES AND TECHNIQUES OF TEACHING

*The article is devoted to the study of phrasal verbs in Aviation English, the main stages and techniques of teaching. The article discusses the main linguistic difficulties in learning a phrasal verb, namely abundance and variety of English phrasal verbs. The author focuses on the idiomatic meaning of phrasal verbs, which cause great difficulties for learning phrasal verbs in learning process. The formation of grammatical competence includes three stages. They are orientation-Preparatory stage, that includes three factors, stereotypical-situational and variable-situational stages. It is emphasized that at the first stage, information should be received by students or cadets through two channels – auditory and visual. And second and third stages of developing grammatical skills are automation of actions. Introducing students or cadets to new grammatical structure, the author emphasizes importance of the functions of grammatical structure, and its form must be learned in an indissoluble unity with its function.*

*The components of grammatical competence are grammatical knowledge, language grammar skills and grammatical abilities. The formation of students' or cadets' grammatical competence occurs in receptive and receptive-reproductive exercises, both non-communicative, and conditionally communicative and communicative-speech. The article states that the formation of Aviation English-language grammatical competence based on some material of phrasal verbs occurs in a complex, including exercises for each stage of formation of grammatical skills.*

*The author after analyzing each stage of teaching phrasal verbs in English gives teaching techniques, namely examples of exercises for students and cadets which are appropriate to use at each stage of forming grammatical competence.*

**Key words:** *automation, grammatical competence, grammatical skills, grammatical structure, idiomatic meaning, phrasal verbs.*

**Марина ГЛУХОВСЬКА,***orcid.org/0000-0001-6533-3015*

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри авіаційної англійської мови

Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

(Харків, Україна) [info@hups.mil.gov.ua](mailto:info@hups.mil.gov.ua)

## ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА В АВІАЦІЙНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ЕТАПИ ТА ТЕХНІКА ВИКЛАДАННЯ

*Стаття присвячена вивченню фразових дієслів авіаційної англійської мови, основних етапів та технік викладання. В статті розглянуто основні лінгвістичні труднощі при вивченні фразового дієслова, а саме велика кількість і різноманітність англійських фразових дієслів. Авторка звертає свою увагу на ідіоматичне значення фразових дієслів, які викликають великі труднощі для вивчення фразових дієслів в процесі навчання. Формування граматичної компетенції включає в себе три етапи: орієнтаційно-підготовчий, який включає в себе три фактори; стереотипно-ситуаційний етап і варіативно-ситуаційний етап. Підкреслено, що на першому етапі інформація має надходити до студентів та курсантів по двох каналах – слуховому і візуальному. А другий і третій етапи формування граматичних навичок – автоматизація дій. Знайомлячи учнів з новою граматичною структурою, авторка наголошує на важливості функцій граматичної структури, а форма має бути засвоєна в нерозривній єдності з функцією.*

*Компонентами граматичної компетенції є граматичні знання, мовні граматичні навички та граматичні здібності. Формування граматичної компетенції студентів та курсантів відбувається в рецептивних і рецептивно-репродуктивних вправах, як некомунікабельних, так і умовно-комунікативних і комунікативно-мовних. В статті зазначено, що формування англомовної граматичної компетенції на матеріалі фразових дієслів в авіаційній англійській мові відбувається в комплексі, включаючи вправи для кожного етапу формування граматичних навичок.*

*Авторка, проаналізувавши кожен етап викладання фразових дієслів в англійській мові, наводить техніку навчання, а саме приклади вправ для студентів та курсантів, які доречно використовувати на кожному етапі формування граматичної компетенції.*

**Ключові слова:** автоматизація, граматична компетенція, граматичні навички, граматична структура, ідіоматичне значення, фразові дієслова.

**Problem Statement.** Work on the lexical side of speech at all stages of Aviation English learning is given a large place. After all vocabulary in the system of language means is the most important component of speech activity: listening, speaking, reading and writing. Teaching experience shows that it is the lexical side of speech that presents the greatest difficulties for students or cadets. Phrasal verbs are particularly difficult for learners. Phrasal verbs are very common in neutral-informal English. Today's English is impossible without thousands of phrasal verbs that enliven speech. They serve as colloquial substitutes for formal Latin verbs. Every English learner should know at least the basic phrasal verbs.

The purpose of this article is to consider the stages and provide exercises for describing the technique of learning of phrasal verbs in Aviation English.

The object of the article is phrasal verbs in the English language.

Many verbs in modern English change their shades of meaning depending on which particles they are used with. But sometimes we deal with such combinations in which a verb with a particle takes on a meaning that is completely different in meaning from the meaning of the verb itself.

**Research Background.** The components of grammatical competence are grammatical knowledge, speech grammatical skills and grammatical ability. Highlighting these important components of grammatical competence, however, it should be noted that they are formed not separately from each other, but together. Therefore, it is important to consider the stages of forming English grammatical competence.

S. F. Shatylov determined the next three stages of the formation of the grammatical competence. The first stage, according to S. F. Shatylov, is indicative-preparatory. At this stage, students are introduced to the new grammatical phenomenon and the primary performance of speech grammatical action on the sample, if it is elementary, or the primary performance of individual operations that are part of the grammatical action on the basis of awareness of how to perform them (Шатилов, 1986: 29-30).

**Objective Statement.** In the second stereotypical-situational stage there is an automation of students' or cadets' actions with the new grammar structure at the phrase level. At the third varying-situational stage the automation of students' actions with the new

grammar structure at the multiphase unity and text level continues (Шатилов, 1986: 29).

In the first stage, students are introduced to the new grammar structure in the context or situation of speech – a real or specially created by teacher, that means a presentation of the new grammar structure. The purpose of this phase is to provide an indicative basis for further developing the skill in the process of presenting it in oral and written speech. The presentation format is chosen taking into account the following factors: 1) Stage of study (primary, secondary, final); 2) The complexity of grammatical material; 3) Purpose of assimilation: active possession of the material or passive knowledge (Шишканова, 2012: 80-86).

Any small text – a poem, a song, a short dialogue, an excerpt from a video, and so on – can serve as a context. It is advisable that information will be received by students through two channels – auditory and visual. If the video is used, the submission of information through the visual channel should be delayed after watching the video, otherwise the students will miss the video.

When acquainting students or cadets with the new grammar structure, the teacher must first pay attention to the function of the grammar structure, and the form must be assimilated in indissoluble unity with the function. Nowadays, situational organization of grammatical material is considered optimal, i.e. the grammar structure should be presented to students or cadets in a situation / context. The context should be sufficient to demonstrate the grammar structure function. A. Neal calls these situations illustrative. Therefore the new grammar structure should be introduced to the students or cadets: in typical illustrative situations (dialogue, excerpt, poem, song); small portions (quanta); on the principle of one complexity at a time (Електронний ресурс).

In the second and third stages of the formation of grammatical skills there is an automation of actions of students or cadets with the new grammar structure at the level of phrase, multiphase unity and the whole text, which requires appropriate exercises and tasks.

The stage of automation is consistent with the stages of the formation of speech grammatical skills, in particular, with stereotypical-situational and variational-situational stages, where purposeful communicative training of grammatical form in

unity with its function in certain organized exercises, during which the speech stereotype as unity of form, its meaning and situational use, is formed.

Exercises for the formation of English grammatical competence of students on the secondary level should be: motivated, communicatively oriented; meaningful; authentic; integrated (i.e. performed in four types of speech activity); aimed at stimulating the students' or cadets' speech and mental activity; focused on expanding learners' knowledge space and developing the world picture; mainly collectively organized; built with regard to cultural, situational and personal contexts; with supports and game component (Електронний ресурс).

Since the object of this study is peculiar to the formation of English grammatical competence on the material of phrase verbs, it is advisable to consider the phenomenon of phrase verb in Aviation English and the linguistic difficulties of learning this grammatical phenomenon in the process of forming English grammatical competence in a lesson of English.

While teaching students or cadets to use phrasal verbs the teacher must first identify and explain a number of characteristic features that distinguish phrasal verbs from simple verbs. These features include: idiomaticity; high productiveness, ability to place adverbial prepositions before and after the noun used with this verb; the ability to express emotionally and figuratively the subtlest shades of thoughts and feelings; possibility of its replacement by a simple verb and others (Григорьев, 2003: 55).

Learning verbal phrases is quite difficult, because in its process students must develop skills that will help them to understand the phrase verbs not only when reading or listening to texts, but also to learn to use them independently, overcoming the difficulties of their perception. Here are some of the issues that make it difficult for anyone who wants to master English. First of all it is the large number and variety of Aviation English phrase verbs that make it impossible to learn and memorize them all. There are about 12,000 English verbs in total but the person need to know at least a few hundred phrase verbs to speak English freely.

Secondly, the idiomatic meaning of phrase verbs also is a difficulty for a teaching process. The phrase verbs are difficult to translate, since the meaning of an entire complex is not deduced from the totality of the meanings of its components. If a student or a cadet is unfamiliar with the phrase verb encountered in the text, he or she is not able to adequately understand the whole sentence or utterance. Most often the lear-

ners tries to associate two separate words with the lexical environment not understanding that that is a semantic whole.

Quite often mistakes occur in the use of the verb in combination with different parts (often opposite in primary spatial sense) in the same meaning: *swallow up* = *swallow down*, *slow up* = *slow down*, *buy back* / *in* / *off* / *out* / *over* / *up*, etc. (Григорьев, 2003: 55).

There also are some difficulties with the separation of many phrase verbs when the main verb and postpositive can be broken by another word. This type of mistake is attributed to the incorrect placement of the postpositive when there are pronouns or a whole noun group (*He was going to give up her* instead of *He was going to give her up*), circumstances or intensifier words (*go ahead straight* instead of *go straight ahead*) between the verbs.

**Analysis.** Therefore, the phrase verb is a linguistic phenomenon of purely Aviation English and is therefore difficult to learn and understand for students or cadets. Teachers' efforts in teaching verbal phrases should be directed primarily at ensuring that they understand this phenomenon of English enriching their vocabulary of phrase verbs and developing the skills to use them correctly in Aviation English language.

The formation of English-speaking grammatical competence on the material of phrase verbs in the secondary schools takes place in a complex, which involves exercises for each stage of formation of grammatical skills. There are three stages in which grammatical skills are formed in each of the appropriate types of exercises.

### Stage 1

The first stage of forming English grammatical competence on the material of phrase verbs in Aviation English is the introduction of grammatical material in a specific communicative situation. At this stage, it is advisable to use the following exercises:

#### Exercise 1

**Objective:** To acquaint students or cadets with the concept and function of phrase verbs to motivate learners to study activities.

**Instructions:** One of the brightest features of English language is usage of phrasal verbs. A phrasal verb is a combination of a verb and preposition, a verb and an adverb, or a verb with both an adverb and a preposition. Thus it forms a new verb which meaning cannot be understood by looking at the meaning of every word in the dictionary. Can you remember some examples of phrasal verbs?

Now, let's check your understanding of the phrasal verb. You have one minute to finish the sentence:

*A phrasal verb is.....*

**Exercise 2**

**Objective:** To introduce the concept and function of phrase verbs to the students and to demonstrate their application in context.

**Instructions:** Read the text and pay attention to the phrasal verbs.

**Text**

For the third attack of the morning Lt. Col. Daniel G. Maybury, commanding the 1st Battalion, 184th Infantry, decided to push Company C up a draw just beyond the ridge used by Company B but the latter was still expected to seize the peak. Company B moved up the ridge quickly to catch the enemy out of his holes, but again the troops were driven back. Company C was now working its way up the western approaches along a difficult but partially covered route. Lieutenant Tanigawa had directed the repulse of Company B from the Pinnacle watchtower but he did not know of Company C's approach on his flank. Colonel Maybury directed supporting fire in front of Company C, which quickly moved to the top without losing a man. It then proceeded leisurely and methodically to destroy the remaining Japanese with white phosphorus grenades and flame throwers. Only 20 of the 110 defenders escaped to the south. With the Pinnacle reduced the entire 7th Division line could move forward.

**Exercise 3**

**Objective:** To semanticize new phrase verbs.

**Instructions:** Read the definitions of phrasal verbs in Aviation English and try to give the Ukrainian equivalents to them.

To get through	втратити шанс
To go by	здатися
To give in	виконати

**Exercise 4**

**Objective:** To semanticize new phrase verbs.

**Instructions:** Read the sentences and translate the phrasal verbs in Aviation English into Ukrainian.

All passengers must wear seatbelts during take-off and landing.

Vecicle drives fine even if a motor breaks down.

The rocket blasted off successfully and is now headed for the moon.

Stage 2.

The second stage of the formation of English grammatical competence on the material of phrase verbs involves the automation of students' or cadets' actions with a new grammatical phenomenon at the level of words, phrases and sentences. Here it is advisable to apply the following exercises:

**Exercise 5**

**Objective:** To automatize the students' or cadets' action with a new grammatical phenomenon at the sentence level.

**Instructions:** Paraphrase the following sentences using appropriate phrasal verbs from the table.

work out	equipped with	pulled back
----------	---------------	-------------

1. Their troops have withdrawn from the area along the river.

2. Security forces practice of the law enforcement armory.

3. Recon planes are tooled up radar technology to defect enemy units.

**Exercise 6**

**Objective:** To automatize the students' or cadets' action with a new grammatical phenomenon at the sentence level.

**Instructions:** Give the synonyms of the following phrasal verbs.

To pull back; to take out; to dig in
--------------------------------------

For example:

T: To take out;

PI: To have benefit.

**Exercise 7**

**Objective:** To automatize the students' or cadets' action with a new grammatical phenomenon at the sentence level.

**Instructions:** Translate from Ukrainian into English using phrasal verbs.

1. Можна ж було раніше підсилити дап, місцями окопатися, привезти бетонні блоки.


2. Це дозволило нашим військам закріпитися на позиціях і відбити ще 2 атаки терористів.

3. Ворог знав істотних втрат і був змушений відступити.


**Exercise 8**

**Objective:** To automatize the students' or cadets' action with a new grammatical phenomenon at the sentence level.

**Instructions:** Put phrasal verbs instead pictures. Use following phrasal verbs: to blow up, to go off, to keep down.

1.  ! They shouldn't see you.

2. Our troop tried to  the enemy tank.

3. The bomb suddenly 

**Exercise 9**

**Objective:** To automatize the students' action with a new grammatical phenomenon at the sentence level.

**Instructions:** Match the phrasal word with its meaning.

Phrasal verb	Definition
To check out	to volunteer for a task or to give evidence
To end up	to look at carefully, investigate
To come forward	to eventually reach/do/decide

**Stage 3**

The third stage of the formation of English grammatical competence provides for the automation of students' or cadets' actions with a new grammatical phenomenon at the level of multiphase unity. It is advisable to apply the following exercises on this stage of learning:

**Exercise 10**

**Objective:** To automatize the students' action with a new grammatical phenomenon at the multiphase unity level.

**Instructions:** What is your opinion about the following actions that we express using phrasal words? Are these actions or habits good or bad? Explain why. Make sentences with the following phrasal verbs from the table:

<i>To move down, to involve in, to divide into</i>
--

**Exercise 11**

**Objective:** To automatize the students' action with a new grammatical phenomenon at the multiphase unity level.

**Instructions:** Use all the words from the list to write a short story. You should use all the words and don't change their order: *to wake up, to pack up, to look at, to head out, to wipe out, to get back.*

**Exercise 12**

**Objective:** To automatize the students' action with a new grammatical phenomenon at the multiphase unity level.

**Instructions:** Write a letter to your friend. Tell him a story using one of the phrasal verbs. Ask his opinion about this situation.

**Exercise 13**

**Objective:** To automatize the students' or cadets action with a new grammatical phenomenon at the multiphase unity level.

**Instructions:** Create a poster about one of the phrasal verbs. Make up a list of situations when we can use it. Draw a picture about this phrasal verb and explain how the meaning of this phrasal verb is connected with the animal which name it contains.

**Conclusions.** The major linguistic difficulties of learning a phrase verb in Aviation English are the large number and variety of English phrase verbs and the idiomatic meaning of phrase verbs. Formation of grammatical competence involves three stages – orientation-preparatory (acquaintance of students with the new grammatical phenomenon and initial performance of speech grammatical action on the sample); stereotype-situational stage (automation of students' actions with the new educational information at the phrase level) and varying-situational stage (automation of students' actions with new educational information at the multiple phrase and text level).

Formation of grammatical competence students and cadets takes place in receptive and receptive-reproductive exercises, both non-communicative and conditionally-communicative and communicative.

**BIBLIOGRAPHY**

1. Григорьев С. В. Фразовые глаголы. Учебно-справочное пособие. СПб.: КАРО, 2003. 272 с.
2. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 22 с.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. С. 29–30.
4. Шишканова В. В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 80–86.
5. Azar, Betty Schramper, Fundamentals of English grammar. 3rd ed. Copyright, 2003. 525 p.
6. Raymond Murphy. English Grammar in Use. A self-study reference and practice book for intermediate learners of English Fourth edition Cambridge University Press, 2012. 399 p.
7. Category: English\_phrasal\_verbs URL: [https://en.wiktionary.org/wiki/Category:English\\_phrasal\\_verbs](https://en.wiktionary.org/wiki/Category:English_phrasal_verbs) (дата звернення 11.02.2023).
8. To the Issue of Using Phrasal Verb in English URL: [https://www.univd.edu.ua/general/publishing/konf/24\\_04\\_2020/pdf/80.pdf](https://www.univd.edu.ua/general/publishing/konf/24_04_2020/pdf/80.pdf) (дата звернення 15.02.2023).
9. Grammar and Mechanics Using Phrasal Verbs URL: <https://history.army.mil/books/wwii/okinawa/chapter5.htm> (дата звернення 15.02.2023).

**REFERENCES**

1. Grigorev S. V. Frazovyie glagoly. [Phrasal verb]. Uchebno-spravochnoe posobie. SPb.: KARO. 2003. 272 s [in Russian].
2. Vovk O. I. Formuvannia anhlomovnoi hramatychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv v umovakh intensyvnoho navchannia [Developing Future Teachers' English Grammar Competence within the Framework of Intensive Learning]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2008. 22 s. [in Ukrainian].
3. Shatilov S. F. Metodika obucheniya nemetskomu yazykku v sredney shkole. [Methods of teaching the German language in secondary school]. M.: Prosveshcheniie. 1986. S. 29–30 [in Russian].
4. Shishkanova V. V. Formirovanie sotsiokulturnoy kompetentsii v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku. [Formation of sociocultural competence in the process of learning a foreign language]. Inostrannyye yazyki v shkole. 2012. № 2. S. 80–86 [in Russian].



5. Azar, Betty Schramper, Fundamentals of English grammar. 3rd ed. Copyright. 2003. 525 p.

6. Raymond Murphy. English Grammar in Use. A self-study reference and practice book for intermediate learners of English Fourth edition Cambridge University Press, 2012. 399 p.

7. Category: English phrasal verbs URL: [https://en.wiktionary.org/wiki/Category:English\\_phrasal\\_verbs](https://en.wiktionary.org/wiki/Category:English_phrasal_verbs) (дата звернення 11.02.2023).

8. To the Issue of Using Phrasal Verb in English URL: [https://www.univd.edu.ua/general/publishing/konf/24\\_04\\_2020/pdf/80.pdf](https://www.univd.edu.ua/general/publishing/konf/24_04_2020/pdf/80.pdf) (дата звернення 15.02.2023).

9. Grammar and Mechanics Using Phrasal Verbs URL: <https://history.army.mil/books/wwii/okinawa/chapter5.htm> (дата звернення 15.02.2023).

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-38>**Юлія ГОЛОВАЦЬКА,**

orcid.org/0000-0002-7740-9432

доцент кафедри теорії і практики перекладу

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

(Тернопіль, Україна) [yulyapashkovska@ukr.net](mailto:yulyapashkovska@ukr.net)

## ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК КЛЮЧОВІ ТРЕНДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті досліджено роль використання сучасних інформаційних та цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів. Розглянуто трактування поняття «цифровізація», «цифровізація освіти» та представлено дефініцію «цифровізація підготовки майбутніх перекладачів» як складний освітній процес, заснований на формах, методах, способах, прийомах і методах навчання перекладу з використанням ресурсів цифрових інструментів. Встановлено, що в практиці підготовки перекладачів та іноземної освіти (вивченні іноземних мов) доречним є використання терміну *Technology-Assisted Foreign Language Learning (TAFLL)*. Основними перевагами використання сучасних цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів є інтерактивність та інформативність контенту, можливість створення віртуального мовленнєвого середовища. Узагальнено, що ключовими технологіями цифровізації освіти є мережа Інтернет та мобільні комунікації, які дають змогу організувати онлайн-діалог між різними аспектами освітнього процесу. Розглянуто типи платформних рішень, що використовуються в освітньому процесі, зокрема в підготовці майбутніх перекладачів: багатопрофільні платформи, стрімінгові платформи, платформи для вивчення іноземної мови. У підготовці майбутніх перекладачів багатопрофільні платформи є джерелом для розширення фонових знань предметних суміжних сфер (економіки, сучасних технологій, медицини тощо). Стрімінгові платформи дають змогу використовувати мультимедійний комплекс інструментів під час заняття, демонструвати відео- та аудіо матеріали в хорошій якості. Платформи для вивчення іноземної мови та підготовки майбутніх перекладачів володіють значною кількістю актуальної інформації про країну і культуру мови, яка вивчається, є банком різноманітних вправ для відпрацювання лексики, граматики, фонетики, розмовної мови іноземною мовою.

**Ключові слова:** цифровізація освіти, інформатизація та цифровізація підготовки майбутніх перекладачів, платформні рішення, цифрові технології.

**Yuliia HOLOVATSKA,**

orcid.org/0000-0002-7740-9432

Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

(Ternopil, Ukraine) [yulyapashkovska@ukr.net](mailto:yulyapashkovska@ukr.net)

## INFORMATIZATION AND DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS KEY TRENDS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

The article examines the role of using modern information and digital educational technologies in the professional training of future translators. The interpretation of the concept of «digitalization», «digitalization of education» is considered and the definition of «digitalization of training of future translators» is presented as a complex educational process based on forms, methods, ways, techniques and methods of teaching translation using the resources of digital tools. It has been established that the term *Technology-Assisted Foreign Language Learning (TAFLL)* is appropriate in the practice of training translators and foreign language education (learning foreign languages). The main advantages of using modern digital educational technologies in the professional training of future translators are the interactivity and informativeness of the content, the possibility of creating a virtual broadcasting environment. It is summarized that the key technologies of digitalization of education are the Internet and mobile communications, which make it possible to organize an online dialogue between various aspects of the educational process. The types of platform solutions used in the educational process, in particular in the training of future translators, are considered: multidisciplinary platforms, streaming platforms, platforms for learning a foreign language. In the training of future translators, multidisciplinary platforms are a source for expanding background knowledge of related subject areas (economics, modern technologies, medicine, etc.). Streaming platforms make it possible to use a multimedia set of tools during classes, to demonstrate video and audio materials in good quality. Platforms for learning a foreign language and training future translators have a

*significant amount of up-to-date information about the country and culture of the language being studied, and are a bank of various exercises for practicing vocabulary, grammar, phonetics, and spoken language in a foreign language.*

**Key words:** digitalization of education, informatization and digitalization of training of future translators, platform solutions, digital technologies.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах вища освіта характеризується фундаментальними перетвореннями, які вимагають усвідомлення та вибір правильного вектора в освітньому процесі. В освіті дедалі актуальнішою є інформатизація освітнього процесу, оскільки з'являються різні нововведення у сфері інформаційних технологій, які доцільно застосовувати в освітньому процесі (Тарасенко, & Амеліна, 2016). У світі будь-яка компетентна діяльність чи професійна підготовка безпосередньо взаємодіють з інформаційними технологіями. Робота та навчання перекладача не є винятком.

У сучасних умовах освіта стала як ніколи доступною у всіх форматах, і вже у багатьох виникає питання щодо необхідності академічної освіти, яка складно підлаштовується під сучасні вимоги суспільства, якщо є онлайн-майданчики, на яких доступні ті курси, які справді потрібні споживачеві без додаткових обов'язкових та нецікавих дисциплін (Kiraly, Hoffman, 2016). Таким чином, щоб залишатися конкурентоздатними та відповідати сучасним вимогам, заклади вищої освіти змушені інтегрувати цифрові освітні платформи в освітній процес. Основними перевагами застосування цифрових освітніх платформ є: по-перше, можливість навчатися а будь який час і не залежно від місця перебування; по-друге, використання сучасних технологій та мультимедійних засобів дає змогу зробити навчальний матеріал наочнішим, цікавішим та доступнішим; по-третє, застосування цифрових платформ сприяє розвитку дисциплінованості та організованості студентів (Savitska, Livitska, 2022). Така цифровізація та інформатизація освітнього процесу забезпечує не лише надання широкого спектру послуг, які можуть бути повністю або частково впроваджені викладачем у в освітній процес, а й закладам вищої освіти створює новий формат комерціалізації та залучення абітурієнтів.

**Аналіз досліджень.** Проблема професійної підготовки майбутніх перекладачів не є новою для сучасної науки, однак констатуємо відсутність узагальнюючих досліджень з цієї проблеми. Так, у наукових пошуках розглянуто окремі аспекти професійної підготовки майбутніх перекладачів, зокрема: проблему формування перекладацької культури (А. Козак), професійного світогляду перекладача (Ж. Таланова), інформаційної компе-

тентності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці (Р. Тарасенко, Г. Плахотнюк), визначення професійних компетентностей письмового та усного перекладача (О. Чередниченко); питання формування професійної компетентності перекладача засобами інформаційно-комунікаційних технологій (А. Янковець); окремі аспекти підготовки технічних перекладачів (А. Рогульська) та проблеми синхронного перекладу (С. Швачко); методичну систему навчання студентів магістратури усному перекладу у зовнішньоекономічній сфері (Н. Зінукова); методику професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення усного двостороннього науково-технічного перекладу (І. Сімкова); методику комплексної підготовки майбутніх перекладачів (Л. Черноватий), теоретико-методичні основи професійної підготовки технічних перекладачів у закладах вищої освіти (С. Панов). Однак питання щодо висвітлення нових вимог до професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах цифрового суспільства, а також впливу цифрових освітніх технологій на процес їхньої фахової підготовки залишаються не достатньо вивченими та науково обґрунтованими.

**Метою статті** є розгляд процесів інформатизації та цифровізації як ключових трендів професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах цифрового суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах розвитку освітніх інформаційних технологій етап інформатизації можна вважати завершеним, оскільки практично всі заклади освіти укомплектовані комп'ютерною технікою, у викладачів уже досить високий рівень комп'ютерної грамотності і інформаційної компетентності та сформовані навички застосування інформаційних технологій в освіті (Serdiuk, & Marchenko, 2016). Окрім того, у 2021 році Міністерство освіти і науки України підготувало підготувало для громадського обговорення проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021), яка представляє комплексне системне стратегічне бачення цифрової трансформації цих сфер. Ключове завдання проєкту полягає у конструюванні цифрового освітнього середовища за допомогою онлайн-навчання з інтерактивною участю та відкритим доступом у мережі Інтернет. Тому цифровізація освіти тісно пов'язана з її інформатизацією та створює можливості для індивідуалізації

освітньої траєкторії з опорою на інноваційні цифрові освітні технології.

Варто констатувати, що донині не існує єдиного трактування поняття «цифровізація». Науковці розглядають цю дефініцію як: спосіб маніпуляції даними за допомогою цифрових пристроїв (Корінська, 2022); широке застосування цифрових технологій (мережі Інтернет, електронної пошти, відео комунікацій тощо) (Макаренко, Певсе, 2022); використання в освітньому процесі різноманітних цифрових мереж та онлайн-платформ (Слюсаренко, Сотер, 2022); поняття, що передбачає початкове створення нового продукту в цифровій формі та процес використання комп'ютерних засобів і технологій (Khyzhna, Makarenko, 2019). Тоді як цифровізація освіти розглядається як новий формат освітнього середовища, в основі якого цифрові технології, які забезпечують зручні та доступні сервіси і платформи для підвищення конкурентоздатності, ефективності взаємодії учасників освітнього процесу, ролі інтелектуальної власності, розвитку цифрових навичок (Kaplan, 2022); комплекс інструментів, що оптимізують навчання, забезпечують персоналізацію й автоматизацію рутинних освітніх процесів (Isaias, Sampson, Ifenthaler, 2020); впровадження цифрових сервісів та технологій в освітній процес, що змінює не лише освітню ситуацію, а й ролі учасників освітнього процесу та правила взаємодії між ними (Гуралюк, 2021). Таким чином, ключовими технологіями цифровізації освіти є мережа Інтернет та мобільні комунікації, які дають змогу організувати онлайн-діалог між різними аспектами освітнього процесу.

В Україні, за твердженням А. Яцишин, на державному рівні визначено такі основні напрямки цифровізації освіти: створення освітніх ресурсів та цифрових платформ із підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту та інструментів автоматизації освітніх процесів; організація безперебійного доступу до мережі Інтернет у навчальних аудиторіях; розвиток дистанційної освіти із використанням мультимедійних технологій (Яцишин, 2021).

У лінгводидактиці термін Computer Assisted Language Instruction (CALI) та пізніше Computer-Assisted Language Learning (CALL) (комп'ютерне навчання іноземних мов, комп'ютерна лінгводидактика) окреслився з початком активного використання комп'ютера у вивченні іноземних мов (Макаренко, Певсе, 2022). Однак це поняття не охоплює увесь арсенал сучасних технологій. З появою інтерактивних веб-сайтів та мобільних додатків у сфері освіти почали використовуватися

терміни Electronic Learning (e-learning), Mobile Learning (m-learning) (Khyzhna, Makarenko, 2019). З огляду на це, у сучасній лінгводидактиці найприйнятнішим є термін Technology-Assisted Foreign Language Learning (TAFLL), який найточніше відображає використання широкого спектру інформаційно-комунікаційних технологій у практиці іншомовної освіти (Собченко, 2021). Тобто можемо констатувати, що інформаційно-комунікаційні та цифрові освітні технології є частиною нової методики навчання перекладу та іноземним мовам загалом. Вони мають потенціал стати потужним освітнім потенціалом, за допомогою якого уможливується оптимізація професійної підготовки майбутніх перекладачів.

У сучасних умовах виокремлюють три типи платформних рішень (Barjesteh, Manoochehrzadeh, Heidarzadi, 2021), що використовуються в освітньому процесі, зокрема в підготовці майбутніх перекладачів:

1) багатопрофільні платформи: контент цих платформ є всеосяжним та охоплює гуманітарні науки (наприклад, суспільство, освіта, мистецтво, наука тощо). Зміст створюється спільно з відомими школами, компетентними вчителями/викладачами та професійними командами;

2) стрімінгові платформи: відмінністю цього типу є високий рівень інтерактивності. Порівнюючи з відеозаписом, трансляцією та іншими формами онлайн-навчання, стрімінг забезпечує ефективне спілкування та взаємодію, дає змогу своєчасно відповідати на запитання та максимально відтворювати автономний режим навчання студентів, а освітні технології стають ефективнішими. У межах потокового онлайн-мовлення викладач має змогу контролювати процес навчання студентів, мотивуючи зосередитися на занятті, забезпечити ефективний час навчання та рівень засвоєності матеріалу студентами. Стрімінгові платформи дають змогу не лише підвищити якість відеозапису, а й сприятливо впливають на розвиток дистанційного навчання;

3) платформи для вивчення іноземної мови, які охоплюють: програмне забезпечення для вивчення лексики та аудіювання іноземною мовою; відеоматеріали з субтитрами; завдання з аудіювання, усного мовлення, читання та письма іноземною мовою; можливості для відпрацювання іншомовних навичок для ділового спілкування; інформаційні відео для вивчення теорії та практики перекладу.

Застосування цифрових освітніх платформ дає змогу «покривати» декілька сфер освітнього процесу. Використання багатопрофільних платформ дає змогу викладачам демонструвати

об'єкт дослідження з нової позиції, частково або повністю використовувати онлайн-контент в якості додаткового навчального матеріалу. У підготовці майбутніх перекладачів багатопрофільні платформи є джерелом для розширення фонових знань предметних суміжних сфер, наприклад, економіки, сучасних технологій, медицини тощо. Стрімінгові платформи стали рішенням для освітньої системи в період пандемії (Isaias, Sampson, Ifenthaler, 2020). Такі платформи не лише сприяють організації групових онлайн-конференцій, а й легко долати географічні обмеження. Стрімінгові платформи дають змогу використовувати мультимедійний комплекс інструментів під час заняття, що підвищує інтерактивність освітнього процесу. Студенти також мають змогу демонструвати власні матеріали з власних носіїв та підвищувати навички використання цифрових інструментів. У підготовці майбутніх перекладачів стрімінгові платформи дають можливість демонструвати відео- та аудіо матеріали в хорошій якості. Майбутні перекладачі, які використовують ці можливості, мають можливість налаштувати звук та зображення під власні вимоги, щоб відпрацювати різні види перекладу, а також підключати до заняття носіїв мови або інших фахівців предметної сфери, що здійснює додатковий ефект на їхню підготовку. Платформи для вивчення іноземної мови та підготовки майбутніх перекладачів володіють значною кількістю актуальної інформації про країну і культуру мови, яка вивчається, є банком різноманітних вправ для відпрацювання лексики, граматики, фонетики, розмовної мови іноземною мовою. Водночас ці платформи дають змогу знизити навантаження викладача, оскільки відпрацювання механічних дій відбувається в Інтернет-просторі.

Однак, незважаючи на всі переваги цифрових технологій у підготовці майбутніх перекладачів та у навчанні іноземних мов, їхнє застосування має мати допоміжний характер. Збільшенню ефективності реалізації цифрових технологій в підготовці майбутніх перекладачів сприятиме:

1) підвищення цифрової грамотності викладачів, що передбачає не лише володіння сучасними цифровими освітніми ресурсами на належному рівні, а й готовність працювати у цифровому освітньому середовищі, розробляти нові електронні матеріали залежно від мети навчання;

2) організація навчання на основі особистісно-діяльнісного підходу шляхом залучення у спільну продуктивну діяльність з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, а також рівня володіння іноземною мовою;

3) інноваційна спрямованість у викладанні іноземної мови на основі обізнаності викладачів щодо методичних можливостей застосування сучасних цифрових засобів (наприклад, локалізації) та вибору найоптимальніших, які відповідають цілям та завданням навчання;

4) використання інформаційно-комунікаційних технологій як допоміжних засобів навчання на аудиторних заняттях та в організації самостійної роботи майбутніх перекладачів;

5) техніко-технологічне забезпечення професійної підготовки майбутніх перекладачів, що передбачає обладнання необхідними технічними та програмними засобами, доступ до мережі Інтернет тощо.

Концептуальними особливостями використання цифрових технологій у підготовці майбутніх перекладачів є адаптивність комп'ютерних програм щодо індивідуальних особливостей кожного студента; керованість, оскільки можлива корекція освітнього процесу на будь-якому етапі навчання; різноманітність типів взаємодії студентів з викладачем за допомогою комп'ютера («суб'єкт – суб'єкт», «суб'єкт – об'єкт», «об'єкт – суб'єкт»). Позитивним моментом цифровізації підготовки майбутніх перекладачів є те, що комп'ютер може гарантувати конфіденційність та індивідуальний темп просування до успіху (Корінська, 2022), а також забезпечити інтерактивність навчання на основі постійної реакції на відповіді студентів у процесі виконання завдань.

**Висновки.** Використання цифрових технологій у підготовці майбутніх перекладачів передбачає визначення послідовності операцій, що становлять процес управління; розробку відповідних методів та засобів навчання; створення оптимальних умов перебігу освітнього процесу. Водночас, доцільно пам'ятати, що комп'ютер – це лише дидактичний засіб, який не може вирішити всіх проблем якості освіти.

Таким чином, підготовка майбутніх перекладачів, які володіють знаннями, вміння, навичками та досвідом їхнього застосування в контексті їхньої професійної перекладацької діяльності, формування у них мультикультурності та мультимовності на основі цифрових ресурсів стає найважливішим напрямом професійної підготовки. Застосування цифрових освітніх ресурсів у підготовці майбутніх перекладачів значно розширює можливості роботи над перекладом. Цифрові технології дають змогу здійснювати пошук, відбір та обробку інформації, необхідної для виконання перекладацьких завдань у процесі роботи з різними видами текстів. У професійній під-

готовці майбутніх перекладачів цифрові освітні ресурси розширюють освітні можливості під час здійснення студентами письмових перекладів, їхнього аналізу та зіставлення; роботи з лексичним матеріалом; виконання зворотного перекладу, зіставлення з оригіналом; прослуховування аудіо-матеріалів або перегляду передач, відео; контактів із носіями мови; прослуховування різних темпів

мовлення; відпрацювання сполучуваності та її різних варіантів; тренування уваги; тренування перекладацької пам'яті. Відтак, варто констатувати необхідність підготовки нового покоління перекладачів у межах цифровізації освіти, здатних не лише перекладати, а й готових критично мислити та використовувати цифрові технології для досягнення максимальної точності перекладу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воловик А. Основи фахової підготовки майбутнього перекладача: автоматизований переклад. *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов*. 2021. Вип. 1. С. 14–17.
2. Гуралюк А. Г. Цифровізація як умова розвитку системи освіти. *Тенденція розвитку вищої освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 13 (169). С. 3–8.
3. Корінська О. О. Підготовка майбутніх перекладачів в умовах цифровізації. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 1(349). С. 39–47.
4. Макаренко Л. Л., Певсе А. А. Дидактичний потенціал цифрових технологій у системі професійної підготовки фахівців філологічного профілю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2022. Вип. 88. С. 140–147.
5. Проект Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konserciya-cifrovoi-transformatsiyi-osviti-i-nauki-mon-zaprosnuye-do-gromadskogo-obgovorennya>
6. Слюсаренко Н., Сотер М. Цифровізація іншомовної підготовки у закладах вищої освіти України. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 14 (46). С. 48–55.
7. Собченко Т. М. Особливості навчання студентів-філологів в умовах інформатизації та цифровізації вищої освіти. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2021. Вип. 13. С. 278–290.
8. Тарасенко Р., Амеліна С. Особливості формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів в аспекті підготовки до здійснення процесів локалізації програмних продуктів. 2016. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Вип. 3 (53). С. 49–60.
9. Яцишин А. В. Теоретико-методичні основи використання цифрових відкритих систем у підготовці аспірантів і докторантів з наук про освіту: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10 / Ін-тут інформац. техн. і засобів навчання НАПН України. Київ, 2021. 636 с.
10. Barjesteh H., Manoochehrzadeh M., Heidarzadi M. Technology Enhanced Language Learning: COVID-19's Impact on Digitalization of Education. Arcler Education Incorporated. 2021. 204 p.
11. Isaias P., Sampson D.G., Ifenthaler D. Online Teaching and Learning in Higher Education. Springer Nature. 2020. 211 p.
12. Kaplan A. Digital Transformation and Disruption of Higher Education. Cambridge University Press. 2022. 200 p.
13. Khyzhna O. P., Makarenko L. L. Information society: the challenges of the third millennium. *Psychology and pedagogy in XXI century: methodological framework of the activities of psychologist and educator: collective monograph* / A. O. Bessarab, O. I. Ivanytsky, O. M. Kikinezhdii, etc. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 147–159.
14. Kiraly D., Hoffman S. Towards a Postpositivist Curriculum Development Model for Translator Education. In Don C. Kiraly, ed. *V&R academic. Towards authentic experiential learning in translator education*. Mainz UP, Göttingen: V&R Unipress, 2016. P. 67–88.
15. Savitska V., Livitska N. Academic mobility of students in the conditions of digitalization of higher education. *Viae Educationis Studies of Education and Didactics*. 2022. Issue 1 (2). P. 32–37.
16. Serdiuk N., Marchenko N. Modern Gadgets Under Three Language Training Of Future Foreign Languages Teachers. *Young Scientist*. 2016. Vol. 12140. P. 535–539.

### REFERENCES

1. Volovyk A. Osnovy fakhovoi pidhotovky maibutnoho perekladacha: avtomatyzovanyi pereklad [Basics of professional training of a future translator: automated translation]. Current issues of studying Germanic, Romance and Slavic languages and literatures and methods of teaching foreign languages. 2021, Nr 1, pp. 14–17 [in Ukrainian].
2. Huraliuk A. H. Tsyfrovizatsiia yak umova rozvytku systemy osvity [Digitization as a condition for the development of the education system]. The trend of higher education development. Series: Pedagogical sciences, 2021, Nr. 13 (169), pp. 3–8 [in Ukrainian].
3. Korinska O. O. Pidhotovka maibutnikh perekladachiv v umovakh tsyfrovizatsii [Training of future translators in conditions of digitalization]. Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences, 2022. Nr. 1(349), pp. 39–47 [in Ukrainian].
4. Makarenko L. L., Pevse A. A. Dydaktychnyi potentsial tsyfrovikh tekhnolohii u systemi profesiinoi pidhotovtsi fakhivtsiv filolohichnoho profilu [Didactic potential of digital technologies in the system of professional training of philological specialists]. Scientific journal of the M.P. Drachomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects, 2022, Nr. 88, pp. 140–147. [in Ukrainian].

5. Proiekt Kontseptsii tsyfrovoyi transformatsii osvity i nauky na period do 2026 roku [Project Concept of digital transformation of education and science for the period until 2026]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya> [in Ukrainian].
6. Sliusarenko N., Soter M. Tsyfrovizatsiia inshomovnoi pidhotovky u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Digitization of foreign language training in higher education institutions of Ukraine]. *Humanities studies. "Pedagogy" series*. 2022, Nr. 14 (46), pp. 48–55 [in Ukrainian].
7. Sobchenko T. M. Osoblyvosti navchannia studentiv-filolohiv v umovakh informatyzatsii ta tsyfrovizatsii vyshchoi osvity [Peculiarities of studying philology students in the conditions of informatization and digitization of higher education]. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 2021, Nr. 13, pp. 278–290 [in Ukrainian].
8. Tarasenko R., Amelina S. Osoblyvosti formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv v aspekti pidhotovky do zdiisnennia protsesiv lokalizatsii prohramnykh produktiv [Features formation of informational competence of future translators in the aspect of preparation for implementation localization processes of software products]. *Information technologies and teaching aids*, 2016, Nr. 3 (53), pp. 49–60 [in Ukrainian].
9. Yatsyshyn A. V. Teoretyko-metodychni osnovy vykorystannia tsyfrovyykh vidkrytykh system u pidhotovtsi aspirantiv i doktorantiv z nauk pro osvitu [Theoretical and methodological foundations of the use of digital open systems in the training of post-graduate and doctoral students in the sciences of education]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.10 / In-tut informat. tekhn. i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy. Kyiv, 2021. 636 p. [in Ukrainian].
10. Barjesteh H., Manoochehrzadeh M., Heidarzadi M. *Technology Enhanced Language Learning: COVID-19's Impact on Digitalization of Education*. Arcler Education Incorporated. 2021. 204 p
11. Isaías P., Sampson D.G., Ifenthaler D. *Online Teaching and Learning in Higher Education*. Springer Nature. 2020. 211 p
12. Kaplan A. *Digital Transformation and Disruption of Higher Education*. Cambridge University Press. 2022. 200 p
13. Khyzhna O. P., Makarenko L. L. Information society: the challenges of the third millennium. *Psychology and pedagogy in XXI century: methodological framework of the activities of psychologist and educator: collective monograph* / A. O. Bessarab, O. I. Ivanytsky, O. M. Kikinezhdzi, etc. Lviv – Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 147–159
14. Kiraly D., Hoffman S. Towards a Postpositivist Curriculum Development Model for Translator Education. In Don C. Kiraly, ed. *V&R academic. Towards authentic experiential learning in translator education*. Mainz UP, Göttingen: V&R Unipress, 2016. P. 67–8.
15. Savitska V., Livitska N. Academic mobility of students in the conditions of digitalization of higher education. *Viae Educationios Studies of Education and Didactics*. 2022. Issue 1 (2). P. 32–37.
16. Serdiuk N., Marchenko N. Modern Gadgets Under Three Language Training Of Future Foreign Languages Teachers. *Young Scientist*. 2016. Vol. 12140. P. 535–539.

УДК 78:37.015.31-057.87

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-39>**Igor ГРИЩЕНКО,**

orcid.org/0009-0005-9527-4614

викладач кафедри мистецької освіти

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) gryschenkoigordmitrievich@gmail.com

## РОЗВИТОК ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті визначено сутність та зміст вокально-виконавської майстерності студентів – майбутніх вокалістів у вищій школі. Відзначено, що виконавство – це форма діяльності, якість якої обумовлена рівнем майстерності виконавця; майстерність – сукупність творчого мислення й креативу в застосуванні професійних умінь і навичок у практиці виконавської діяльності. Запропоновано розвиток вокально-виконавської майстерності розглядати як єдність художніх і технічних завдань вокальної підготовки.*

*Розроблено методика розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей в умовах ЗВО. Метою розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей в умовах ЗВО визначено досягнення ними високого рівня готовності до виконавської діяльності.*

*Методика включає такі напрями: теоретична і методична підготовка; мовленнєва підготовка; вокальна підготовка; вокально-мовленнєва підготовка; психологічна підготовка; охорона голосу. Упровадження методики здійснюється за визначеними етапами: організаційно-ознайомлювальним; інформативно-діяльним; виконавсько-творчим.*

*Методами розвитку вокально-виконавської майстерності студентів визначено методи: науково-теоретичної підготовки; діагностики індивідуальних здібностей та особливостей голосу; індивідуального планування, прогнозування і оцінки результатів; методи пояснення, наслідування, впливу музичним матеріалом, емоційно-образний, індивідуально-груповий; фонopedичний метод; методи ситуаційних і письмових завдань; самостійної роботи з розвитку голосу, роботи з аудіо-відео технікою, усвідомленості виконання практичних завдань.*

*Запропонована методика розвитку вокально-виконавської майстерності студентів дозволить забезпечити ефективність процесу їх професійної підготовки та реалізовуватиметься через використання комплексу експериментальних методів і підходів до вокального навчання студентів.*

**Ключові слова:** вокально-виконавська майстерність, вокаліст, вища школа, розвиток, метод.

**Igor GRYSCHENKO,**

orcid.org/0009-0005-9527-4614

Lecturer at the Department of Art Education

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) gryschenkoigordmitrievich@gmail.com

## DEVELOPMENT OF VOCAL PERFORMANCE SKILLS OF ART STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*The article defines the essence and content of vocal performance skills of students – future vocalists in higher education. It is noted that performance is a form of activity, the quality of which depends on the level of skill of the performer; mastery is a combination of creative thinking and creativity in the application of professional skills and abilities in the practice of executive activity. It is proposed to consider the development of vocal performance skills as a unity of artistic and technical tasks of vocal training*

*The author has been developed a methodology for the development of vocal performance skills of students of art majors in the conditions of higher education institutions. The goal of the development of vocal performance skills of students of art majors in the conditions of higher education institutions is to achieve a high level of readiness for performing activities.*

*The methodology includes the following directions: theoretical and methodical training; speech preparation; vocal training; vocal and speech training; psychological training; voice protection The implementation of the methodology is carried out according to certain stages: organizational and familiarization; informative and active; executive and creative.*

*The methods of developing students' vocal performance skills are defined as: scientific and theoretical training; diagnosis of individual abilities and features of the voice; individual planning, forecasting and evaluation of results; methods of explanation, imitation, influence with musical material, emotional-figurative, individual-group; phonopedic*



*method; methods of situational and written tasks; independent work on voice development, work with audio-video equipment, awareness of practical tasks.*

*The proposed method of developing students' vocal performance skills will ensure the effectiveness of their professional training process and will be implemented through the use of a complex of experimental methods and approaches to students' vocal training.*

**Key words:** *vocal performance skill, vocalist, higher school, development, method.*

**Постановка проблеми.** Відомо, що ХХІ століття проголошене ЮНЕСКО «Століттям освіти», а це, у свою чергу, висуває нові вимоги до вищої освіти. Підготовка високопрофесійних, компетентних і конкурентоспроможних вокалістів є одним із пріоритетних напрямків у діяльності сучасних закладів вищої освіти. За існуючого сьогодні різноманіття вокальних методик, які створюються під впливом світових тенденцій у музичній культурі, виникає необхідність синтезу накопиченого досвіду й пошуку нових шляхів формування виконавської майстерності вокалістів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) наразі є важливою та актуальною, незважаючи на те, що вивчається дослідниками не одне десятиліття. Формування вокально-виконавської майстерності вивчали такі вчені, як Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, А. Єгоров, В. Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич, Л. Работнов, А. Рудаков, М. Фомічов та інші. На жаль, результати їх робіт у своїй більшості поширюються на галузь професійної підготовки музикантів-інструменталістів. Спеціальних досліджень у сфері формування виконавської майстерності вокалістів практично не виявлено.

**Мета статті:** дослідити методику розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей у ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Якщо звернутися до провідних, ключових понять дослідження, то відзначимо, що «вокаліст (від латинських слів “vox” – «голос» й “vocalis” – «звучний») – це виконавець різних вокальних партій у музичному колективі, який передає за допомогою співочого голосу зміст музичного твору» (Микиша, 2002: 8). Загальновідомо, що артист будь-якого жанру є виконавцем. Виконавець виступає свого роду транслятором художнього задуму твору: вокальної партії, драматичного уривка, танцю або музичного інструментального твору. Розвиток вокально-виконавської майстерності можливий тільки в процесі розвитку виконавської творчості артиста, що включає в себе формування бази індивідуальних технічних прийомів виконання, прийомів емоційного впливу на публіку, самоконтролю й стресостійкості під час виконання твору,

а також пошук своєї неповторної індивідуальності (Жишкович, 2012: 11).

Виконавство, відповідно до словника С. Гончаренко, – це «діяльність музикантів, співаків виконавців» (Гончаренко, 1997: 64). Поняття «майстерність» у цьому ж словнику трактується як: а) уміння, володіння професією, трудовими навичками; б) високе мистецтво в якій-небудь сфері (наприклад, педагогічна майстерність) (Гончаренко, 1997: 162).

Щодо вокально-виконавської майстерності, то В.Г. Антонюк трактує її наступним чином: «Високий ступінь володіння спеціалізованими технічними та інтонаційно-виразними вміннями й навичками співу, який постійно удосконалюється та дозволяє вокалісту ефективно управляти інтерпретаційними й емоційними процесами, швидко досягати максимально якісного художньо-звукового результату» (Антонюк, 2010: 12). Розділяючи позицію В.Г. Антонюк, відмітимо, що у сфері вокального виконавства також основними способами виконання виступають технологія звукоутворення й голосоведення; технічні вокальні прийоми та їх розвиток; інтерпретація виконуваного твору; створення індивідуального образу.

Отже, виконавство – це форма діяльності, якість якої обумовлена рівнем майстерності виконавця. Майстерність же виступає як сукупність творчого мислення й креативу в застосуванні професійних умінь і навичок у практиці виконавської діяльності. Звідси розвиток вокально-виконавської майстерності доцільно розглядати як єдність художніх і технічних завдань вокальної підготовки.

Повертаючись безпосередньо до проблеми розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей у ЗВО, зауважимо, що основою навчально-виховного процесу виступає методика, без якої неможливим стає досягнення його позитивних результатів. Розробляючи методику вокального розвитку студентів в умовах вищої педагогічної освіти, викладач «повинен орієнтувались на втілення домінуючих у сучасній педагогіці концептуальних положень про цілісність та системність педагогічного процесу, посилення спрямованості його змісту на комплексне здійснення трьох основних функцій – освітньої, виховної та розвивальної; а також

забезпечення активно-творчої діяльності суб'єкта навчання, стимулювання його потреби у самовираженні та самореалізації» (Василенко, 2003: 87).

Метою розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей в умовах ЗВО є досягнення ними високого рівня готовності до виконавської діяльності.

Завданнями (відповідно до мети і з урахуванням специфіки професійної голосової діяльності вокаліста) є:

- формування готовності: психологічної (розвиток мотивації, інтересу до вдосконалення голосових умінь і навичок, психологічної корекції голосової діяльності); пізнавальної (розширення світогляду і розвиток здібностей до самостійної пізнавальної діяльності); практичної (основних вокальних, мовленнєвих і вокально-педагогічних умінь і навичок);

- формування та розвиток: умінь і навичок, необхідних для підтримки високого професійно-голосового рівня і забезпечення здоров'я голосового апарату; розвиненого слуху; майстерності управління процесом музичного і вокального розвитку на основі отриманих знань.

Важливими також є і принципи, що допомагають розвитку вокально-виконавської майстерності студентів в умовах ЗВО. Це – принцип поєднання технічного та творчого розвитку; індивідуальний підхід до студентів; принцип поступовості і послідовності у навчанні.

Щодо методів розвитку вокально-виконавської майстерності студентів, то до них ми віднесемо наступні методи:

- науково-теоретичної підготовки;
- діагностики індивідуальних здібностей та особливостей голосу;
- індивідуального планування, прогнозування і оцінки результатів;
- методи пояснення, наслідування, впливу музичним матеріалом, емоційно-образний, індивідуально-груповий;
- фонопедичний метод;
- методи ситуаційних і письмових завдань;
- самостійної роботи з розвитку голосу, роботи з аудіо-відео технікою, усвідомленості виконання практичних завдань.

Усі окреслені методи повинні застосовуватися у комплексі.

Методика розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей в умовах ЗВО, на нашу думку, повинна включати такі напрями:

1. *Теоретична і методична підготовка.* Сюди входять:

- самостійне вивчення теоретичної і методичної літератури, що передбачає з'ясування студентом термінології, без знання він буде не в змозі зрозуміти сенс поставлених цілей і завдань роботи на заняттях, причини допущених помилок і прийоми їх виправлення;

- пояснення педагога на заняттях з вокалу, що допомагає з'ясувати причини і способи виправлення помилок;

- ситуаційні завдання, які передбачають самостійне визначення помилки у виконанні, виборі способу її виправлення, обґрунтуванні зробленого вибору.

2. *Мовленнєва підготовка.* Техніка мовлення займає важливе місце серед компонентів, які впливають на розвиток вокально-виконавської майстерності студента. Мовленнєва підготовка – це безпосередньо постановка мовленнєвого голосу; розвиток мовленнєвого слуху; розвиток мовленнєвої виразності (Олексюк, 2006: 90). Сюди ж входить формування й розвиток умінь і навичок: самостійного розвитку голосу для роботи у мовленнєвому режимі; роботи голосу в режимі мовлення-спів; індивідуальної профілактики голосових розладів і відновлення роботи голосового апарату для мовленнєвої діяльності (Олексюк, 2006: 91).

Мовленнєва підготовка вокаліста включає:

- роботу з індивідуально укладеними комплексами вправ (для розвитку навичок управління м'язами дихального, голосового, артикуляційного апаратів; дихання; дикції тощо);

- роботу із скороговками і текстами для розвитку техніки мовлення і проведення роботи зі смисловим та емоційно-образним змістом вокальних творів;

- роботу з текстами-діалогами і дуетними вокальними творами, що дозволяє освоїти техніку роботи з партнером, координацію смислового змісту з акторсько-виконавською роботою тощо;

- використання аудіо-відео записуючої апаратури для перегляду записів (індивідуальних або групових) розвиває мовленнєвий (вокальний) слух; уміння аналізувати і коригувати голосову діяльність; дозволяє сформуванню слухові стереотипи еталонного звучання голосу.

3. *Вокальна підготовка* передбачає набуття специфічних вокальних умінь і навичок, до числа яких входять: вокально-технічний і вокально-виконавський розвиток; розвиток емоційної й акторської виразності; формування й розвиток умінь і навичок м'язово-слухової координації, вокального виконання творів різних стилів і жанрів з урахуванням характеру виконуваного твору

й аудиторії; самостійної індивідуальної роботи з голосом; індивідуальної профілактики голосових розладів (Пляченко, 2009: 32). Тут доцільним є:

– робота з не голосовими вправами (для розвитку дихання; дикції; навичок управління м'язами артикуляційного, дихального, голосового апаратів; постави тощо);

– робота з вокальними вправами (теоретичне й методичне пояснення причин, завдань і очікуваних результатів застосування обраної вправи; виконання вправи з різним емоційним забарвленням, у різних манерах (народній, естрадній, академічній тощо) голосоутворення; акцентування уваги на роботі резонаторів, фіксації відчуттів і закріплення набутих навичок);

– робота з художньо-педагогічним матеріалом (освоєння різних (неакадемічних) манер виконання; виконання твору в різних емоційно-образних планах; декламація віршованого тексту репертуарних творів тощо);

– використання аудіо-відео апаратури для перегляду (індивідуального або групового) записів «може виконувати роль «акустичного дзеркала» як об'єктивного доповнення до зауважень педагога» (Прядко, 2012: 28) і сприяє розвитку вокального(мовленнєвого) слуху; вміння аналізувати і коригувати голосову діяльність; дозволяє засвоїти слухові стереотипи еталонного звучання голосу;

– групова форма заняття дає можливість: формування практичних умінь концертної діяльності; навичок аналізу вокального виконання; засвоєння слухових стереотипів індивідуального еталонного звучання голосу; розвитку вокального (мовленнєвого) слуху;

– прослуховування записів професійних виконавців (вокал академічний, народний, естрадний, джазовий) сприяє розширенню знань вокального репертуару; досягненню еталонного звучання; формуванню навичок аналізу вокального виконання; опосередкованому вокальному розвитку.

Важливим є добір репертуарних творів, на якому формуються вокально-технічні й вокально-виконавські уміння та навички студентів. Добір репертуару повинен здійснюватися з урахуванням індивідуальних фізіологічних, психологічних властивостей, рівня підготовки студента, а також найближчих і перспективних цілей. Обраний репертуар можна умовно розділити на тематичні блоки:

– твори композиторів-класиків. Мета вивчення – формування вокальних умінь і навичок академічної манери голосоутворення; знайомство з вокальними жанрами, стилями, творчістю композиторів різних епох;

– твори дитячого репертуару. Мета вивчення – теоретичний аналіз і практичне освоєння вокально-технічних і вокально-виконавських прийомів, необхідних для виконання дитячого репертуару; вивчення дитячого репертуару;

– народні та міські пісні й романси. Мета вивчення – знайомство із стилями, жанрами, етнічними особливостями вокальної творчості народів України і світу; аналіз специфіки звучання і голосоутворення, засвоєння слухових стереотипів і характерних вокально-виконавських прийомів;

– твори популярної (рок-опера, мюзикл, естрада) музики. Мета вивчення – знайомство зі стилями й жанрами, специфікою вокального виконання, формування концертного репертуару, навичок вокально-мовленнєвої діяльності, підвищення мотивації занять;

– твори сучасних композиторів академічної традиції. Мета вивчення – знайомство зі стилями, жанрами, творчістю композиторів; отримання теоретичних знань специфіки вокального (інструментального) втілення.

Розширений репертуар дозволяє освоїти різноплановий вокальний репертуар, підвищити мотивацію занять. Він сприяє формуванню і розвитку умінь і навичок методико-практичних; психологічної корекції вокальної діяльності; аналізу твору і виконання; вокального виконання творів різних стилів і жанрів і корекції голосової діяльності залежно від характеру виконуваного твору (Стахевич, 2012: 51).

4. *Вокально-мовленнєва підготовка* передбачає постійну зміну мовленнєвого і вокального режимів роботи голосу, що вимагає формування та розвитку відповідних умінь і навичок. Підготовці до вокально-мовленнєвої діяльності сприятимуть:

– робота з індивідуально укладеними комплексами неголосових вправ як одночасна підготовка і допомога у вокальній діяльності, яка сприяє постановці мовленнєвого голосу;

– робота зі скоромовками і текстами (вірші, проза) безпосередньо перед початком вокалізу. Передбачає пояснення студентом теоретичних і методичних аспектів голосової діяльності в процесі уроку (режим «мовлення-спів») з використанням прийомів сценічного мовлення і контролю за максимальним зближенням режимів мовленнєвої і вокальної роботи голосу;

– концертно-просвітницька діяльність. Включення в концерти лекційного матеріалу дає можливість практичного застосування в умовах педагогічного спілкування з аудиторією набутих умінь і навичок роботи голосу в режимі мовлення-спів.

5. *Психологічна підготовка* є обов'язковою умовою успішної і безпечної професійно-голосової діяльності вокаліста. Концертна спрямованість вокальної діяльності вимагає спеціальних психологічних умінь і навичок. Високий рівень психологічної готовності до вокально-виконавської діяльності дозволяють сформулювати:

- емоційно-художній розвиток;
- психологічна підготовка до публічних виступів;
- корекція негативних психологічних реакцій;
- вивчення психології вокального виконання;
- добір психологічно й емоційно близького репертуару, який відповідає можливостям студента;
- проведення групових занять – вокальна робота в умовах, наближених до публічних виступів;
- виступи із «співаними» і ретельно відпрацьованими на сцені творами; збільшення кількості концертних виступів, концертів групи, ЗВО, виїзних концертів.

Все це сприятиме формуванню практичних умінь і навичок сценічної діяльності; визначення шляхів і освоєння способів подолання негативного впливу нервової напруги на якість виконання; фіксації в пам'яті нових (позитивних) штрихів, отриманих в результаті творчого підйому перед публікою.

6. *Охорона голосу* вокаліста є необхідною умовою його професійної діяльності. Різноманітність голосової діяльності, специфіка й умови роботи голосу призводять до підвищення ймовірності професійних захворювань голосу. Спеціальні знання, уміння і навички з охорони голосу допоможуть запобігти функціональним і фізіологічним порушенням (Люш, 2011: 89).

Робота з охорони професійного голосу вокаліста передбачає:

- вивчення теоретичної і методичної літератури з охорони, гігієни й профілактики голосу;
- освоєння практичних прийомів профілактики голосових порушень: вправ для підготовки голосового апарату до роботи; розслаблюючих вправ; самомасажу; індивідуально розроблених (з урахуванням природних властивостей і рівня розвитку голосового апарату) розвиваючих і зміцнюючих гімнастичних комплексів; усвідомленого використання захисних, індикаторних і підсилювальних функцій резонаторів;
- аналіз на заняттях особливостей власного голосу і принципів добору методів його розвитку шляхом ведення записів в індивідуальних зошитах як способу фіксації індивідуальних особливостей голосу, недоліків і прийомів їх виправлення;

– формування умінь і навичок аналізу вокальної і мовної діяльності; корекції роботи голосового апарату залежно від внутрішніх і зовнішніх умов; самостійної роботи з голосом;

– розвиток вокального й мовленнєвого слуху і голосу; засвоєння слухового стереотипу еталонного звучання власного голосу; оволодіння резонансною технікою співу.

Таким чином, представлена методика розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей в умовах ЗВО є цілісною, системною, передбачає дотримання провідних напрямів роботи та ґрунтується на діяльнісному підході.

Упровадження запропонованої методики слід здійснювати за визначеними етапами:

- організаційно-ознайомлювальним;
- інформативно-діяльнісним;
- виконавсько-творчим.

Мета першого етапу впровадження методики розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей полягає у здійсненні адаптації студентів до умов навчання у вищому педагогічному закладі, ознайомленні зі специфікою вивчення дисциплін «Постановка голосу», «Вокальний клас» та ін.; формуванні первинних мотиваційних установок на процес вокального розвитку, формуванні початкових елементарних понять та навичок вокальної діяльності, адаптації голосового апарату до нового професійного співацького режиму роботи; ознайомленні з правилами гігієни та охорони співацького голосу.

Мета другого етапу полягає у здійсненні основної роботи з розвитку вокально-технічних, вокально-слухових, художньо-виконавських умінь та навичок, формуванні стійкої мотивації до занять вокалом, ґрунтовної теоретичної підготовки з питань вокально-виконавської діяльності та суміжних дисциплін.

На третьому етапі впровадження розробленої методики студенти залучаються до активної виконавської діяльності в ході проведення звітних концертів групи, ЗВО, освітньо-виховної роботи, виконання творчих завдань тощо. Це сприятиме застосуванню набутих вокальних умінь і навичок на практиці, узагальненню та закріпленню досвіду вокального виконавства, формуванню в студентів вокально-виконавських знань, умінь та навичок, їх адаптації до умов професійної діяльності, накопиченню вокального репертуару.

**Висновки.** Сучасна система фахової підготовки майбутнього вокаліста в умовах ЗВО потребує реалізації такого методичного підходу, який міг би забезпечити інтеграцію мистецьких знань

у систему вокально-виконавської підготовки студентів і був би спрямований на відшліфування їх умінь виконавської майстерності. Запропонована нами методика розвитку вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей

у ЗВО дозволить забезпечити ефективність процесу професійної підготовки майбутніх вокалістів та реалізовується через використання комплексу експериментальних методів і підходів до вокального навчання студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк В.Г. Постановка голосу: навчальний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів. Київ: Українська ідея, 2010. 98 с.
2. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 211 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Жишкович М. Основи вокально-педагогічних навиків: методичні поради для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації. Львів, 2012. 63 с.
5. Люш Д.В. Розвиток і охорона співацького голосу. 3-тє вид., перевид. Київ: Ранок, 2011. 138 с.
6. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. 2-е вид. Київ: Муз. Україна, 2002. 90 с.
7. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.
8. Пляченко Т.М. Методика викладання вокалу: навч.-метод. посібник для студентів музичних факультетів (спеціальність «Музична педагогіка і виховання»). Кіровоград: КДПУ, 2009. 80 с.
9. Прядко О.М. Розвиток співацького голосу: методичні рекомендації для викладачів вокалу та студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2012. 92 с.
10. Стахевич О. Основи вокальної педагогіки: навчальний посібник для студентів диригентсько-хорових факультетів музичних і педагогічних вузів. 3 вид, допов. Суми, 2012. 91 с.

#### REFERENCES

1. Antoniuk V.H. Postanovka holosu: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchychk muzychnykh navchalnykh zakladiv. [Voice production: a study guide for students of higher music educational institutions]. Kyiv: Ukrainska ideia, 2010. 98 s. [in Ukrainian]
2. Vasylenko L.M. Vzaiemodiia vokalnoho i metodychnoho komponentiv u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky: dys. ... kand. ped. nauk. [The interaction of vocal and methodical components in the process of professional training of the future music teacher: thesis... cand. of ped. sciences]. Kyiv, 2003. 211 s. [in Ukrainian]
3. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 376 s. [in Ukrainian]
4. Zhyshkovych M. Osnovy vokalno-pedahohichnykh navykiv: metodychni porady dlia studentiv vokalnykh fakultetiv vyshchychk navchalnykh zakladiv kultury i mystetstv III-IV rivniv akredytatsii. [Fundamentals of vocal and pedagogical skills: methodical advice for students of vocal faculties of higher educational institutions of culture and arts of III-IV levels of accreditation]. Lviv, 2012. 63 s. [in Ukrainian]
5. Liush D.V. Rozvytok i okhorona spivatskoho holosu. 3-tie vyd., perevyd. [Development and protection of the singing voice. 3rd edit.]. Kyiv: Ranok, 2011. 138 s. [in Ukrainian]
6. Mykysha M.V. Praktychni osnovy vokalnoho mystetstva. 2-e vyd. [Practical basics of vocal art. 2nd edit.]. Kyiv: Muz. Ukraina, 2002. 90 s. [in Ukrainian]
7. Oleksiuk O.M. Muzychna pedahohika: navchalnyi posibnyk. [Musical pedagogy: study guide]. Kyiv: KNUKiM, 2006. 188 s. [in Ukrainian]
8. Pliachenko T.M. Metodyka vykladannia vokalnu: navch.-metod. posibnyk dlia studentiv muzychnykh fakultetiv (spetsialnist "Muzychna pedahohika i vykhovannia"). [Methodology of vocal teaching: a guide for students of music faculties (specialty "Music pedagogy and education")]. Kirovohrad: KDPU, 2009. 80 s. [in Ukrainian]
9. Priadko O.M. Rozvytok spivatskoho holosu: metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv vokalnu ta studentiv muzychno-pedahohichnykh fakultetiv vyshchychk navchalnykh zakladiv. [Development of the singing voice: methodical recommendations for vocal teachers and students of music and pedagogical faculties of higher educational institutions]. Kamianets-Podilskyi: PP Buiynskyi O.A., 2012. 92 s. [in Ukrainian]
10. Stakhevych O. Osnovy vokalnoi pedahohiky: navchalnyi posibnyk dlia studentiv dyryhentsko-khorovykh fakultetiv muzychnykh i pedahohichnykh vuziv. 3-tie vyd, dopov. [Fundamentals of vocal pedagogy: a study guide for students of conducting and choral faculties of music and pedagogical universities. 3rd edit.]. Sumy, 2012. 91 s. [in Ukrainian]

UDC 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-40>**Oksana HURAL,***orcid.org/0000-0002-1552-2093**Lecturer at the Department of English for Engineering № 1  
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"  
(Kyiv, Ukraine) guraloksana712@gmail.com***Larysa LOMAKINA,***orcid.org/0000-0002-3449-8121**Senior Lecturer of the Department of English for Engineering № 1  
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"  
(Kyiv, Ukraine) llv85@ukr.net***Natalia DYCHKA,***orcid.org/0000-0002-3363-569X**Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of English for Engineering № 1  
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"  
(Kyiv, Ukraine) dychka81@gmail.com*

## FEATURES OF NON-TRADITIONAL FORMS OF FOREIGN LANGUAGE LESSONS

*This article deals with the organizing of non-traditional lessons in English in higher education institutions, its specific, innovative features, and the correct conduct of open lessons, taking into account students' interests. Proper allocation of time for the task and the issues of individual approach to each of them, based on the intellectual characteristics of students with different areas of knowledge during the lesson. There are also examples of available classes for students, knowledge, skills and experiences.*

*The article is devoted to the search for innovative methods of learning English in a higher technical school. The relevance of the study is due to the lack of evidence-based approaches and methods of teaching English to students of a higher technical school. The theoretical significance of the study is determined by the substantiation of the principles of interdisciplinary professionally oriented teaching of the English language as a component of professional training at a higher school. The object of the research is the process of teaching English in a higher technical school. The subject of the study is the content of the methodology and the organization of teaching students of technical specialties as a component of professional training. The purpose of the study is to theoretically substantiate the model for optimizing the teaching of English to students. The article proves that teaching English to students will be more professionally significant and effective if it is organized taking into account interdisciplinary knowledge of a linguistic, extralinguistic nature.*

*Today, more and more attention is paid to a man as a person – his consciousness, spirituality, culture, morality, as well as highly developed intellect and intellectual potential. Accordingly, there is no doubt that it is extremely important, the urgent need for such training of the younger generation, in which the educated intellectuals who have a basic knowledge of the sciences, a common culture, the skills to independently and flexibly think, initiative, creatively solve vital and professional issues would complete their high school. In universities, there should be a constant search, the goal of which is to find new forms and methods that allow the work on education, development and education of students to be merged into a single process at all stages of education. A team of university teachers needs to implement a concept that involves the need to provide students with a solid knowledge of the program material while simultaneously implementing a multidimensional development and the formation of the personality of each trainee, taking into account his individual abilities and capabilities. The ways and means of implementing these principles should be to a significant extent creative, non-traditional and at the same time effective. Unconventional forms of the English lesson are implemented, usually after studying a topic or several topics, performing the functions of training control. Such lessons take place in an unusual, unconventional setting. Such a change in the habitual situation is advisable, since it creates a holiday atmosphere when summing up the results of the work done, removes the psychic barrier that arises in traditional conditions due to fear of making a mistake. Unconventional forms of the lesson of a foreign language are carried out with the obligatory participation of all students of the group / class, and also implemented with the indispensable use of auditory and visual aids. In such lessons, it is possible to achieve a variety of goals of a methodological, pedagogical and psychological nature, which can be summarized as follows:*

- the knowledge, skills and abilities of students on a particular topic are monitored;*
- provides a business, working atmosphere, a serious attitude of students to the lesson.*

*An important role in maintaining and preserving the interest in the subject, the development of cognitive activity, the transfer of instruction from teaching to the management of independent educational and cognitive activity of students*

*belongs to non-standard forms of the lesson. The non-standard lesson includes the most diverse, emotionally bright, non-traditional methods and methods of teaching that not only increase the motivation for teaching students, but also serve to develop certain abilities: the ability to recite poems, developing pronunciation skills, to stage a situation, like literary, and to sing in a foreign language, the ability to respond and give their assessment in a conversation, to report information on events and facts, to observe speech etiquette, to get acquainted with traditions, customs and cultural heritage of English-speaking countries. All the activities of students in the lesson are subordinated to the main communicative goal of teaching English.*

**Key words:** *interactive methods, multimedia, multimedia competence, educational standards, motivation.*

**Оксана ГУРАЛЬ,**

*orcid.org/0000-0002-1552-2093*

*викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) guraloksana712@gmail.com*

**Лариса ЛОМАКІНА,**

*orcid.org/0000-0002-3449-8121*

*старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) llv85@ukr.net*

**Наталія ДИЧКА,**

*orcid.org/0000-0002-3363-569X*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) dychka81@gmail.com*

## **ОСОБЛИВОСТІ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Ця стаття стосується організації нетрадиційних занять англійською мовою у вищих навчальних закладах, його специфічні, інноваційні особливості, правильне проведення уроків з урахуванням інтересів студентів. Належний розподіл часу на виконання завдання та питання індивідуального підходу до кожного з них, виходячи з інтелектуальних особливостей студентів з різними галузями знань під час уроку. Також є приклади доступних занять для студентів, знання, навички та досвід.*

*Статтю присвячено пошуку інноваційних методів вивчення англійської мови у вищій школі. Актуальність дослідження зумовлена відсутністю науково обґрунтованих підходів та методик навчання англійської мови студентів вищої школи. Теоретична значущість дослідження визначається обґрунтуванням принципів міждисциплінарного професійно-орієнтованого навчання англійської мови як компонента професійної підготовки у вищій школі. Об'єктом дослідження є процес навчання англійської мови у вищій технічній школі. Як предмет дослідження розглядається зміст методики та організація навчання студентів технічних спеціальностей як компонента професійної підготовки. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні моделі оптимізації навчання англійської мови студентів. Доведено, що навчання англійської мови студентів спеціальностей стане більш професійно-значущим та дієвим, якщо його організувати з урахуванням міждисциплінарних знань лінгвістичного, екстралінгвістичного характеру.*

*Сьогодні все більше уваги приділяється людині як особистості – її свідомості, духовності, культурі, моральності, а також високорозвиненому інтелекту та інтелектуальному потенціалу. Відповідно, безсумнівно, надзвичайно важлива, нагальна потреба в такій підготовці підростаючого покоління, в якій освічені інтелектуали, що володіють елементарними знаннями в науках, спільною культурою, навичками самостійного й гнучкого мислення, ініціативою, навичками вирішувати життєві та професійні питання здобули б вищу освіту. У вищих навчальних закладах має йти постійний пошук, метою якого є пошук нових форм і методів, що дозволяють об'єднати роботу з розвитку та виховання студентів у єдиний процес на всіх етапах навчання. Команда викладачів університету має реалізувати концепцію, яка передбачає необхідність надати студентам міцні знання програмного матеріалу з одночасним здійсненням багатогранного розвитку та формування особистості кожного слухача з урахуванням його індивідуальних здібностей і можливостей. Шляхи і засоби реалізації цих принципів мають бути значною мірою креативними, нетрадиційними і водночас ефективними. Нетрадиційні форми уроку англійської мови реалізуються, як правило, після вивчення теми або кількох тем,*

виконуючи функції контролю навчання. Такі уроки проходять у незвичній, нетрадиційній обстановці. Така зміна звичної обстановки є доцільною, оскільки створює атмосферу свята при підведенні підсумків виконаної роботи, знімає психологічний бар'єр, який виникає в традиційних умовах через страх помилитися. Нетрадиційні форми уроку іноземної мови проводяться за обов'язкової участі всіх учнів групи/класу, а також реалізуються з обов'язковим використанням засобів аудіювання та наочності. На таких уроках можливе досягнення різноманітних цілей методичного, педагогічного та психологічного характеру, які можна підсумувати так:

- здійснюється контроль знань, умінь і навичок учнів з певної теми;
- забезпечує ділову, робочу атмосферу, серйозне ставлення учнів до уроку.

Важлива роль у підтримці та збереженні інтересу до предмета, розвитку пізнавальної активності, переведенні інструктажу від навчання до керівництва самостійною навчально-пізнавальною діяльністю учнів належить нестандартним формам уроку. Нестандартний урок включає найрізноманітніші, емоційно яскраві, нетрадиційні прийоми і прийоми навчання, які не тільки підвищують мотивацію до навчання дітей, а й служать розвитку певних здібностей: уміння декламувати вірші, розвивати вимовні навички, інсценувати ситуацію, як літературну, так і співати іноземною мовою, вміння відповідати та давати свою оцінку в розмові, повідомляти інформацію про події та факти, дотримуватись мовленнєвого етикету, знайомитися з традиціями, звичаями та культурною спадщиною англомовних країн. Вся діяльність студентів на уроці підпорядкована основній комунікативній меті навчання англійської мови.

**Ключові слова:** інтерактивні методи, мультимедіа, мультимедійна компетентність, освітні стандарти, мотивація.

**Introduction.** Why are some learners successful at language studying while others are not? If we knew the answer to that question the work of teaching and studying a language would be easy. We don't, of course, but we can point to a number of factors that seem to get a strong effect on a student's success or failure. Harmer (1991) said that people involved in language teaching say that learners who reentirey want to learn will succeed whatever the circumstance in which they study. Entire teachers can think of situation in which certain «motivated» learners do significantly better than their peers; learners frequently succeed in what appear to be unfavourable conditions; they succeed despite using methods which experts consider unsatisfactory (Harmer, 1991, P. 67). In the face of such phenomena it seems reasonable to suggest that the motivation that learners bring to class is the biggest single factor affecting their success (Harmer, 1991, P. 67). Probably single of the most helpful aspects of any plan is that it reminds us of what to do and when to do it. Without a plan, motivation too often becomes a trial-and-error lacking cohesion and continuity during instruction. As for the motivation in foreign language studying we can say that motive is a factor or circumstance that induces a person press to act in a particular way (Chambers, G., 2000, P. 15). The word motivation: The impetus to create and sustain intentions and goal-seeking acts. Furthermore, most psychologists concerned with studying and education use the word motivation to describe those processes that can arouses and instigate behavior, give direction or purpose to behavior, continue to entireow behavior to persist, and lead to choosing or preferring a particular behaviour. In order to achieve this goal, namely the development and improvement of the communicative skills of junior students, in the lessons it is necessary

to apply the game reception. As we know, the game is a specially organized activity requiring emotional and mental strength. The game always involves deciding – how to act, what to say, how to win. The desire to resolve these issues aggravates mental activity. And if the child at the same time speaks a foreign language, it opens up rich teaching opportunities. Students over this do not think. For them the game, first of all – fun. The game is all the same. It is feasible, even weak students. Moreover, weak language training student can become the first in the game: resourcefulness and ingenuity here are sometimes more important than the knowledge of the subject. The sense of equality, passion and joy atmosphere, a sense of affordability jobs – all this gives the opportunity to the students to overcome shyness, interfere with the free use in speech words of a foreign language, and a beneficial effect on learning outcomes. Gradually assimilated language material, and with it the feeling of satisfaction – «it turns out, I can speak on equal terms with everyone». Thus, games in the educational process have great potential for further formation and activation of students' skills and creative thinking, cognitive activity. Along with the gaming experience in the classroom, most teachers use the «Images» technique, which encourages students to develop speaking skills, creative initiative, recreating the imagination of language skills, which is given special attention here – the ability to transmit images using English means using forms of verbal and nonverbal communications. The vocabulary of students is activated, an emotional-intellectual attitude is established to use knowledge in an unconventional communicative situation. The «Describe and Draw» reception is one of the ways to involve students in the communication process using their own vocabulary in a foreign language. This method is universal, it



can be used to consolidate vocabulary and grammar (Cheng, H., 2008, P. 28).

For the development of communicative abilities songs are used. Songs are interesting for students about what they are talking about and in what musical form they are presented. Songs motivate the activity of students about something to inform, to ask, that is, the factor of communication should take first place. When learning a song, students receive new information, which stimulates cognitive activity. For example, when learning a song, students learn how parts of the body and olfactory organs are called in English. It is impossible not to mention the aesthetic motivation. It influences the formation of positive feelings, emotions, develops imagination. All this is possible, when students with pleasure intone a favorite song in a foreign language. Using songs can contribute:

- Improving pronunciation skills;
- Allows you to achieve accuracy in articulation, rhythm and intonation;
- Deepens knowledge of English;
- Enriches the vocabulary;
- Develops skills of reading and listening;
- Stimulates monological and dialogical utterance;
- Develops both prepared and spontaneous speech.

Moreover, the song introduces an element of celebration, not tradition, into the process of learning the language, which has a significant impact on the emotional sphere of the trainees. It has been observed that the activity of a foreign language on the background music helps to not only memorize the material, but also reduces fatigue during training. When selecting content, it is necessary that the educational material be emotionally saturated, remembered. The material of the lessons should include clear, specific images. If students do not see the pictures of public life, cultures, countries, people, they learn only verbal formulations devoid of vital content, which are quickly forgotten. In working with students, in addition to the text of the training manual and the teacher, there is a rich opportunity to use video lessons.

**Discussion.** The greatest interest among learners is caused by communicative tasks related to foreign-language communication. Students better remember words, if you have to use them in speech. Dialogue in the English lesson serves as a motive for learning new words. The results show that communicative techniques are a favorite activity of students in the lesson. Despite all the variety of methods and techniques in teaching English to junior schoolstudents, some difficulties arose. Teaching students based on their age and

psychological characteristics, namely: fatigue, involuntary attention, remembering the subconscious level. Simultaneously, the main difficulties in the development of communicative abilities should be addressed and motivational problems such as: students do not have enough linguistic and speech tools to solve the task, students are not involved in a collective discussion of the subject of the lesson for one reason or another, students do not withstand the required length of communication in a foreign language. This is especially true for weakly-performing students. Therefore, one should take into account the physiological and psychological characteristics of students and provide for such types of work that relieve tension and fatigue. At the initial stage of teaching, English is included in the lesson by charging using various kinds of movements and dances. But at its carrying out the pupils' aim is to memorize the language material. The use of poems and rhyming allows you to firmly memorize the basic grammatical models and use them in everyday practice. In addition, the learning process turns into an exciting game that supports interest in this subject.

In practice, information and communication technologies are used directly at different stages of preparation and giving the English language lesson.

The effectiveness of the impact of educational material on students largely depends on the degree and level of illustrative material. Visual saturation of the educational material makes it vivid, convincing and contributes to the intensification of the process of its learning. Computer presentations allow to focus students' attention on the important moments of the information being taught and to create vivid spectacular images in the form of illustrations, diagrams, schemes, graphic compositions, etc. The presentation allows directly affecting the several types of memory: visual, aural, emotional and in some cases motor (2, P. 31).

Modeling a real authentic environment with the help of Internet resources contributes not only to the more successful mastery of language, but also allows comprehending the deep law of unity and diversity of culture. However, the problem of the selection of information that we encounter in the student's independent work, should be remembered, because the sites that students can use at home are not censored and almost all of them are adult-oriented. The instructor cannot forbid the use of gadgets as well as this or that site, but can set a search framework and recommend specific sites, and at the same time, he can direct a modern childhood "gadget-addiction" in favor of the educational process (Zhaldak M. I., Shut M. I., 2012, P. 110)

Since multimedia means can be represented in different formats, their use makes it easier to perceive information by the consumer. Using multimedia makes it possible to present information not only in textual form, but also to accompany it with audio data or video clip.

The use of multimedia in order to repeat, generalize and systematize knowledge not only helps to create a concrete, visual representation of the subject, phenomenon or event that is being studied, but also to supplement the known with new data. There is not only a process of knowledge, reproduction and clarification of the already known, but also the deepening of knowledge. While working with the curriculum it is important to focus on the most difficult part for learning, to intensify the independent search activity of students.

Methodically highly effective, realizing non-traditional forms of teaching, development and education of students are a lesson—a performance, a lesson—a holiday, a video “Young Scientist” lesson, a lesson – an excursion, a lesson – interviews and other forms of study (Zhaldak M. I., 2012, P. 110).

The Internet has tremendous information capabilities and no less than impressionable services. It is not surprising that the teachers of a foreign language appreciated the potential of the global Internet network. But first of all, it is necessary to remember the didactic tasks, the peculiarities of cognitive activity of students, conditioned by certain goals of education. The Internet with all its resources is a means of realizing these goals and objectives (2, P. 56). Therefore, first of all, it is necessary to determine, for the decision of what didactic tasks in the practice of teaching a foreign language, the resources and services that represent the worldwide network can be useful. The Internet creates unique opportunities for learning a foreign language, using authentic texts, to communicate with native speakers, i.e. It creates a natural language environment. First, let us recall the features of the subject «foreign language». The main goal – the formation of communicative competence, which provides for the formation of the ability to intercultural interaction. In our time, this goal is the most demanded students. One should keep in mind one more feature of the subject «foreign language». To teach speech activity is possible only in communication, live communication. In preparing for the next lesson, it is important for the teacher to keep in mind the didactic properties and functions of each of the selected training aids, clearly imagining which method of teaching can prove most effective for solving a methodological task. If we bear in mind the subject of our discussion—the Internet, it

is also important to determine for what purposes we are going to use its capabilities and resources. For example:

- to include network materials in the content of the lesson;
- for independent search of information of students in the framework of work on the project;
- to fill gaps in knowledge;
- using the information resources of the Internet, it is possible, by integrating them into the educational process, more effectively to solve a number of didactic tasks in the lesson;
- improve the ability to listen on the basis of authentic sound texts on the Internet;
- replenish the vocabulary, both active and passive vocabulary of the modern language;
- to form a stable motivation for foreign-language activity.

The inclusion of network materials in the content of the lesson allows students to better understand life on our planet, participate in joint research Scientific, scientific and creative projects, develop curiosity and mastery (Chambers, G., 2000, P. 15)

– Video lesson. To master the communicative competence in English, not being in the country of the studied language, the matter is very difficult. Therefore, an important task of the teacher is to create real and imagined situations of communication in a foreign language lesson using different methods of work. Less important is the involvement of schoolstudents in the cultural values of the people – the native speaker. To this end, authentic materials, including video films, are of great importance. Their use contributes to the realization of the most important requirement of the communicative methodology – to present the process of mastering the language as comprehension of a living culture that is foreign to another culture; individualization of teaching and development and motivation of speech activity of trainees. Another advantage of the video is its emotional impact on students. Therefore, attention should be directed to the formation of the schoolstudents’s personal relationship to what they saw. The use of video helps also the development of various aspects of students’ mental activity, and above all, attention and memory. During the viewing in the classroom there is an atmosphere of joint cognitive activity. In these conditions, even an inattentive student becomes attentive. In order to understand the content of the film, students need to make some efforts.

Thus, involuntary attention becomes arbitrary; its intensity affects the memorization process. The use of various information input channels (auditory,

visual, motor perception) positively influences the strength of the recording of regional and linguistic material. Thus, the psychological features of the impact of educational videos on students contribute to the intensification of the educational process and create favorable conditions for the formation of communicative competence of students. Those video lessons are an effective form of learning (Chambers, G., 2000, P. 15).

– Lesson-excursion. In our time, when the ties between different countries and peoples are developing more and more widely, acquaintance with national culture becomes an indispensable element of the learning process of a foreign language. The student should be able to conduct a tour of the city, tell foreign guests about the identity of culture, etc. The principle of dialogue of cultures assumes the use of cultural material about the native country, which allows to develop the culture of representation of the native country, and also to form representations about culture of the countries of the studied language. The teacher, being aware of the stimulating force of regional and cultural motivation, strive to develop cognitive needs for students through non-traditional conduct of the lesson (Cheng, H., 2007, P. 14).

– Lesson-performance. An effective and productive form of learning is a lesson-performance. The use of artistic works of foreign literature in foreign language lessons improves the pronunciation skills of students, ensures the creation of communicative, cognitive and aesthetic motivation. The preparation of the play is a creative work that promotes the development of the language skills of students and the disclosure of their individual creative abilities. This kind of work activates the students' thinking and speech activity, develops their interest in literature, serves to better assimilate the culture of the country of the language, because this process takes place memorizing vocabulary. Along with the formation of an active vocabulary of schoolstudents, a so-called passive-potential dictionary is formed. And it is important that students get satisfaction from this kind of work (Vasyanovych G. P., 2015, P. 156).

– Lesson-holiday. A very interesting and fruitful form of conducting lessons is a lesson-holiday. This form of the lesson expands the knowledge of students about the traditions and customs existing in English-speaking countries and develops the ability of students to communicate in other languages that allow them to participate in various situations of intercultural communication (Vasyanovych G. P., 2015, P. 120).

– Lesson-interview. It is hardly worth proving that the most reliable evidence of the learning of the language being studied is the ability of students to

conduct a conversation on a particular topic. In this case, it is advisable to conduct a lesson-interview. The lesson-interview is a kind of dialogue on the exchange of information. In this lesson, as a rule, students acquire a certain number of frequency clichés and use them automatically. The optimal combination of structural repeatability ensures the strength and meaningfulness of assimilation. Depending on the tasks assigned, the topic of the lesson may include separate subtopics. For example: free time, Plans for the future, Biography, etc. In all these cases, we are dealing with the exchange of meaningful information. However, when working with topics such as «My university» or «My city», an unbiased dialogue becomes meaningless, as there is no need for partners to exchange information. Communication takes on a purely formal character. In this situation it is logical to resort to elements of a role dialogue. At the same time one of the partners continues to be himself, that is, a student, while the second must play the role of his foreign peer. This form of the lesson requires careful preparation. Students independently work on the assignment for the country-specific literature recommended by the teacher; prepare questions for which they want answers. Preparing and conducting a lesson of this type stimulates students to further study a foreign language, helps to deepen their knowledge as a result of working with various sources, and broadens their horizons.

– Essay lesson. A modern approach to learning English implies not only getting some amount of knowledge on the subject, but also developing one's own position, one's own «The dictionary of short literary terms interprets the concept of» essay «as a kind of essay in which the main role is played not by the reproduction of the fact, but by the image of impressions, meditations, and associations. In the lessons of English Language students analyze the selected problem, defend their position. Students should be able to critically evaluate the works they read, write their thoughts according to the problem posed, learn to defend their point of view and make their own decision consciously. This form of the lesson develops the students' mental functions, logical and analytical thinking, and, importantly, the ability to think in a foreign language (2, P. 3–10).

– Integrated lesson. In modern conditions of teaching a foreign language in secondary school, the formulation and solution of important general, pedagogical and methodical tasks, aimed at broadening the general outlook of students, and instilling in them the desire to learn more widely than compulsory programs. One of the ways to solve these problems is the integration

of academic disciplines in the learning process of a foreign language. Interdisciplinary integration makes it possible to systematize and generalize the knowledge of students in related subjects. Studies show that raising the educational level of education through interdisciplinary integration enhances its educational functions. This is especially evident in the field of humanitarian subjects. In addition, the sciences of the humanitarian cycle put the subject for conversation, an occasion for communication. Literature plays an important role in the aesthetic development of students. Texts of works of art are the most important means of involving students in the culture of the country of the studied language. The subjects of the humanitarian cycle are addressed to the person's personality, to his spiritual and moral values. The use of integration forms the artistic tastes of students, the ability to correctly understand and appreciate works of art. The main objectives of the integration of a foreign language with humanitarian disciplines are: to improve communicative and cognitive skills aimed at systematizing and deepening knowledge and sharing this knowledge in foreign-language speech communication; further development and improvement of aesthetic taste of students (2, P. 41–46).

**The result.** The use of multimedia technologies positively reflects on several aspects of the learning process:

- stimulates cognitive aspects of learning, such as perception and awareness of information;

- increases motivation to study;
- develops skills of teamwork and collective cognition;
- forms a deeper understanding of the investigated material due to the complex influence of different types of information.

The basis of the learning process is communication in a foreign language, which serves simultaneously as the purpose of learning, the main means and conditions for its achievement. Communication in a foreign language runs through the whole learning process.

The modern model of learning is difficult to imagine without the use of the latest technologies of teaching English, that is, without the use of multimedia learning means and multimedia learning technologies (Vasyanovych G. P., 2015, P. 197).

Consequently, there are many advantages in the use of ICT, but one cannot make an excessive use of computerization. The “criteria of utility” of computer use in the classroom are necessary. Some computer technology is appropriate if it allows obtaining such learning outcomes that cannot be obtained without the use of this technology. The skill and ease of using it by teacher in classroom allows making multimedia an interesting and informationally rich tool, which is appropriate to be used during individual projects, search activities and the use of the knowledge, which was got during the lesson, outside the educational institution and after graduation.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Васьонович Г. П. (2015). Інформаційні технології для якісної та доступної освіти. Вибрані твори: у семи томах. Том. 5: збірник наукових праць. С. 197.
2. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: психолого-педагогічні та дидактичні аспекти впровадження: матеріали обласної науково-практичної Інтернет-конференції. (2011). Кіровоград, 13 квітня 2011. 81 с.
3. Жалдак М. І., Шут М. І. (2012). Мультимедійні системи як засіб інтерактивного навчання. P.110.
4. Chambers, Gary (2000), *Motivation and the Learners of Modern Languages*, Great Britain: Cromwell Press Ltd. P. 15.
5. Cheng, H., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. P. 28.
6. Harmer J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, New York: Longman Publishing. P. 67.

#### REFERENCES

1. Vasyanovych H. P. (2015). *Informatsiyni tekhnolohiyi dlya yakisnoyi ta dostupnoyi osvity* [Information technologies for quality and affordable education]. *Vybrani tvory: u semy tomakh. Tom. 5: zbirnyk naukovykh prats'*. S. 197. [in Ukrainian]
2. *Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi navchannya: psykholoho-pedahohichni ta dydaktychni aspekty vprovadzhenya* [Information and communication technologies of education: psychological-pedagogical and didactic aspects of implementation]: *materialy oblasnoyi nauково-praktychnoyi Internet-konferentsiyi*. (2011). Kirovohrad, 13 kvitnya 2011. 81 s. [in Ukrainian]
3. Zhaldak M. I., Shut M. I. (2012). *Mul'tymediyni systemy yak zasib interaktyvnoho navchannya* [Multimedia systems as a means of interactive learning]. P. 110. [in Ukrainian]
4. Chambers, Gary (2000), *Motivation and the Learners of Modern Languages*, Great Britain: Cromwell Press Ltd. P. 15.
5. Cheng, H., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. P. 28.
6. Harmer J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, New York: Longman Publishing. P. 67.

**Ольга ДЕРБАК,**

*orcid.org/0000-0002-6125-4667*

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри іноземних мов*

*Університету імені Альфреда Нобеля*

*(Дніпро, Україна) [derbak.o@duan.edu.ua](mailto:derbak.o@duan.edu.ua)*

**Катерина ПЕЧЕРНА,**

*orcid.org/0000-0002-4904-9564*

*викладач кафедри іноземних мов*

*Університету імені Альфреда Нобеля*

*(Дніпро, Україна) [kataryna\\_sol@ukr.net](mailto:kataryna_sol@ukr.net)*

**Тетяна ЯКОВЛЕВА,**

*orcid.org/0000-0002-4197-400X*

*старший викладач кафедри іноземних мов*

*Університету імені Альфреда Нобеля*

*(Дніпро, Україна) [yakovleva@duan.edu.ua](mailto:yakovleva@duan.edu.ua)*

## ГРУПОВА РОБОТА ОНЛАЙН НА УРОЦІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена важливості проведення групових робіт у ігровому форматі при дистанційному навчанні. Групові роботи завжди викликали жвавий інтерес серед студентів, оскільки надають студенту можливість проявити свої творчі здібності у парі з одногрупниками та покращити мовні навички. Автори підкреслюють, що для студентів дуже важливо бути активно задіяними у навчанні, а не просто бути пасивними слухачами, особливо на уроках вивчення іноземної мови. Цей вид роботи на уроці допомагає залучити до співпраці усіх студентів, мотивує їх краще розбиратися в темі та допомагати один одному, спонукає їх більше говорити, висловлювати свої думки, захищати свою точку зору та поважати іншу. Не втрачає свою актуальність цей вид робіт і при онлайн навчанні, а навпаки набуває нового значення. В часи коли викладачі та учні зустрічаються під час учбового процесу в онлайн форматі особливо важливою є комунікація між викладачем і учнем та взаємодія учнів один з одним за допомогою сучасних технологій та учбових платформ. Це дозволяє не тільки пристосовуватися до нових реалій часу, але й не втрачати навичок комунікації між людьми. В даній статі автори приводять приклади групової співпраці на уроках з іспанської мови в ігровому форматі для студентів, які мають рівень мови А2. Для проведення групової співпраці у онлайн форматі пропонується використовувати сесійні зали. За допомогою сесійних залів викладач поділяє студентів на невеличкі групи, де вони можуть підготувати творче завдання, обмінятися ідеями та присвятити час активному говорінню. Потім студенти з іншими одногрупниками захищають свої роботи та обмінюються досвідом. Автори статі, дуже детально, крок за кроком пояснюють, які види ігрової практики використовують зі студентами під час парної роботи, що робить процес навчання доступним та різноманітним.

**Ключові слова:** *групова робота, онлайн, студент, завдання, групова гра, діалог.*

**Olga DERBAK,**

orcid.org/0000-0002-6125-4667

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
Alfred Nobel University  
(Dnipro, Ukraine) derbak.o@duan.edu.ua**Kateryna PECHERNA,**

orcid.org/0000-0002-4904-9564

Lecturer at the Department of Foreign Languages  
Alfred Nobel University  
(Dnipro, Ukraine) kataryna\_sol@ukr.net**Tatiana YAKOVLEVA,**

orcid.org/0000-0002-4197-400X

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
Alfred Nobel University  
(Dnipro, Ukraine) yakovleva@duan.edu.ua

## CROUP WORK ONLINE IN THE SPANISH LESSON

*The article is devoted to the importance of conducting group work in a game format during distance learning. Group works have always aroused lively interest among students, as they provide the student with the opportunity to show his creative abilities in pairs with classmates and improve language skills. The authors emphasize that it is very important for students to be actively involved in learning, and not just be passive listeners, especially in foreign language lessons. This type of work in the lesson helps to involve all students in cooperation, motivates them to better understand the topic and help each other; encourages them to speak more, express their opinions, defend their point of view and respect others. This type of work does not lose its relevance even with online education, on the contrary, it acquires a new meaning. In times when teachers and students meet during the educational process in an online format, the communication between the teacher and the student and the interaction of students with each other using modern technologies and educational platforms are especially important. This allows not only to adapt to the new realities of the time, but also not to lose communication skills between people. In this article, the authors give examples of group cooperation in Spanish lessons in a game format for students who have a language level of A2. It is suggested to use session rooms for group collaboration in online format. With the help of session halls, the teacher divides students into small groups, where they can prepare a creative task, exchange ideas and devote time to active speaking. Then students with other classmates defend their works and exchange experiences. The authors of the article explain in great detail, step by step, what types of game practice they use with students during pair work, which makes the learning process accessible and diverse.*

**Key words:** group work, online, student, task, pair game, dialogue.

**Постановка проблеми.** Групова робота на уроках іноземної мови онлайн є однією з найулюбленіших видів роботи серед студентів. Саме під час цієї роботи студенти можуть розкрити свої таланти, активно прийняти участь у дискусії, проявити лідерські здібності, творчо реалізувати свій потенціал та продемонструвати рівень володіння мовою.

**Аналіз наукових досліджень.** Обрана нами тема групової роботи не є малодослідженою. Навпаки, дуже багато вчених приділяли увагу саме цьому виду роботи, в Інтернеті можна знайти багато ресурсів, статей та порад присвячених саме цій темі. Але з приходом в наше життя дистанційної форми навчання перед викладачами постав виклик, як якісно організувати роботу студентів саме на дистанційній формі навчання.

Так на порталі nus.org.ua зазначено, що вчитель виступає модератором, який координує командну

роботу, призначає ролі, ініціює співпрацю та комунікацію між учнями. Саме вчитель створює навчальний контент, який викликає зацікавлення та бажання заглибитися в тему.

Ми погоджуємося з дослідницею А.І. Богосвятською, яка стверджує, що учням подобається на уроці не просто слухати, а й бути активними учасниками навчального процесу, ставити запитання, обговорювати проблеми, брати інтерв'ю, приймати рішення, вигадувати, фантазувати.

Вчені дійшли висновку, що успіх колективної співпраці в першу чергу залежить від викладача, а саме його професіоналізму та особистих якостей, вміння організувати та контролювати учбовий процес, підготувати та реалізувати стратегії та прийоми. Також велику роль відіграє бажання та вміння учнів злагоджено співпрацювати разом.

Під час дистанційного навчання учні мають змогу спілкуватися у сесійних залах, де практи-

кують логічне мовлення та удосконалюють лексичні навички підтримуючи та допомагаючи один одному.

Так А.І. Богосвятська, пояснює, що міжособистісна взаємодія і співпраця у навчанні базується на активній мовленнєвій діяльності – учні пояснюють, сперечаються, доводять, обґрунтовують, висувують ідеї, спільно виконують завдання, приймають рішення і пов'язують новий матеріал із засвоєним раніше (Богосвятська, 2013: 2).

Групове навчання передбачає особисту відповідальність учнів, які мають бути вмотивовані до обговорення і вирішення задачі, де успіх кожного залежить від досвіду та діяльності інших, спільна співпраця сприяє успіху, та включає роботу всіх учнів.

Інша дослідниця Гулямова К.Е., підкреслює, що групова робота дає змогу отримати найголовніші цінності сьогодення, а саме: знання, виховання і соціалізацію. Учні отримують знання не тільки під час пояснення матеріалу вчителем, самонавчання чи інших ресурсів, але й під час обговорення. Обговорюючи питання чи вирішуючи проблему, учні вчать слухати один одного, допомагати, толерантно ставитися до інших і виховувати себе. Тим самим, учень, зростає в духовному плані та може розуміти інших (Гулямова, 2022: 3).

Так вчена Т.Л.Шепетенко вважає, що групова діяльність має активізувати пізнавальну діяльність студентів, яка є складним процесом та вимагає розумових та емоційних витрат. Позитивне засвоєння знань потребує від студента уваги, вольових зусиль, позитивного ставлення та вже сформованих інтелектуальних умінь. Дослідниця дійшла висновку, що внутрішня активна позиція студента є ключовим моментом у пізнавальній діяльності (Шепетенко, 2017: 6).

Таким чином аналіз наукової літератури, показав, що вибрана нами тема має високий рівень актуальності для дослідження цієї проблематики сьогодення.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Як показав аналіз праць вітчизняних дослідників, тема, обрана нами, є досить актуальною і широко дослідженою. Проте більшість досліджень присвячено англійській мові. Не так багато, можна знайти, методичних розробок з групової роботи саме з іспанської мови.

**Мета статті** – розробити завдання з використанням групової роботи онлайн на уроці іспанської мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Метою нашого дослідження є розробити низку

завдань для групової форми роботи на занятті з іспанської мови для студентів з рівнем мови А2.

Перший вид діяльності групової співпраці, який ми пропонуємо для відпрацювання мовних навичок у групі з рівнем іспанської мови А2 – це робота з минулим часом *Preterito Perfecto*. Після того як студенти ознайомилися з цим часом іспанської мови, відпрацювали достатню кількість вправ у письмовому вигляді, вивчили неправильні дієслова та маркери, вони готові до закріплення вправ в усному варіанті. Дуже цікава гра не тільки допомагає покращити учбовий матеріал, а також допомагає студентам дізнатися нову інформацію про своїх одногрупників. Пропоную розглянути 2 варіанти гри для минулого часу.

Перший варіант починається коли викладач ділить студентів групами у секційні зали в зумі по три людини у кожній групі, обов'язково просимо студентів працювати з увімкненими камерами, що дозволяє обмінюватися емоціями та майже живим спілкуванням. Для формування у групи викладач може формувати студентів за спільною першою літерою в прізвищі, кольором очей або активністю на занятті. Тут треба зазначити, що методика дуже допомагає для нових груп коли студенти ще не познайомилися один з одним. Обрані спільні параметри зближують. У інших випадках рекомендуємо прислухатися до бажань студентів до співпраці з друзями. Звичайно, час від часу, викладач може змінювати состав груп, щоб студенти вчилися працювати та знаходити спільну мову з різними людьми. Перед відкриттям залів надаємо студентам аркуш з переліком питань наступного змісту:

¿Has probado paella alguna vez?

¿Has montado a caballo?

¿Has buceado?

¿Has tenido un loro?

¿Has coleccionado algo?

Кожне питання спонукає студента надати відповідь чи був у нього в житті, якийсь досвід, чи їв він паелью чи катався верхи чи колекціонував щось тощо... Таким чином студент може відповісти так або ні на поставлене питання використовуючи відповідну форму минулого часу *Preterito Perfecto*, а також за бажанням (це залежить від мовних здібностей студента) надати розгорнуту відповідь на будь-яке запитання. Наприклад, якщо студент отримує запитання: Чи святкував він своє день народження на природі? – Відповідь може бути – заперечна з поясненням на іспанській, що в нього день народження узимку, тому такого досвіду не має. А на питання чи колекціонував студент якісь речі – в разі позитивної відповіді

він може ще уточнити що саме колекціонував та протягом якого часу. Оскільки ми пропонуємо парну роботу трьом студентам то і пояснюємо що питання задаються по черзі.

Отже, студенти бачать вже підготовлені питання та роблять скріншот екрана, оскільки коли вони потрапляють до секційного залу, то не зможуть бачити ці питання пізніше. Ми пропонуємо підготувати 15 запитань на 15 хвилин знаходження у секційному залі. Можна зауважити, що якщо група справиться з завданням швидше, то вони самостійно залишають секційний зал. Гра проходить наступним чином: три студентки опинившись у одній групі починають по черзі задавати кожне питання одна одній. Тобто під час групової гри кожен студент відповідає на всі 15 запитань та відпрацьовує тему ідеально. В цілому картина виглядає наступним чином:

Marina: (estudiante 1): ¿Has viajado en avión?

Karina (estudiante 2): No, no he viajado. Tengo miedo de aviones. ¿Y, tú Lisa?

Lisa: (estudiante 3) Sí, he viajado. Me gusta viajar en avión. ¿Y, tú Marina?

Marina: También.

Як ми бачимо на прикладі першого запитання, кожен студент прийняв участь у грі та надав саме свою відповідь. Остання відповідь від Марини була просто – також. Оскільки студентка має такий самий досвід подорожування літаком, як і Ліза. В свою чергу Карина повідомила, що в неї не має такого досвіду, тому що вона боїться літаків. Граючи у цю гру також можна нагадати студентам правило прислівників в іспанській мові *también* у *tampoco*. Оскільки це доречно в цій грі. Ми вживаємо *también* коли погоджуємося з позитивним варіантом відповіді на запитання, тому що в нас така сама ситуація – я також, і *tampoco* коли реагуємо на негативну відповідь з заперечною часткою *ni*, і в нас така сама ситуація – я також *ni*. Розглянемо наступний приклад запитання з варіантом відповіді *tampoco*.

Marina: (estudiante 1): ¿Has bailado bajo la lluvia?

Karina (estudiante 2): Sí, he bailado junto con mis amigos. ¿Y, tú Lisa?

Lisa: (estudiante 3) No, no he bailado. ¿Y, tú Marina?

Marina: Tampoco.

У другому діалозі ми бачимо вже інше запитання та реакції. На питання: Чи танцювала ти під дощем? Карина відповіла, що так танцювала з друзями. Ліза відповіла, що не танцювала і Марина відповіла я також *ni*, що в іспанському перекладі – *tampoco*.

Під час парної гри знаходячись в сесійних кімнатах студенти також можуть допомагати один

одному. Якщо хтось чує помилку у вимові чи неправильне вживання форми *Preterito Perfecto*, чи студент плутає *también* і *tampoco* його товариші по парній грі можуть виправити помилки або підказати як краще сказати. Під час знаходження у сесійних залах студенти працюють самостійно без контролю викладача, що надає більшої свободи та довіри один до одного. Викладач може приєднатися на хвилинку до сесійного залу щоб перевірити чи студенти працюють або потребують допомоги, а потім надати право студентам підготуватися самостійно, щоб здати роботу вже з усіма студентами поза межами сесійних залів.

Є ще інший варіант для відпрацювання теми минулого часу *Preterito Perfecto* в усній груповій ігровій формі. Для цього варіанту нам не потрібно поділяти студентів на невеличкі групи та відправляти до сесійних залів. Гра проходить наступним чином: усі присутні студенти отримують завдання придумати, наприклад, 5–7 питань у формі минулого часу *Preterito Perfecto* та мають п'ять хвилин для самостійної роботи. Під час цієї роботи студенти можуть проявити креативність та підготувати цікаві запитання, те що їм хотілося б дізнатися в своїх однокласників. Коли студенти підготувалися вони по черзі починають задавати свої питання різним однокласникам, таким чином усі студенти задіяні в грі і кожен отримує різноманітні запитання. Студенти самі обирають кому задавати це чи інше запитання, а викладач уважно стежить щоб усі студенти були задіяні у грі. За бажанням викладач також може прийняти участь у грі заздалегідь попередивши, що він також грає, тоді студенти можуть підготувати питання з урахуванням викладача.

Такі парні роботи на відпрацювання граматичного часу в усній формі дуже добре сприймаються студентами, оскільки надають можливість спілкуватися з однокласниками, спостерігати їх реакцію, обмінюватися питаннями, інформацією тощо.

Другий вид групової співпраці для студентів з рівнем володіння іспанської мови А2 – це вільне застосування лексики на тему «Одяг». Коли студенти починають вивчати нову тему, перше що вони відпрацьовують – це словник нової теми і багатьом студентам важко запам'ятати великий набір слів та фраз з першого разу. Після того як викладач надав необхідний словникову базу та поставив правильну вимову слів на іспанській мові, треба якийсь час щоб студенти засвоїли інформацію. Завжди на поміч приходить групова взаємодія під час якої студенти активно засвоюють лексичний матеріал. Отже, знову поділяємо



студентів на групи по 3 людини для формування конференційних залів та надаємо табличку з наступною інформацією:

		hace frío?
		hace calor?
¿Qué llevas		llueve?
¿Qué te pones	cuando	hace fresco?
		vas al centro?
		practicas el deporte?
		estás en casa
		te acuestas?
¿Qué te quitas	cuando	vienes a casa después de la calle en verano?
		regresas a casa después de la calle en primavera
		regresas a casa después de la calle en otoño
		tienes la lección de educación física?
		empiezas a cocinar
		vienes de la calle en invierno?

Питання, які ми бачимо направлені на розвиток комунікації між студентами, відпрацювання словникового запасу та розкриття слабких сторін в вивченні лексики. Перед закриттям сесійних залів, ми пропонуємо трьом студентам самотійно обрати лідера, який перший буде ставити питання з таблиці. Нагадуємо, що студенти повинні зробити скриншот таблиці для подальшої комфортної праці. Розглянемо приклад:

Vlad (el líder): Tania, ¿Qué llevas cuando hace calor?

Tania: Cuando hace calor yo llevo camiseta, faldas y sandalias.

Vlad (el líder): Gracias por respuesta. ¿Y, tú Anton ¿Qué te pones cuando hace frío?

Anton: Cuando hace frío yo me pongo pantalones, cazadora, bufanda y gorro.

Tania añade: también es posible llevar guantes para proteger tus manos en el tiempo frío.

Vlad (el líder): Tania, muy bien.

З прикладу ми бачимо, що обраний лідер розпочинає питання по темі одяг. Студент по черзі ставить запитання товаришам по групі. Лідер може вибрати будь-яке питання з таблиці на свій розсуд та задавати товаришам різні запитання. Але як ми бачимо в таблиці запитання поділяються на два типи запитань. Перший вид запитань пов'язаний з питаннями, що ти одягаєш в залежності від погодних умов або якоїсь події, наприклад якщо ти йдеш до центру міста або збира-

єшся зайнятися спортом. Другий вид пов'язаний з питанням який одяг ти знімаєш коли повертаєшся до дому в залежності від пори року або найближчих намірів, що потребують зміну одягу, наприклад що ти знімаєш, коли готуєш обід. Спочатку краще попросити лідера ставити запитання, що ти одягаєш, а потім що ти знімаєш в залежності від ситуації. Також перед грою краще попередити студентів, що вони надають розгорнуту відповідь на запитання: Cuando me acuesto me pongo el pijama o camisión або cuando vengo a casa en invierno me quito pelliza o cazadora también gorro, bufanda y botas. Таким чином краще формуються мовленнєві навички та покращується активний словниковий запас. В процесі гри лідер через кілька запитань змінюється. Студенти повинні не тільки вчитися відповідати на поставленні запитання, але й самим їх задавати. Тому дуже важливо, щоб усі студенти змінювали ролі. Під час цієї колективної співпраці студенти вчать допомагати один одному, підказувати та виправляти помилки товаришів. Коли студенти працюють у вузькому колі їм легше розслабитися, мовчазні та неактивні студенти починають розкриватися, включатися в гру та згодом демонструвати гарні результати у вивченні мови. Коли студенти використали увесь перелік питань з вищезгаданої таблиці, можна запропонувати придумати свої запитання щодо одягу, яких немає в таблиці. Наприклад, ¿Qué te pones cuando vas a la discoteca? або ¿Qué llevas en la playa o piscina? Хто швидше придумав нове запитання той обирає для відповіді будь-якого іншого студента з усієї групи. Таким чином, йде постійна комунікація між студентами та проявляється інтерес до вивчення мови, особливо коли заняття проходять в онлайн форматі і не вистачає живого спілкування. Поділяючи студентів на групи ми активізуємо мозкову діяльність студентів, взаємодію та розкриття особистостей. Відразу в групах можуть з'явитися свої лідери, студенти які отримують задоволення від того що вони можуть проявити себе та продемонструвати своє знання мови. Ми вже вище обговорювали, яким чином можна формувати групи, але можна зауважити ще раз що при груповій співпраці у команді повинні бути студенти з різними мовними здібностями. Сильніші студенти при груповій роботі допомагають слабшим студентам краще зрозуміти тему, допомагають розтлумачити граматичні моменти, які можливо студент не зрозумів під час пояснення викладачем і посоромився запитати згодом.

Роздивимося ще одне цікаве на цей раз парне завдання у онлайн форматі. Це гра в діалоги на тему одяг, коли один студент продавець, а інший

покупець. Спочатку надаємо студентам приклади діалогів на іспанській мові, а вже потім поділяємо по парам та надаємо змогу відпрацювати матеріал у сесійних залах.

- *¿En qué puedo servirle, señora?*
- Necesito un chándal para hacer deporte.
- *¿Qué le parecen estos blancos? Están de moda.*
- Mejor gris y verde. ¿Puedo probarlos?
- Claro, el probador está a la derecha.
- El chándal gris no me está muy bien. Me está

pequeño.

- ¿Le va bien este chándal verde?
- Sí, me queda muy bien. Pero, es muy caro.
- Sí, porque está muy de moda. También el material es de la calidad alta.
- Vale, me quedo con él. ¿Puedo pagar con tarjeta?
- Por supuesto.

Знову надаємо студентам вбір вирішувати хто з них покупець, а хто продавець. При цій парній роботі відпрацьовується креативність та говоріння, вміння самим створювати та презентувати діалоги. Через гру відтворюється реальна життєва ситуація. Такий підхід до вивчення іноземної мови викликає справжній інтерес у здобувачів.

У підсумках можна сказати, що групова робота на уроці іноземної мови включає спонтанне говоріння та письмо, а також активізує мозкову діяльність студентів, які починають думати і говорити на іноземній мові. За допомогою групової роботи можна відійти від класичної схеми роботи:

читання та переклад текстів іноземної мови або спілкування тільки в межах учень – викладач.

**Висновки.** Вивчення іноземної мови – це складний та довгий процес, який потребує колосальних розумових, емоційних зусиль як з боку учня так і з боку викладача. Задача викладача створити максимально комфортний учбовий процес під час якого студенти зможуть реалізувати свій потенціал та оволодіти у повній мірі обраними для вивчення іноземними мовами. Під час проведення занять в дистанційному форматі перед викладачем постає новий виклик – активізувати студентів під час уроку, зацікавити їх в освітньому процесі та стимулювати активну участь на уроці. Групова форма роботи є ідеальним варіантом залучення студентів до активної діяльності. Під час цього виду роботи прокидаються та беруть участь навіть неактивні студенти, оскільки вони стають частиною команди поруч з іншими активними студентами, прокидається відповідальність за групову роботу. На наш погляд і досвід групова робота завжди проходить у спішно, що закликає викладача готувати ще більше групових, творчих завдань. Отже, використання групової роботи під час практичних занять онлайн є невід’ємною частиною роботи на уроці іноземної мови. Найбільша перевага групової роботи, те що групові заняття зближують студентів, а також урізноманітнюють процес навчання під час якого всі студенти розмовляють, а не чекають моменту коли їх запитає викладач.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берестень О.Є., Плющай О.О. Групова робота на уроці іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія»*. 2021. Вип. 2 (22). С. 177–183.
2. Богосвятська А.І. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури. *Зарубіжна література в школах України: Методичний журнал*. 2013. Вип. 1. С. 34–41.
3. Гулямова К.Е. Групова робота на уроках англійської мови: челленджи і їхні шляхи подолання. *Молодий вчений*. 2022. Вип. № 6. С. 47–52.
4. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Культурна складова комунікативного підходу до навчання іноземних мов. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. № 2(18). С. 267–273.
5. Шепеленко Т.Л. Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності і самостійності студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія»*. 2017. Вип. 2 (14). С. 109–113.
6. Готуємось до навчального року: принципи та методи організації онлайн-навчання. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/gotuyemosya-do-navchalnogo-roku-pryntsyru-ta-metody-organizatsiyi-onlajn-navchannya/> (дата звернення: 22.02.2023).
7. Групова робота як засіб формування ключових компетентностей студентів. веб-сайт. URL: <https://nuschool.com.ua/lessons/world/1-2klas/16.html> (дата звернення: 22.02.2023).
8. Організація групової роботи на уроках англійської мови. *На урок*: веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua/organizaciya-grupovo-roboti-na-urokah-angliysko-movi-255996.html> (дата звернення: 22.02.2023).

#### REFERENCES

1. Beresten O.E., Plyuschai O.O. Grupova robot ana urotsi inozemnoyi movy [Group work in a foreign language lesson.] *Bulletin of Alfred Nobel University. Series “Pedagogy and Psychology”*. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., 2 (22), P. 177–183, 2021 (In Ukrainian).
2. Bogosvyatska A.I. Suchasni pedahohichni tekhnolohii u praktytysi vchytelia svitovoi literatury [Modern pedagogical technologies in the practice of a teacher of world literature] *Foreign literature in the schools of Ukraine: Methodological journal*. 2013. Publ., 1. pp. 34–41 (In Ukrainian).

3. Huliamova K.E. Hrupova robota na urokakh anhliiskoi movy: chellendzhy i yikhni shliakhy podolannia [Group work in English language lessons: challenges and their ways to overcome] *Young scholar*. 2022. Publ. № 6. 47–52 (In Ukrainian)

4. Tarnopolskyi O.B., Kabanova M.R. [Kulturna skladova komunikatyvnoho pidkhodu do navchannia inozemnykh mov]. *Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology*. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., № 2(18) pp. 267–273, 2019 (In Ukrainian).

5. Shepelenko, T.L. (2017). Teoretychni zasady problemy piznavalnoi aktyvnosti i samostiinosti studentiv [Theoretical base of the problem of perception activity and student self-work]. *Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology*. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., no. 2 (14), pp. 109–11. (In Ukrainian).

6. Hotuiemos do navchalnogo roku: pryntsyty ta metody orhanizatsii onlain-navchannia. NUSh. URL: <https://nus.org.ua/articles/gotyemosya-do-navchalnogo-roku-pryntsyty-ta-metody-organizatsiyi-onlajn-navchannya> (Date of application: 22.02.2023).

7. Hrupova robota yak zasib formuvannia kliuchovykh kompetentnosti studentiv. veb-sait. URL: <https://nuschool.com.ua/lessons/world/1-2klas/16.html> [Electronic resource].

8. Orhanizatsiia hrupovoi roboty na urokakh anhliiskoi movy. Na urok: veb-sait. URL: <https://naurok.com.ua/organizaciya-grupovo-roboti-na-urokah-angliysko-movi-255996.html> (Date of application: 22.02.2023).

УДК 378.091.274: 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-42>**Наталія ДІДЕНКО,**

orcid.org/0000-0001-5337-643X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Національної академії обліку, статистики та аудиту

(Київ, Україна) [didenko73u@gmail.com](mailto:didenko73u@gmail.com)**Олена ПОЛНОК,**

orcid.org/0000-0002-0262-0460

кандидат педагогічних наук,

викладач циклової комісії з видавничої справи, культури та української філології

Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) [lena.polenok@gmail.com](mailto:lena.polenok@gmail.com)

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті висвітлено окремі методичні аспекти використання тестового контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Закцентовано увагу на ефективності застосування тестування як засобу підвищення якості навчального процесу, оптимізації самостійної роботи студентів, індивідуалізації в навчальному процесі. Шляхом аналізу наукових студій доведено, що тестування є оптимальним засобом контролю та засвоєння студентами навчального матеріалу. Тестовий контроль дозволяє здійснити перехід від суб'єктивних до об'єктивних методів оцінювання результатів навчання, але не повинен замінити традиційні лінгводидактичні методи. У дослідженні звернено увагу на ефективності комп'ютерного тестування, особливих етапах підготовки. Наведено перелік сучасного комп'ютерного інструментарію для створення тестів і ефективного їх застосування під час занять з української мови професійного спрямування. Звернено увагу на специфіку комп'ютерного контролю та методіку проведення. Репрезентовано зразки тестових завдань. Зазначено переваги та недоліки тестового контролю. Методика занять з української мови фахового спрямування передбачає перевірку сформованості комунікативних компетентностей: уміння висловлювати власні думки, виступати перед аудиторією, вести діалог, бесіду, телефонну розмову. Комунікативні уміння і навички недоцільно перевіряти за допомогою індивідуального тестового контролю. Перевірка фахових комунікативних компетентностей вимагає особливого підходу й використання оптимальних методів контролю. Тестування є сучасною формою контролю та діагностики знань здобувачів вищої освіти, допомагає скорегувати курс навчання та може здійснюватися за допомогою різних електронних засобів. Тестовий контроль доцільно застосовувати в поєднанні з традиційними лінгводидактичними формами контролю.

**Ключові слова:** тест, комп'ютерне тестування, зміст тесту, лінгводидактичний тест, тест відкритої форми, підсумковий тест.

**Natalia DIDENKO,**  
orcid.org/0000-0001-5337-643X  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages  
National Academy of Statistics, Accounting and Audit  
(Kyiv, Ukraine) didenko73y@gmail.com

**Olena POLINOK,**  
orcid.org/0000-0002-0262-0460  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Lecturer of the Cyclic Commission of Publishing, Culture and Ukrainian Philology  
Applied College of "Universum" of Borys Grinchenko Kyiv University  
(Kyiv, Ukraine) lena.polenok@gmail.com

## METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEST CONTROL APPLICATION IN STUDYING UKRAINIAN FOR OF SPECIAL PURPOSES AT THE UNIVERSITY

*The article highlights certain methodical aspects of test control application of learning achievements of university students in the discipline "Ukrainian (for special purposes)". Attention is focused on the effectiveness of testing as a means of improving quality of educational process, optimizing students' independent work and individualizing in educational process. The analysis of scientific studies was used to prove the fact that testing is the most effective means of monitoring and assimilation of educational material by students. Test control allows for a transition from subjective to objective methods of evaluating learning outcomes, but it should not substitute traditional language didactic methods. The study draws attention to the effectiveness of computer testin and special stages of preparation. A list of modern computer tools for creating tests and their effective use during learning Ukrainian for special purposes is given. Attention is drawn to the specifics of computer control and the method of conducting it. Samples of test tasks are represented. The advantages and disadvantages of test control are indicated. The methodology of classes in Ukrainian for special purposes involves checking formation of communicative competences: the ability to express one's own thoughts, speak in front of audience, conduct a dialogue, a conversation or a telephone conversation. It is impractical to check communication skills and abilities using individual test control. Verification of professional communicative competences requires a special approach and the use of the most effective control methods. Testing is a modern form of monitoring and diagnosing knowledge of university, it helps to adjust the learning course and can be conducted using various electronic means. It is advisable to use Test control should be used in combination with traditional linguistic and didactic forms of control.*

**Key words:** test, computer testing, content of the test, linguistic and didactic test, open-form test, final test.

**Постановка проблеми.** Непередбачувані соціально-економічні та інформаційно-технологічні трансформації зумовлюють актуальність тестування, особливо в складних реаліях сьогодення, коли в умовах воєнного стану перевага надається самостійній роботі студентів у системі дистанційної освіти. Тестовий контроль надає можливість відстежувати рівень володіння здобувачем вищої освіти навчальним матеріалом, досліджувати рівень сформованості професійних компетентностей за освітньою програмою, також має на меті зорієнтувати викладача відповідно до одержаних результатів щодо здійснення корегування навчального матеріалу з метою підвищення якості підготовки фахівців. Використання сучасних інформаційних технологій та електронного інструментарію сприяє здійсненню об'єктивного та оперативного тестування. Особливої актуальності набуває методика проведення тестування з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», оскільки передбачає перевірку не тільки мовленнєвих умінь і навичок, а

й рівень сформованості комунікативних компетентностей: уміння висловлювати власні думки, виступати перед аудиторією, вести діалог, бесіду, телефонну розмову тощо. Методична система тестування з української мови професійного спрямування потребує нових досліджень щодо змісту завдань, вибору типів тестів, відповідного програмного забезпечення, а також оптимальних форм здійснення моніторингу результатів тестового контролю.

**Аналіз досліджень.** Огляд наукових студій дав змогу виокремити основні тенденції в методиці тестового контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. Теоретичні та практичні основи тестування відображені у фундаментальних працях М. Андрос, І. Булах, В. Ващенко, П. Клайка, Л. Кухар, Л. Літвінчук, В. Сергієнко та інших.

Методичні аспекти організації та проведення тестового контролю висвітлено у наукових студіях Л. Азарової, Л. Білоусова, Б. Біляк, С. Богдан, К. Кабатаєвої, О. Ковтун, А. Стрюк, Т. Bashorun.

Проблеми використання інформаційних технологій і програмних засобів відображені в дослідженнях М. Мруга, Л. Білоусова, В. Бойко, О. Соколук, І. Ставицька, О. Космінська, Н. Юдалевич, Т. Adeyinka.

Розробленням структури та змісту тестових завдань з української мови присвячені лінгводидактичні праці З. Бакум, В. Борисенко, О. Горошкіної, О. Караман, С. Караман, С. Омельчука, М. Пентилук та інших.

Окремі елементи створення та змістового наповнення тестів з української мови професійного спрямування висвітлено у методичних працях викладачів вищої школи: Л. Азаров, І. Бабій, С. Богдан, Р. Дружененко, С. Омельчук, Н. Старовойтенко, О. Ковтун, Л. Іванченко, С. Шийка, В. Шкавро та інших.

Варто зазначити, що методика розроблення й різних типів тестового контролю з української мови професійного спрямування в дистанційному форматі з використанням сучасних інформаційних технологій та програмних засобів потребує ретельного дослідження й узагальнення педагогічного практичного досвіду.

**Мета статті** полягає у дослідженні проблеми використання тестового контролю з української мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах; оптимізації вибору тестів, їх змісту, структурування та відповідного програмного забезпечення в умовах дистанційної освіти. Для досягнення поставленої мети у дослідженні використано такі методи: теоретичні (вивчення й аналіз наукових студій); емпіричні (вивчення й узагальнення педагогічного досвіду) та метод системного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Ознаки натяків на створення тестів знаходимо ще в працях Меле-

тія Смотрицького, а започаткування деяких зразків практичного розроблення лінгвістичних тестів відображені в працях викладачів Києво-Могилянської академії. Ретроспективний аналіз літератури дав змогу визначити поняття таких дефініцій: «тест», «лінгводидактичний тест», «педагогічний тест», «тестування», «валідність», «надійність».

У словнику іншомовних слів знаходимо визначення поняття *тест* (від англ. test – випробування) як спеціального завдання для визначення здібностей і вольових якостей людини (Шевченко, 2008).

*Лінгвістичним тестом* вважають комплекс завдань, попередньо підготовлений і апробований, здатний виявити об'єктивний рівень знань, умінь і навичок за визначеними критеріями (Коваленко, 2008).

У сучасній педагогіці тест є вивіреним інструментом стандартизованої системи тестування, продуманої технології опрацювання й аналізу результатів стосовно якостей і властивостей особи, яка тестується та можливих змін результатів у процесі активного навчання (Кухар, 2010: 38).

*Педагогічний тест* сучасні науковці потрактовують як систему тестових завдань, логічну упорядковану, структуровану, що забезпечує перевірку рівня навчальних досягнень, якості освітніх результатів (Булах, 2006).

*Тестування* – процес вимірювання якостей властивостей особистості, є науково обґрунтованим.

*Тест* – інструмент, що містить вивірену систему тестових завдань, стандартизованої процедури проведення та технології обробки й аналізу результатів.

*Валідність* – комплексна характеристика, що визначається параметрами засобів, процедурою вимірювання, властивостями досліджуваної ознаки.

Таблиця 1

### Переваги та недоліки тестового контролю

Переваги тестового контролю	Недоліки тестового контролю
Якість, об'єктивність	Нездатність виявити причини зниження рівня навчальних досягнень
Вирівнювання однакових умов для учасників процесу контролю	Низький відсоток здатності вияву творчих та комунікативних здібностей
Здатність охоплювати достатню кількість навчального матеріалу в підсумковому опитуванні	Часткова здатність забезпечення конфіденційності завдань
Достатньо справедливий інструмент вимірювання оцінювання	Можливість вибору випадкових відповідей
Ефективний розподіл часу	Розробка програмних продуктів
Відсутність суб'єктивізму в оцінюванні	Технічне забезпечення
Інваріантність змісту завдань	Опрацювання результатів
Інтегрованість	Застосування комп'ютерної техніки
Моделювання завдань	

*Надійність* методу вимірювання – стійкість результатів, що впливає на точність, з якою вимірюють конкретну ознаку.

*Ефективність* – критерій, що забезпечує порівняння тестів (Ляшенко, 2017; Бодненко, 2012).

Розглянемо переваги та недоліки тестового контролю.

Найбільш відомою технологічною теорією педагогічних вимірювань є класифікація за Б. С. Блумом. Американський учений визначив такі цілі засвоєння рівнів навчального матеріалу:

- обізнаність у різних царинах науки, розуміння фактів, принципів, процесів;
- розуміння основних понять предметної галузі;
- застосування знань на практиці;
- розуміння загальної структури, здатність аналізувати, структурувати знання;
- уміння поєднувати окремі елементи знань в єдину систему;
- оцінка суджень, формулювань, уявлень про предметну галузь (Логвіна, 2012).

Тестові завдання можуть містити різну модель побудови в залежності від стилю подання, форми, змісту викладу матеріалу, формати пропонованих завдань. У практичній педагогіці виділяють чотири основні моделі:

- завдання закритої форми, що передбачають множинний вибір відповіді;
- завдання відкритої форми (з короткою відповіддю або розгорнутою) і вимагають від здобувача освіти власного викладу думок;
- завдання на встановлення відповідностей;
- завдання на визначення послідовного заповнення відповідей.

У посібнику колективу авторів за редакцією О. Ляшенка окреслено методику створення основних моделей тестових завдань, найпоширеніших у лінгводидактиці. Модель *закритої форми* орієнтована на швидке виконання, охоплення достатньо великого змісту навчального матеріалу, є найпоширенішою та використовуваною на зовнішньому незалежному оцінюванні. Модель *закритої форми* вимагає від здобувача освіти самостійного запису відповіді у стислому форматі або розгорнутому. Процес угадування відповіді практично відсутній. Модель побудови завдань *на встановлення відповідностей* вимагає повного встановлення елементів правої і лівої множини. Модель побудови завдань *на встановлення правильної послідовності* дозволяє перевірити професійну спроможність здобувача освіти, компетентність. Означена модель потребує інструктивної вказівки та цілковитого розв'язання проблеми (Ляшенко, 2017).

Зазначені моделі тестових завдань можуть використовуватися на заняттях української мови за професійним спрямуванням. На нашу думку, доцільно вводити змішані типи завдань з метою глобалізації перевірки навчальних досягнень, рівня сформованості мовленнєвих, комунікативних компетентностей здобувачів вищої освіти. Долучати студентів до створення тестів, інтерактивного проведення тестування під час практичних, лекційних занять чи самостійної роботи.

У лінгводидактиці виокремлюють передумови успішного проведення тестового контролю:

- контроль змісту завдань;
- вибір форм, структури;
- методичний супровід;
- відбір програмного забезпечення;
- організація технічного забезпечення.

На сучасному етапі у форматі дистанційного навчання успішно використовується тестова технологія в оцінюванні навчальних досягнень студентів з української мови фахового спрямування, що дозволяє якісно перевірити рівень сформованості засвоєних знань, але ми схильні вважати, що одночасно з використанням сучасних інформаційних засобів контролю потрібно використовувати традиційну методику, яка дозволяє перевірити творчі, комунікативні, риторичні навички, необхідні для формування мовного іміджу сучасного фахівця.

Для створення якісного продукту і здійснення ефективного тестування потрібно враховувати обізнаність здобувачів освіти та викладачів-розробників із сучасними інформаційними технологіями та програмними засобами. Розглянемо найбільш використовувані комп'ютерні програми для створення тестів та здійснення тестового контролю, що можуть бути успішно реалізовані в процесі здійсненні тестового контролю з української мови професійного спрямування: Moodle, Google Форми, GoConqr, Socrative Айрен, Баранка ТЕСТ, Assistant, MyTest, EasyQuizzy, Quizlet, ClassMarker, Plickers, Easy Test Maker, Testing та інші.

Програмного забезпечення *Moodle* має функціональний елемент *Тест*, який підтримує використання різних типів: відкритої форми (коротка відповідь, числове запитання, заповнення пропусків); закритої форми (завдання з вибором декількох правильних варіантів відповіді, запитання на встановлення відповідності). Під час створення тестів у системі Moodle є можливість налаштування різноманітних параметрів: початок тестування, обмеження в часі, показ результатів тестування тощо. Автоматично формується

банк тестових завдань, попередньо складених за темами модулів дистанційного курсу навчальної дисципліни. Зручно використовувати єдиний банк тестових завдань з метою формування кількох варіантів тестів. Доцільним є використання дистанційних систем, що мають достатній вибір інструментів для здійснення якісного тестового контролю.

Безкоштовним сервісом, зручним у користуванні є *Google Форми*. Сервіс можна використовувати для створення тестів з різними формами відповідей (множинний вибір, оцінювання за шкалою, відкриті короткі, встановлення відповістей тощо). Тести також можуть бути ілюстровані графічним зображенням, відеозаписом, попередньо доданим на відеохостинг You Tube). Викладач-розробник має можливість надсилати на електронну адресу респондента, додавати співрозробника, розміщувати на сайті за присвоєною URL покликанням. Система має можливість здійснювати аналіз результатів тестування і впорядковувати в Google Таблиці, що є зручною функцією для відтворення швидкого рейтингу (Ляшенко, 2015: 166).

Веб-ресурс *GoConqr* є безкоштовною навчальною онлайн-платформою, має вбудований тестовий онлайн-конструктор, дозволяє створювати електронні варіанти тестових завдань. Запитання та варіанти відповідей можуть бути візуалізовані (схеми, графіки, світлини тощо). Сервіс є англomовним, але не обмежує створення україномов-

ного продукту, внесеного в систему (Ляшенко, 2015: 167).

Підтримуємо думку інших методистів про ефективність поєднання інформаційних технологій, програмних засобів, онлайн-інструментарію з традиційними формами, що забезпечать якісну перевірку навчальних досягнень здобувачів вищої освіти з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням).

**Висновки.** Урахування методичних умов та принципів проведення якісного тестування з використанням традиційних та інформаційних технологій, сучасного програмного забезпечення в умовах дистанційної освіти та складних умовах воєнного часу забезпечить реалізацію основних лінгводидактичних цілей, сприятиме формуванню в здобувачів вищої освіти мовленнєвих, комунікативних компетентностей. Застосування програмового інструментарію дозволяє оптимально поєднати різні форми і засоби тестового контролю, якісно здійснити перевірку знань. Успішність проведення моніторингу знань залежить також від підготовки викладача, його компетентності щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій, засобів, лінгводидактичних методів, бажання самовдосконалюватися та належного технічного забезпечення. Перспективу подальших розвідок убачаємо в розробленні методичного інструментарію побудови тестів та здійснення тестового контролю здобувачів вищої освіти з української мови професійного спрямування.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навчальний посібник. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
2. Коваленко Л. Короткий текстологічний словник-довідник. Київ: Грамота, 2008. 160 с.
3. Кошара Ю.М. Тестовий контроль навченості студентів з української мови в умовах кредитно-модульної системи навчання. Миколаїв: Гуманітарний вісник Національного університету кораблебудування ім. адмірала Макарова. 2013. Випуск 6. С. 258–264.
4. Ковальчук А. Тестові технології оцінювання якості. URL: <http://osvita.ua/school/theory/5919> (дата звернення: 28.02.2023).
5. Кухар Л. О., Сергієнко В. П. Конструювання тестів: навчальний посібник. Луцьк: Україна, 2010.
6. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника: пособие для учителей. Нарва, 2012. 48 с.
7. Новий словник іншомовних слів: близько 40000 слів та словосполучень / Л. І. Шевченко та ін. Київ: АРІЙ, 2008. 672 с.
8. Освітня платформа GoConqr. URL: <https://www.goconqr.com/> (дата звернення: 28.02.2023).
9. Сервіс для створення інструментів опитування Google Форми. Режим доступу: <https://docs.google.com/forms/> (дата звернення: 28.02.2023).
10. Сімоненко Л.Ю. Тест як засіб контролю сформованості методичної компетентності студентів-філологів. 2013. Херсон: Педагогічні науки: зб. Наукових праць. Випуск 64. С. 316–322.
11. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів: посібник / Ляшенко О.І. та ін. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 128 с.

#### REFERENCES

1. Bulakh I. Ye., Mruha M. R. Stvoriuiemo yakisnyi test: navchalnyi posibnyk [We create a quality test: manual]. Kyiv: Maister-klas, 2006. 160 p.[in Ukrainian].



2. Kovalenko L. Korotkyi tekstolohichnyi slovnyk-dovidnyk [Short textological reference dictionary]. Kyiv: Hramota, 2008. 160 p. [in Ukrainian].
3. Koshara Yu.M. Testovyi kontrol navchenosti studentiv z ukrainskoi movy v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia[Test control of students' learning of the Ukrainian language in the conditions of the credit-module system of education]. Mykolaiv: Humanitarian Bulletin of the National University of Shipbuilding named after Admiral Makarov. 2013. Issue 6. pp. 258–264[in Ukrainian].
4. Kovalchuk A. Testovi tekhnolohii otsiniuvannia yakosti [Test technologies for quality assessment]. URL: <http://osvita.ua/school/theory/5919> (date of access: 28.02.2023). [in Ukrainian].
5. Kukhar L. O., Serhiienko V. P. Konstruiuvannia testiv: navchalnyi posibnyk [Designing tests: manual]. Lutsk: Ukraine, 2010 [in Ukrainian].
6. Logvina I., Rozhdestvenskaya L. Instrumentyi formiruyushego otsenivaniya v deyatelnosti uchitelya-predmetnika: posobie dlya uchiteley [Formative assessment tools in the activity of a subject teacher: a guide for teachers]. Narva, 2012. 48 p. [ in Russian].
7. Novyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 40000 sliv ta slovospoluchen [New dictionary of foreign words: about 40,000 words and phrases] / L. I. Shevchenko et al. Kyiv: ARII, 2008. 672 p. [in Ukrainian].
8. Osvitnia platforma GoConqr [GoConqr educational platform]. URL: <https://www.goconqr.com/> (date of access: 28.02.2023) [in Ukrainian].
9. Servis dlia stvorennia instrumentiv opytuvannia Google Formy [A service for creating Google Forms survey tools]. URL: <https://docs.google.com/forms/> (date of access: 28.02.2023) [in Ukrainian].
10. Simonenko L.Iu. Test yak zasib kontroliu sformovanosti metodychnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv[The test as a means of monitoring the formation of methodological competence of philology students]. 2013. Kherson: Pedagogical sciences: bulletin of scientific papers. Issue 64.pp. 316-322 [in Ukrainian].
11. Testovi tekhnolohii otsiniuvannia kompetentnosti uchniv: posibnyk[[]Test technologies for assessing students' competencies: a manual / Lyashenko O.I. et. al. Kyiv: Vydavnychiy dim "Sam", 2017. 128 p. [in Ukrainian].

УДК 811.111'373.43+81'373.46  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-43>

**Наталія ДІДО,**  
*orcid.org/0000-0001-5691-2517*  
старший викладач кафедри іноземних мов  
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»  
(Ужгород, Україна) [nataliya.dido@uzhnu.edu.ua](mailto:nataliya.dido@uzhnu.edu.ua)

## ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано основні труднощі, з якими стикаються студенти економічного профілю при вивченні та тлумаченні неологізмів на практичних заняттях з англійської мови, запропоновано основні типи завдань, які б сприяли розумінню та вірному використанню неологізмів в професійному мовленні, та перекладу їх українською мовою. Проблема розуміння та перекладу неологізмів посідає чи не найперше місце в списку проблем, з якими стикаються студенти в процесі вивчення мови. Це пов'язано з тим, що з стрімким розвитком науки, економіки та технологій жоден словник не встигає за проникненням нових слів і термінів у всі салузі знань. А студенти часто отримують та опрацьовують інформацію, важливу для майбутньої професійної комунікації, з автентичних текстів, які містять чимало таких нових слів і термінів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення нової лексики як засобу відображення змін, що відбуваються в сучасній економіці, а також розуміння цієї лексики майбутніми економістами для успішного оволодіння іноземною мовою спеціальності. В статті наголошується на важливості вірного тлумачення неологізмів, оскільки розуміння новоутворень, зокрема в сфері економіки, може сприяти кращому опануванню іноземної мови спеціальності, набуттю професійних компетенцій шляхом отримання нової фахової інформації через іноземні джерела, а також служити засобом розвитку міжкультурного спілкування, допомагаючи майбутнім економістам уникнути культурних помилок і даючи їм краще розуміння специфіки культурного підґрунтя та мотивів їхніх потенційних ділових партнерів. Стверджується, що навчання неологізмів на заняттях з англійської мови для студентів немовних спеціальностей варто розпочинати на початковому етапі викладання іноземної мови в університеті, для вивчення цих лексичних одиниць активно використовувати контекстуальні підказки, а також обговорити зі студентами деякі принципи словотворення в англійській мові для кращого розпізнавання та тлумачення ними економічних неологізмів. Серед завдань, що допоможуть у вивченні нових слів, запропоновано види діяльності, які передбачають пошук та аналіз неологізмів у автентичних текстах, переклад неологізмів на основі їх визначення з урахуванням загального контексту, групові дискусії, тобто обговорення студентами різних значень неологізмів у групах за допомогою активних та інтерактивних методів, лексико – семантичні вправи та різні види мовленнєвої діяльності.

**Ключові слова:** неологізм, іноземна мова професійного спілкування, викладання англійської мови, економічна лексика.

**Nataliia DIDO,**  
*orcid.org/0000-0001-5691-2517*  
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
Uzhhorod National University  
(Uzhhorod, Ukraine) [nataliya.dido@uzhnu.edu.ua](mailto:nataliya.dido@uzhnu.edu.ua)

## TO THE ISSUE OF TEACHING ENGLISH NEOLOGISMS FOR THE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS

The article deals with the main difficulties faced by the students majoring in economics when studying and interpreting neologisms in practical English classes, and the main types of activities that would contribute to the understanding and appropriate use of neologisms in professional communication, and their translation into Ukrainian. Thanks to the rapid development and globalization of economic relations, the field of economics has become a rich source of neologisms, and students who study English as a foreign language have encountered considerable difficulties in understanding and interpreting these neologisms. Students often receive and process information necessary for their future professional communication from authentic texts, which contain neologisms, and the difficulty of correct interpretation of neologisms is the main problem faced by students when processing such sources. The main difficulty in understanding the meaning of a neologism is that the new word has not yet been added to dictionaries, and students must know the ways of interpreting new words or phrases they hear or read. The relevance of the study is determined by the need to study new vocabulary units as a means of reflecting the changes taking place in the modern economy, as well as the understanding of this vocabulary by future economists in order to successfully master a foreign language of their specialty. The article emphasizes the importance of the correct interpretation of neologisms, since the understanding of new developments, in particular in the

*field of economics, can contribute to better mastering a foreign language of the specialty, the acquisition of professional competence by obtaining new professional information through foreign sources, and also serve as a means of developing intercultural communication, helping future economists to avoid cultural mistakes and giving them a better understanding of the specifics of the cultural background and motives of their potential business partners. It is stated that teacher should introduce neologisms for the students of non-linguistic specialties at the very initial stage of teaching a foreign language at university, should encourage students to actively use contextual clues to study neologisms, as well as discuss some principles of word formation in the English language for better recognition and interpretation of economic neologisms. Various activities that will assist in learning new words are suggested, such as searching and analysis of neologisms in authentic texts; translation of neologisms based on their definition taking into account the general context; group discussions, i.e. students discussing different meanings of neologisms in groups with the help of active and interactive methods; lexical-semantic exercises and various types of speech activity.*

**Key words:** *neologism, foreign language for special purposes, teaching English, economic vocabulary.*

**Постановка проблеми.** Бурхливий розвиток сучасного світу характеризується великою кількістю відкриттів у різних сферах людської діяльності, серйозними політичними, економічними та культурними перетвореннями, що є сильним поштовхом до збагачення та розширення лексики багатьох мов. Проблема виникнення та вживання нових слів завжди цікавила лінгвістів, але саме в наш час вона набула особливої актуальності. Постійні зміни, що відбуваються в суспільстві, науці, економіці потребують нових найменувань, активізують всі системи сучасних мов, сприяють їхньому розвитку.

Сучасна англійська мова – це жива, рухлива система, яка активно реагує на появу нових понять, об'єктів та явищ дійсності. В ній одночасно відбувається два процеси – виникнення нових слів, збагачення лексики однієї сфери, і зникнення слів в інших областях. Мова потребує розвитку – деякі слова природним чином виходять з ужитку, перестають активно вживатися в мові та на письмі, а деякі замінюють їх.

Швидкі зміни в технології та науці, економіці та комунікації, а також розширення міжкультурної взаємодії є основними факторами, що впливають на зміни, що відбуваються в лексичному складі англійської мови. Завдяки стрімкому розвитку та глобалізації економічних відносин багатим джерелом неологізмів стала, серед іншого, сфера економіки, і студенти, які вивчають англійську мову як іноземну, стикнулися з неабиякими труднощами в розумінні та трактуванні цих новоутворень. На жаль, багато підручників та навчальних матеріалів з англійської мови, які використовуються в Україні для викладання англійської мови як іноземної для студентів економічного профілю, містять застарілі або нестандартні приклади і не встигають за сучасною мовою, яка так стрімко змінюється. Таким чином, **актуальність** цього дослідження зумовлена необхідністю вивчення нової лексики як засобу відображення змін, що відбуваються в сучасній економіці, а також розу-

міння цієї лексики майбутніми економістами для успішного оволодіння іноземною мовою спеціальності. В сучасних умовах англійська мова набула статусу мови міжнародного ділового спілкування, тому необхідність розвитку професійної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців важко переоцінити.

**Аналіз останніх досліджень.** Оскільки збагачення словникового складу мови є безперервним процесом, велика кількість дослідників виявляють інтерес до різних новоутворень, що виникають у ній. Протягом останніх десятиліть питання вивчення неологізмів англійської мови є актуальним у дослідженнях багатьох українських науковців, серед яких О. О. Селіванова, Ю. А. Зацний, М. П. Кочерган, О. І. Дзюбіна, М. О. Шутова, які цікавляться проблемами визначення поняття та сутності неологізмів, способів їх творення в мові, класифікації та способів передачі українською мовою.

Аналіз праць сучасних лінгвістів показує, що існують певні відмінності точок зору на природу, функції та класифікації неологізмів, що створює можливості для нових лінгвістичних досліджень.

М. П. Кочерган вважає процес пізнання нових предметів і явищ, появу чогось нового в житті суспільства тими чинниками, які викликають необхідність номінації, що тягне за собою утворення нових слів і виразів або появу нових значень у відомих лексичних одиниць (Кочерган, 2006: 98).

У дослідженні О. І. Дзюбіної зазначається, що неологізми створюються для найменування нового предмета або явища позамовної дійсності і розраховані на закріплення в лексичній системі мови. Вони виникають і формуються як номінативні (ідентифікуючі) лексичні одиниці, призначені для виконання інтелектуально-комунікативної функції (Дзюбіна, 2014: 105).

М. О. Шутова вважає, що поява нових умов існування людини, нові стосунки між мовцями, нові галузі знань та концепції вимагають відповідних змін у мові, які б зображали навколишню

реальність та внутрішній світ мовця. Адже саме лексичний склад є тим компонентом мови, якому притаманні постійні зміни, що пояснюються новими когнітивними та комунікативними потребами мовців. Таким чином, з'являються численні нові слова – неологізми, які можна інтерпретувати як лексичні відповідники до змінених комунікативних умов (Шутова, 2010: 79).

В той же час, аналіз останніх наукових праць свідчить про те, що питання вивчення неологізмів у сфері економічного дискурсу досліджено не достатньо. Серед них можемо виділити праці М. В. Белозорова, який займається вивченням англійських лексичних та фразеологічних новотворів у сфері економіки та О. В. Капустіної та Н. М. Сініциної, які досліджують деякі аспекти перекладу неологізмів у сучасному економічному дискурсі.

**Метою** даної статті є виявити та описати труднощі, з якими стикаються студенти – економісти при вивченні англійських неологізмів і їх тлумаченні та виокремити певні види діяльності на практичних заняттях з англійської мови, які б сприяли розумінню та вірному застосуванню неологізмів в професійному діловому мовленні, та перекладу їх українською мовою.

**Виклад основного матеріалу.** У наш час зміни в суспільстві є настільки стрімкими, що їх майже неможливо відстежити. Англійська мова, як мова міжнародного спілкування, що охоплює всі аспекти життєдіяльності, є дуже динамічною і чутливою до економічних, соціальних та іншого характеру змін. Поява нових понять і об'єктів вимагає їх вербальної репрезентації, тим самим зумовлюючи мінливість словникового складу англійської мови. Особливо бурхливо розвиваються ІТ технології, економіка та інші, що призводять до появи безлічі нових слів і значень.

На практиці в економічній сфері раз у раз виникають слова, або ж терміни, які швидко стають загальноживаними, хоча і не будуть зрозумілими більшості людей, які навіть мають відношення до фінансів, або економіки. Такі новоутворення в лінгвістиці називаються неологізмами, а особливість їх виникнення, логіка словотворення та сама суть нових виразів – це, безумовно, окрема тема для розгляду та вивчення. Такі новоутворення далеко не відразу потрапляють до словників, що ускладнює їх розуміння та використання (Капустіна, Сініцина, 2020: 219).

Неологізми, як правило, складають базисну термінологію і входять до неї як необхідний і обов'язковий елемент. З одного боку, вони використовуються носіями мови для позначення відповідних процесів і явищ, з іншого – є засобами

пізнання цих процесів і явищ, з поглибленням пізнання сутності яких виявляються нові особливості цих процесів і явищ, з чим пов'язане вироблення нового кола понять. Для їх позначення й розкриття створюються нові терміни або переосмислюються наявні (Архипенко, 2021: 114).

Педагоги, які викладають англійську мову як іноземну, не можуть ігнорувати такі бурхливі зміни у лексичному складі мови. Адже здатність отримувати, опрацьовувати та передавати інформацію з автентичних текстів, важливу для професійної комунікації, є одним із факторів, що визначають успішність та ефективність професійної діяльності майбутніх економістів, які збираються працювати в міжнародних компаніях. Такі автентичні тексти часто містять неологізми, які з'явилися в мові завдяки різним процесам. Труднощі, з якими стикаються студенти при опрацюванні таких джерел, полягають в тому, що їм важко правильно витлумачити неологізми. Основна складність розуміння значення неологізму виникає з тієї причини, що нове слово ще не додано до словників. Хоча в багатьох відомих словниках є спеціальний розділ для неологізмів, коли мова йде про усне спілкування, словники доступні не відразу, і студенти повинні знати способи тлумачення нових слів або фраз, які вони чують.

Розуміння неологізмів, зокрема в сфері економіки, може сприяти кращому опануванню іноземної мови спеціальності, набуттю професійних компетенцій шляхом отримання нової фахової інформації через іноземні джерела, а також служити засобом розвитку міжкультурного спілкування, допомагаючи майбутнім економістам уникнути культурних помилок і даючи їм краще розуміння специфіки культурного підґрунтя та мотивів їхніх потенційних ділових партнерів.

При навчанні студентів англійської мови спеціальності «Економіка» завдання викладача полягають перш за все у формуванні в студента комунікативної компетенції, розширенні його словникового запасу за рахунок спеціальної економічної лексики, мінімізації невизначеностей, які пов'язані з розумінням та засвоєнням такої лексики. Навчання неологізмів на заняттях з англійської мови може допомогти у вирішенні цих завдань, адже, по-перше, це практика й удосконалення розмовної англійської, по-друге, збагачення словникового запасу новотворами у галузі економіки, а також осмислення нового культурного досвіду англомовного суспільства та сучасних тенденцій його розвитку, використання автентичних навчальних матеріалів та розвиток навичок критичного мислення учнів.

Крім того, знайомство з новою лексикою може викликати у студентів додатковий інтерес до процесу вивчення англійської. Жива мова, що перебуває в процесі постійних змін, нові ідеї та поняття, виражені новими словами, здатні викликати непідробну цікавість у сучасного студента, мотивувати його до подальшого вивчення іноземної мови професійного спілкування.

Впровадження неологізмів на заняттях з англійської мови для студентів немовних спеціальностей, зокрема економічного профілю, варто розпочинати на початковому етапі викладання іноземної мови в університеті. Безсумнівно, читати автентичну фахову літературу, в тому числі газети та журнали, можливо, якщо студенти мають достатній рівень англійської мови. Однак також має сенс вводити деякі слова або привертати увагу учнів до неологізмів у текстах на загальні теми на початковому рівні вивчення англійської мови, роблячи особливий акцент на розумінні та перекладі неологізмів українською мовою.

Звичайно, для вивчення цих лексичних одиниць необхідно використовувати контекстуальні підказки. Ця умова є істотною, оскільки без контексту багато неологізмів втрачають своє значення. Крім того, контекст спрощує процес запам'ятовування і розуміння слова. З методичної точки зору учневі зручніше працювати з текстом, а не з окремою лексичною одиницею.

Для кращого розпізнавання та тлумачення економічних неологізмів варто обговорити зі студентами деякі принципи словотворення в англійській мові. Теоретичному матеріалу можна присвятити окремі спеціальні заняття або вводити відповідну інформацію поступово, протягом кількох занять. На нашу думку, інтегрований підхід для навчання лексики може бути ефективнішим, ніж ізольоване викладання неологізмів. Інтегрований підхід може надати учням ширше уявлення про мову та допомогти їм практикувати різні групи лексичних одиниць одночасно. Обговорення конкретних випадків вживання неологізмів має стосуватися не лише лексичного значення цих слів, а й їх внутрішньої структури, стилістичної приналежності та конотації. Намагання простежити етимологію слів, аналіз словосполучень і стилістичної приналежності сприяють кращому розумінню семантики лексем, а також сприяють запам'ятовуванню.

Робота над неологізмами тісно пов'язана з розвитком лінгвістичної та міжкультурної компетенцій, тому вправи, спрямовані на формування навичок роботи з неологізмами в діловому дискурсі, мають бути спрямовані на засвоєння знань про систему мови і культуру країни та її мешканців.

Загалом, можна визначити основні типи завдань, які викладачу слід впроваджувати для навчання студентів неологізмів на практичних заняттях з англійської мови немовних факультетів, зокрема економічного. Такі завдання сприятимуть адекватному розумінню та перекладу неологізмів в економічному дискурсі, а також вживанню їх в мовленні. Серед них, перш за все, завдання, що передбачають пошук та аналіз неологізмів у автентичних текстах (визначення значення неологізму за контекстом, пошук визначення нового слова англійською мовою в тлумачних словниках англійської мови, аналіз словосполучень з неологізмами, визначення стилістичних та жанрових особливостей тексту, а також загального контексту, переклад неологізму на основі його визначення з урахуванням загального контексту).

На практичних заняттях з англійської мови загалом і при вивченні неологізмів зокрема велику увагу слід приділити груповим дискусіям, обговоренню студентами різних значень неологізмів у групах за допомогою активних та інтерактивних методів (мозковий штурм, кейс-стаді, презентації тощо). Такий тип завдань підвищує мотивацію й особисту участь співрозмовників у вирішенні обговорюваних проблем. Тут їм доводиться використовувати не лише знання іноземної мови, але і формулювати власні думки, знаходити засоби для відстоювання своїх позицій. Дискусія сприяє розвитку лексичних, граматичних, логічних навичок, спонукає студентів прислухатися до висловів, розвиваючи тим самим навички розуміння на слух, сприяє формуванню вміння самостійно висловлюватися.

У навчанні неологізмів добре зарекомендували себе лексико – семантичні та мовленнєві вправи, що передбачають пошук близьких або протилежних за значенням слів, самостійне вживання неологізмів у фразі або реченні, відповіді на різні типи запитань з вживанням нової лексики, використання неологізмів в контексті діалогічного та монологічного мовлення.

Що стосується перекладу неологізмів у сфері економіки, то тут студенти можуть стикнутися з рядом труднощів, оскільки жоден словник на тлі сучасного розвитку економіки не може встигнути зафіксувати усі неологізми, що виникають. Іноді студентові допомагає контекст, знання складових частин неологізму, а також розуміння способів творення сучасних англійських неологізмів. Оскільки неологізми належать переважно до безеквівалентної лексики, для їхнього перекладу застосовуються численні перекладацькі трансформації. Завданням викладача є ознайомити

студентів з цими методами. Для перекладу неологізмів саме економічної сфери найчастіше застосовують такі методи: транскрипція, транслітерація, калькування, функціональна заміна описовий переклад та пряме включення.

1. Транскрибування, транслітерація. Такий вид перекладу передбачає відтворення форми лексичної одиниці оригіналу за допомогою літер мови перекладу. Такий вид перекладу можна назвати фактично запозиченням звукової (транскрипція: *outsourcing – аутсорсинг, cashback – кешбэк*) або графічної (транслітерація: *embargo – ембарго, offshore – офшор*) форми слова зі збереженням значення слова з мови оригіналу в мову перекладу.

2. Калькування полягає в заміні складових частин морфем чи слів одиницями оригіналу – їхніми лексичними відповідниками мовою перекладу, при цьому зберігається незмінна внутрішня форма лексичної одиниці: *cyber store – інтернет-магазин, multicurrency – багатовалютий*.

3. Описовий переклад використовується, коли жоден із еквівалентів слова не відповідає контексту, і лексична одиниця мови оригіналу замінюється словосполученням, що роз'яснює її значення таким чином, що вона отримує повне пояснення або визначення мовою перекладу: *order interval – інтервал між останніми замовленнями, transition country – країна з перехідною економікою*.

4. Пряме включення передбачає використання англійського слова в його початковій формі. Наприклад: *wi-fi, on – line*.

5. Функціональна заміна – спосіб перекладу, за якого використовуються лексичні одиниці мови перекладу, які можуть частково відповідати безеквівалентній лексиці мови оригіналу: *returns – доход, відсоток*.

Всі вищезгадані типи завдань, які ми пропонуємо впроваджувати на практичних заняттях з англійської мови для навчання неологізмів студентів економічних спеціальностей, допомагають, перш за все, розвивати навички використання різних типів лексикографічних джерел, стимулюють вміння застосовувати прийоми перекладу та трансформації, допомагають покращити розу-

міння контексту та інтуїцію в перекладі; формують вміння контекстуалізувати значення, а потім і передавати зміст нових лексичних одиниць засобами української мови.

**Висновки.** В сучасних умовах при навчанні студентів немовних спеціальностей англійської мови необхідно враховувати процес її постійної зміни та оновлення. Проблема розуміння та перекладу неологізмів посідає чи не найперше місце в списку проблем, з якими стикаються студенти в процесі вивчення мови. Це пов'язано з тим, що з стрімким розвитком науки, економіки та технологій жоден словник не встигає за проникненням нових слів і термінів у всі галузі знань. Внаслідок повсюдного впливу технологій на наше життя змінюється також і розмовна мова. Тому викладачу необхідно перш за все, ознайомити студентів з поняттям неологізму, його основними видами, навести приклади вживання, дати можливість студентам визначати значення нових слів з урахуванням правил словотворення та контексту, коли неологізм, який трапляється у тексті, не включено до словника. На заняттях неологізми можна використовувати також для формування мовленнєвої компетенції, адже вони можуть використовуватися та бути джерелом базових знань. Опанування іноземної мови – це не просто вивчення лінгвістичного матеріалу, це і досягнення мовленнєвої компетенції в обраній спеціальності, необхідної для ефективної професійної діяльності в умовах глобалізації економічних відносин.

Неологізми можуть бути цікавою сферою для роботи студентів. На різних прикладах неологізмів учитель може представити різні словотворчі моделі, сприяючи зростанню словникового запасу учнів, удосконаленню аналітичних навичок, умінь аналізувати й адекватно розуміти сучасні тексти, які є основними джерелами нових словотворів. Політичні, економічні, соціальні, технологічні реалії, що постійно змінюються, накладають помітний відбиток на лексику матеріалів для навчання і можуть підвищити рівень зацікавленості студентів, що, в свою чергу, стане додатковим стимулом до засвоєння навчального матеріалу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипенко Л. М. Термінологічна лексика в економічному дискурсі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Том 31. № 2. Ч. 1. С. 112–118.
2. Дзюбіна О. І. Диференціальні ознаки неологізмів і оказіоналізмів. *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти: матеріали міжнародної наук.-практ. конференції, м. Київ, 17 квітня 2014 р.* Київ: НТУУ «КПІ». 2014. С. 105–106.
3. Капустіна О. В., Сініцина Н. М. Деякі аспекти перекладу неологізмів у сучасному економічному дискурсі. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ: збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. конференції, м. Київ, 15 березня 2018 р.* Київ. 2018. С. 218–221.
4. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства. Харків: Академія. 2006. 158 с.

5. Шутова М.О. Неологізми в сучасній англійській мові. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛ. Серія: «Філологія. Педагогіка. Психологія»*. 2010. Випуск 21. С. 79–85.

#### REFERENCES

1. Arkhyenko, L. M. Terminolohichna leksyka v ekonomichnomu dyskursi [Terminological lexicon in economic discourse]. Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: «Philology», 31 (2), pp. 112–118. [in Ukrainian].
2. Dziubina, O. I. Dyferentsialni oznaky neolohizmiv i okazionalizmiv [Differential features of neologisms and occasionalisms]. Languages of professional communication: linguistic-cultural, cognitive-discursive, translational and methodical aspects: proceedings of international science and practice conference, Kyiv, 2014, pp. 105–106. [in Ukrainian].
3. Kapustina, O.V., Sinitsyna, N.M. Deiaki aspekty perekladu neolohizmiv u suchasnomu ekonomichnomu dyskursi [Some aspects of the translation of neologisms in modern economic discourse]. Strategies of intercultural communication in language education of modern universities: proceedings of international science and practice conference, Kyiv, 2018, pp. 218–221 [in Ukrainian].
4. Kocherhan, M. P. Osnovy zistavnoho movoznavstva [Fundamentals of comparative linguistics]. Kharkiv: Academy, 2006, 158 p. [in Ukrainian].
5. Shutova, M.O. Neolohizmy v suchasni anhliskii movi [Neologisms in the modern English language]. Scientific Bulletin of the UNESCO Department of the KNL. Series: “Philology. Pedagogy. Psychology”. 2010, 21, pp. 79–85 [in Ukrainian].

УДК 781.1:376:31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-44>**Руфіна ДОБРОВОЛЬСЬКА,***orcid.org/0000-0002-1414-8861**старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
(Вінниця, Україна) rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua*

## **ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ФЕНОМЕНУ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА США**

*Професія музичного терапевта укріплює свою роль в освіті, суспільстві та охороні здоров'я на міжнародному рівні. Аналіз літератури та досліджень з музичної терапії дає змогу об'єднати деякі з основних функцій та методів з практики, дослідження та навчання, завдяки яким професія музичного терапевта відома в усьому світі. Музична терапія включає велику кількість практик, розроблених унікально в кожному регіоні світу. Нові методи з'являються у відповідь на нові проблеми та потреби у суспільстві, нові техніки та підходи з'являються по мірі змін та розвитку технологій. Способи доступу особистості до музики, до прослуховування музики та набуття власного досвіду музичного сприймання у своєму житті, залежить від багатьох факторів і ця різноманітність та залежність факторів впливають на практику музичної терапії.*

*Музична терапія – це реляційна терапія, яка передбачає використання музики в терапевтичних цілях та процесах у роботі з окремими людьми (пацієнтами) та групами, з кваліфікованим практиком, який пройшов відповідну підготовку та здійснює постійний професійний розвиток. Це унікальний спосіб роботи, у якому динамічні можливості музики та музичного сприймання, використовуються для задоволення потреб особистості, родини чи групи людей, які шукають допомоги. Узгоджене визначення музичної терапії в одному регіоні чи країні, може не співпадати з визначенням в іншому. Передумовою цього є чітко сформовані історичні та філософські основи, які передували становленню професії музичного терапевта. Різні автори, які пишуть про практику та дослідження, описують музичну терапію таким чином, щоб відображати навчальний процес, зміст практики та відповідний регіон, у якому вони працюють. Велика Британія та США є одними з перших країн, які сприяли популяризації музичної терапії та формуванню нової дисципліни, яка активно розвивається. Головною характеристикою музичної терапії на міжнародному рівні є застосування музичної терапії протягом усього життя. Тому вивчення досвіду становлення музикотерапії у Великій Британії та США, є важливим компонентом у підготовці фахівців до застосування музичної терапії у професійній діяльності.*

**Ключові слова:** музична терапія, історико-філософські основи, професійний музичний терапевт.

**Rufina DOBROVOLSKA,***orcid.org/0000-0002-1414-8861**Senior Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education  
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University  
(Vinnytsya, Ukraine) rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua*

## **HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE PHENOMENON OF MUSIC THERAPY IN GREAT BRITAIN AND THE USA**

*The profession of music therapist is strengthening role in education, society and health care at the international level. An analysis of music therapy literature and research brings together some of the core functions and methods of practice, research, and teaching for which the profession of music therapy is known worldwide. Music therapy includes a large number of practices developed uniquely in each region of the world. New methods appear in response to new problems and needs in society, new techniques and approaches appear as technology changes and develops. The way a person accesses music, listens to music and acquires his own experience of musical perception in his life depends on many factors, and this variety and dependence of factors affect the practice of music therapy. Music therapy is a relational therapy that involves the use of music for therapeutic purposes and processes in working with individuals (patients) and groups, with a qualified practitioner who has undergone appropriate training and carries out ongoing professional development. It is a unique way of working in which the dynamic possibilities of music and musical perception are used to meet the needs of the individual, family or group of people seeking help. The agreed definition of music therapy in one region or country may not coincide with the definition in another. The prerequisite for this is the clearly formed historical and philosophical foundations that preceded the formation of the profession of music therapist. Various authors writing about practice and research describe music therapy in ways that reflect the learning process, the content of the practice, and the relevant region in which they work. Great Britain and the USA are among the first countries that contributed to the popularization of music therapy and the formation of a new discipline that is actively developing. The main characteristic of music*



*therapy at the international level is the use of music therapy throughout life. Therefore, studying the experience of the formation of music therapy in Great Britain and the USA is an important component in the preparation of specialists for the use of music therapy in professional activities.*

**Key words:** *music therapy, historical and philosophical foundations, professional music therapist.*

**Постановка проблеми.** Музика широко використовувалася протягом усієї історії як цілюща сила для полегшення фізіологічного стану і стресу, але тільки в відносно недавній час музична терапія почала розвиватися як повноцінна професія та дисципліна. Що змінилося, так це сучасна та заснована на дослідженнях, практика в галузі охорони здоров'я людини, а також нові та інклюзивні способи зв'язку з музикою. Ця подвійна ідентичність музичної терапії, як професії здоров'я та дисципліни, так і музичної професії та дисципліни, сприяє величезній різноманітності практик, які характеризують сучасну музичну терапію.

**Метою статті** є історико-філософські основи визначення поняття музичної терапії як нової професійної дисципліни у Великобританії та США.

**Аналіз досліджень.** Сполучені Штати та Велика Британія були першими країнами, які розвинули музичну терапію як сучасну професію та дисципліну, також були ранні європейські ініціативи, такі як австрійська музична терапія, витоки якої беруть свій початок у Відні. З другої половини 1940-х рр. у популяризації музикотерапії як ефективного методу лікування, визначну роль відіграла Віденська школа (Wiener Schule der Musiktherapie). Її представники (Іра Альтшулер, Вілль ван де Волл та Е. Теєр Гастон) не тільки сприяли визнанню спеціальності як рівноцінної серед медичних, а й започаткуванню навчальних програм для музикотерапевтичної освіти. У листопаді 1958 р. офіційно зареєстрували «Товариство сприяння музиці в цілющих мистецтвах» («Gesellschaft zur Förderung der Musikheilkunde»). Наступного року відбувся міжнародний симпозіум із проблем використання музики в медицині та стартував перший курс із музикотерапії в Академії музики та виконавських мистецтв у Відні (Mössler, 2011). Але ми почнемо з розвитку подій у Сполученому Королівстві та Сполучених Штатах, щоб проілюструвати деякі процеси, які уможливили створення музичної терапії як сучасної професії.

У багатий та різноманітний світ музики увійшов феномен середини-кінця двадцятого століття: професійний музичний терапевт. Були історичні попередники цієї появи. Вільям Б. Девіс задокументував діяльність Гільдії Святої Сесилії, заснованої у 1891 році Кеноном Фредеріком К. Харфордом, досвідченим музикантом, який грає музику для великої кількості пацієнтів у лондон-

ських лікарнях. Це були групи співаків та інструменталістів, які грають на приглушених скрипках та арфі в палатах для пацієнтів. Музикантам було запропоновано не бачити та не розмовляти з пацієнтами. Гільдія отримала підтримку провідних реформаторів того часу, включаючи Флоренс Найтінгейл та отримала велику увагу. Були розроблені величезні плани, включаючи підготовку груп музикантів для інших провінційних міст та експерименти з використанням заспокійливої та стимуляційної музики, а також способи передачі живої музики групам пацієнтів у лікарнях навіть по телефону. У *Lancet* та *British Medical Journal* відбувся обмін кореспонденцією, що вказує на деякі ранні та очевидні історії успіху, при цьому пацієнти повідомляли про зменшення болю під час прослуховування музики, а співробітники коментували заспокійливі та стимулюючі ефекти (Nordoff and Robbins, 2007).

Незважаючи на ці позитивні історії, Гільдія була розформована під тиском критики з боку музичної та медичної преси, зокрема, у зв'язку з тимчасовим характером будь-яких наслідків, відсутністю коштів та власним поганим здоров'ям Харфорда (Davis, 1988: 10).

Девіс та Кейт Е. Гфеллер простежили розвиток подібних асоціацій у Сполучених Штатах у роки ХХ століття. До них належить створення співакою Євою Весселіус у 1903 році Національного терапевтичного товариства Нью-Йорка, ідея створення якого полягала в тому, що «метою музичної терапії було повернути вібрації хворої людини, що дисонують, до гармонійних» (Darnley-Smith and Patey, 2003).

У ці перші роки двадцятого століття музика використовувалася в лікарнях в основному для підвищення морального духу, як загальна допомога одужанню і як розвага (Blair, 1964: 26). Лікарі запрошували музикантів грати великим групам пацієнтів, припускаючи, що музика може активувати «метаболічні функції» і зняти психічний стрес (Feder and Feder, 1981). Прослуховування музики може забезпечити якісний естетичний досвід і розглядалося багатьма як гуманний спосіб, що займає час пацієнтів.

Анекдотичні розповіді про цінність музики, часте явище в ранній літературі про музику в медицині (Van de Wall, 1936). Лікар Едвард Подольський наводить приклад-випадок, коли шизоф-

реніку щодня вводять «دوزи» Шопена. Девіс і Гфеллер посилаються на музиканта та медсестру Ісу Мод Ільсен, яка призначала «Аве Марія» Шуберта для лікування безсоння (Podolsky, 1954). Схоже, було досягнуто загального консенсусу щодо того, що вплив музики не може принести нічого хорошого. Як ми побачимо при обговоренні сучасної практики, теорій та досліджень, це припущення є помилковим. Музика може використовуватися для різних цілей, таких як догляд за собою та створення дружніх спільнот, а також навпаки, без належного догляду та знань призводить до самопошкодження та може нести негативні наслідки. Це одна з причин, чому існує потреба у професійних знаннях та наукових дослідженнях у галузі взаємозв'язку між музикою та здоров'ям (Edwards, (2011).

Великий приплив хворих та ветеранів у госпіталях за часів Другої світової війни, мав важливе значення для розвитку музичної терапії як сучасної дисципліни та професії. Медична влада, зокрема в Сполучених Штатах, хотіла розробити особливі та специфічні послуги для цих ветеранів, що повертаються з зон бойових дій. Музиканти почали регулярно працювати у лікарняних бригадах. Але медичні та наукові спільноти було не так легко переконати у важливості терапевтичного ефекту музики, через велику кількість анекдотичних історій про пацієнтів, до яких застосовувалося «лікування музикою». Музикантам було запропоновано перевірити та систематизувати свою роботу, оцінити вплив музики та вивчити результат та вплив будь-якого музичного втручання у конкретні плани лікування. Лікар і музикант Джордж В. Ейнлай повідомляє, що до 1940-х і 1950-х років цей період характеризувався загальним непорозумінням цінності музики, окрім її загальних естетичних та культурних аспектів, як у лікарів, так і у музикантів (Ainlay, 1948). Музикантам зі зрозумілих причин не вистачало підготовки для проведення процедури терапії музикою та загальних медичних і психологічних знань.

Надалі було створено ґрунт для розробки навчальних курсів для музикантів, які бажають розвинути свої навички у цьому конкретному напрямку для використання музики з терапевтичною метою. Зазначимо деякі ранні ключові дати в Сполучених Штатах:

1944: Університет штату Мічиган: розроблено першу навчальну програму;

1945: Національна музична рада сформувала комітет з музичної терапії;

1946: Канзаський університет: перший повний академічний курс;

1950: Утворено Національну асоціацію музичної терапії (NAMT);

1971: Утворилася Американська асоціація музичної терапії (AAMT) (Fleshman and Fryrear, 1981), (Gaston, 1968), (Goodman, 2011).

В 1998 році NAMT і AAMT об'єдналися в єдину спільну організацію та перейменувалися в Американську асоціацію музичної терапії (AMTA -www.musictherapy.org);. AMTA прагне до просування освіти, професійної підготовки, професійних стандартів, дипломів та досліджень на підтримку професії музичної терапії. Професійні компетенції, запропоновані 1999 року комісією, створеною AMTA, визначили базові рівні навичок та необхідні практики, останні зміни яких відбулися у 2009 році (Goodman, 2011).

Історія будь-якої професії пов'язана з новаторськими баченнями окремих ключових особистостей. У Сполучених Штатах серед них є Рут Боксбергер- перший виконавчий директор NAMT, Еверетт Тайер Гастон – директор першого тренінгу з музичної терапії у Канзаському університеті; музичні терапевти та письменники Едіт Боксилл, Вільям Сірс та Флоренс Тайсон (Boxill, (1997). У Сполученому Королівстві першими дослідниками були концертна віолончелістка та вчителька Джульєтта Елвін, а також композитор та піаніст Пол Нордоф, який співпрацював із учителем спеціальної освіти Клайвом Робінсом (Nordoff and Robbins, 2007). Дослідники Рейчел Дарнлі-Сміт і Хелен Петі виокремлювали ці події у Сполученому Королівстві у своєму історичному контексті, посилаючись на деяку дослідницьку роботу, проведenu у 1940-х роках, в якій музиканти та медичний персонал досліджували, наприклад, вплив на пацієнтів різних жанрів записаної музики (Darnley-Smith and Patey, 2003).

У Сполученому Королівстві деякі ранні ключові дати були такі:

1958: Товариство музичної терапії та лікувальної музики, створене Д. Елвін та перейменоване на Британське товариство музичної терапії (BSMT) у 1967 році;

1968: Гілдхоллська школа музики та драми, Лондон: перший денний курс аспірантури, який викладає Д. Елвін;

1974: Лікарня Голді Лі, південний Лондон: перший курс, що викладається Нордофом і Робінсом.

1976: Сформовано Асоціацію професійних музичних терапевтів (APMT) з першим керівником Анджелою Фенвік;

У 1980-х та 1990-х роках були створені нові курси, в основному колишніми студентами Елвін, Нордофа та Робінса, а також в інших частинах

країни. У 1995 році Центр Нордофа – Робінса розпочав першу очну підготовку з музичної терапії на рівні магістра. З 2006 року всі тренінги з музичної терапії мали бути на рівні магістра, а можливості для здобуття ступеня доктора філософії з музичної терапії неухильно зростали (Darnley-Smith and Patey, 2003). У 2008 році розпочалися плани розвитку нової організації, що об'єднує BSMT і АРМТ, благодійну організацію з професіоналами, внаслідок чого в 2011 році була сформована нова організація – Британська асоціація музичної терапії (ВАМТ).

Ще одним історичним показником є зростання професійного статусу та визнання. У квітні 1980 року питання про належну оплату праці та умови служби музичних терапевтів було розглянуто у Парламентській Палаті громад Сполученого Королівства. Це був результат зростаючого тиску з боку АРМТ та підтримки з боку колег, щодо необхідності окремої ідентичності для професії. В той час на розгляді Палати знаходився дискусійний документ, в якому передбачалося, що музична терапія може бути визначена під егідою професії, яка належить до професійної терапії. Бажаючи працювати разом з іншими суміжними медичними працівниками, музичні терапевти твердо переконані, що їхня нова професія потребує своєї незалежної структури. На засіданні Палати, наступне питання було поставлене членом парламенту, високоповажним депутатом Хон Ланом Мікардо, до високоповажного депутата, Доктора Джерарда Вогана, тодішнього секретаря державної соціальної служби:

«Чи відомо йому, що ця відносно невелика група професійних працівників, які роблять важливий внесок у терапевтичне лікування, є єдиними державними службовцями, які не мають реального механізму ведення переговорів? Їхня заробітна плата встановлюється в односторонньому порядку їх роботодавцями. Чи не час позбутися цієї Діккенської аномалії 19го сторіччя і перейти у 20-е?» (Hansard, 1980).

«Аномалія» зрештою була відкинута у 1982 році, коли Міністерство Охорони Здоров'я та Соціального Забезпечення офіційно визнала звання музичного та арт-терапевта (DHSS Memorandum: PM (82) 6). Це поставило музичних тера-

певтів поряд із логопедами, фізіотерапевтами та психотерапевтами, які є визнаними представниками професії охорони здоров'я та соціального забезпечення у Сполученому Королівстві. Професію більше не слід розглядати як групу, яку зневажають, або яка не підходить під категорію професійних терапевтів. З 1982 року у Сполученому Королівстві відбулися подальші події. Професія отримала державну реєстрацію у 1997 році, поряд із художньою та драматичною терапією. Спочатку реєстрація надійшла від Ради професій доповнюючих медицину (CPSM), але з 2002 року Рада медичних професій (HPC) є законодавчим органом ([www.hpc-uk.org](http://www.hpc-uk.org)). У 2012 році Рада була перейменована на Раду професій охорони здоров'я (HCPC) і вона веде реєстр усіх терапевтів, які пройшли затверджені навчальні курси та підтримують свою практику за допомогою безперервного професійного розвитку, HCPC захищає громадськість та забезпечує правовий захист зареєстрованого титулу музичного терапевта (Bunt and Hoskyns, 2002).

У Сполучених Штатах можна спостерігати аналогічні етапи розвитку. Навчання музичної терапії було організовано приблизно у сімдесяти університетах, деякі на рівні бакалавра, а деякі у магістратурі; можливості отримати ступінь доктора філософії існують у кількох університетах, завдяки міждисциплінарному співробітництву. Університет Темпл у Філадельфії створив сильну спеціалізовану докторську освіту в галузі музичної терапії. У 1986 році Сертифікаційний комітет музичних терапевтів (СВМТ) акредитований Національною комісією з сертифікації агентств. В даний час СВМТ є організацією, відповідальною за сертифікацію практикуючих музичних терапевтів.

**Висновки.** Нові визначення продовжуватимуть з'являтися по мірі того, як музична терапія взаємодіє зі змінами у суспільстві. Перевизначення музичної терапії – це не тільки діяльність вчених, які сидять за своїми столами, а й вся професія, що працює практично у різних контекстах. Зростання музичної терапії від новаторської практики до університетської освіти, професійної практики та досліджень, поступово призвело до розробки нової дисципліни.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ainlay, G.W. (1948) "The place of music in military hospitals", in D.M. Schullian and M. Schoen (eds) *Musie and Medicine*, New York: Henry Schuman.
2. Boxill, E.H. (1997) *The Miracle of Music Therapy*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
3. Blair, D. (1964) "Arts in society: music therapy", *New Society*, 30 January: 26.
4. Bunt, L. and Hoskyns, S. (eds) (2002) *The Handbook of Music Therapy*, Hove, UK: Brunner-Routledge.].
5. Darnley-Smith, R. and Patey, H.M. (2003) *Music Therapy*, London: Sage.

- 
6. Davis, W.B. (1988) "Music therapy in Victorian England", *Journal of British Music Therapy*, 2, 1: 10–17.
  7. Davis, W.B., Gfeller, K.E. and Thaut, M.H. (eds) (2008) *An Introduction to Music Therapy Theory and Practice*, 3rd edn, Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
  8. DHSS Memorandum: PM (82) 6.
  9. Edwards, J. (2011a) "A music and health perspective on music's perceived "goodness"", *Nordic Journal of Music Therapy*, 20, 1: 90–101.
  10. Feder, E. and Feder, B. (1981) *The "Expressive" Arts Therapies: Art, Music and Dance as Psychotherapy*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
  11. Fleshman, B. and Fryrear, J.L. (1981) *The Arts in Therapy*, Chicago: Nelson-Hall.
  12. Gaston, E.T. (1968) *Music in Therapy*, New York: Macmillan
  13. Goodman, K.D. (2011) *Music Therapy Education and Training*, Springfield, IL: Charles C. Thomas.
  14. Hansard 29 April 1980: *Art and Music Therapists (Pay):6*
  15. Harford, F.K. (2002a) "Music in illness", *Nordic Journal of Music Therapy*, 11, I: 43 4 (reprinted from the *Lancet*, 1891, 4 July: 43).
  16. Mössler, K. (2011) "I am a psychotherapeutically oriented music therapist: theory construction and its influence on professional identity formation under the example of the Viennese School of Music Therapy", *Nordic Journal of Music Therapy*, 20, 2: 155–84.
  17. Nordoff, P. and Robbins, C. (2007) *Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship*, 2nd edn, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.]
  18. Podolsky, E. (1954) *Music Therapy*, New York: Philosophical Library.
  19. Van de Wall, W. (1936) *Music in Institutions*, New York: Russell Sage Foundation.

#### REFERENCES

1. Ainlay, G.W. (1948) "The place of music in military hospitals", in D.M. Schullian and M. Schoen (eds) *Music and Medicine*, New York: Henry Schuman.
2. Boxill, E.H. (1997) *The Miracle of Music Therapy*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
3. Blair, D. (1964) "Arts in society: music therapy", *New Society*, 30 January: 26.
4. Bunt, L. and Hoskyns, S. (eds) (2002) *The Handbook of Music Therapy*, Hove, UK: Brunner-Routledge.
5. Darnley-Smith, R. and Patey, H.M. (2003) *Music Therapy*, London: Sage.
6. Davis, W.B. (1988) "Music therapy in Victorian England", *Journal of British Music Therapy*, 2, 1: 10–17.
7. Davis, W.B., Gfeller, K.E. and Thaut, M.H. (eds) (2008) *An Introduction to Music Therapy Theory and Practice*, 3rd edn, Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
8. DHSS Memorandum: PM (82) 6.
9. Edwards, J. (2011a) "A music and health perspective on music's perceived "goodness"", *Nordic Journal of Music Therapy*, 20, 1: 90–101.
10. Feder, E. and Feder, B. (1981) *The "Expressive" Arts Therapies: Art, Music and Dance as Psychotherapy*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
11. Fleshman, B. and Fryrear, J.L. (1981) *The Arts in Therapy*, Chicago: Nelson-Hall.
12. Gaston, E.T. (1968) *Music in Therapy*, New York: Macmillan.
13. Goodman, K.D. (2011) *Music Therapy Education and Training*, Springfield, IL: Charles C. Thomas.
14. Hansard 29 April 1980: *Art and Music Therapists (Pay): 6*.
15. Harford, F.K. (2002a) "Music in illness", *Nordic Journal of Music Therapy*, 11, I: 43 4 (reprinted from the *Lancet*, 1891, 4 July: 43).
16. Mössler, K. (2011) "I am a psychotherapeutically oriented music therapist: theory construction and its influence on professional identity formation under the example of the Viennese School of Music Therapy", *Nordic Journal of Music Therapy*, 20, 2: 155–84.
17. Nordoff, P. and Robbins, C. (2007) *Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship*, 2nd edn, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
18. Podolsky, E. (1954) *Music Therapy*, New York: Philosophical Library.
19. Van de Wall, W. (1936) *Music in Institutions*, New York: Russell Sage Foundation.

**Наталія ДУНА,**

*orcid.org/0000-0003-1339-5454*

кандидат економічних наук,

доцент кафедри міжнародної економіки та світового господарства

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(Харків, Україна) *n.duna@karazin.ua*

**Валерія ЮРЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-0263-1941*

кандидат економічних наук,

викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(Харків, Україна) *v.v.yurchenko@karazin.ua*

### **«МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА – АНГЛІЙСЬКА МОВА»: МОДЕЛЬ І СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРОВАНОВОГО НАВЧАННЯ**

Статтю присвячено проблемі створення нового інтегрованого курсу «Міжнародна економіка – Англійська мова» на загальних засадах теорії інтегрованого навчання. Метою статті є окреслити коло можливих підходів та моделей, які мають бути закладені в основу інтегрованого курсу, обрати оптимальну модель інтегрованого навчання міжнародної економіки й англійської мови, яка поєднувала б традиційний спосіб викладання міжнародної економіки як базової економічної дисципліни із інноваційними підходами до формування навичок мовленнєвого спілкування в процесі вивчення іноземної мови, розробити стратегії викладання курсу. В статті проаналізовано основні підходи до викладання дисциплін «Міжнародна економіка» та «Іноземна мова», доведено, що базовими підходами до викладання інтегрованого курсу мають бути компетентнісний, студенто-орієнтований (особистісно-орієнтований), культуро-орієнтований, бізнес-орієнтований. Розглянуто придатні для застосування в освітньому процесі моделі інтегрованого навчання, а саме: «Англійська мова як засіб навчання» (EMI); «Змістовно-орієнтоване навчання» (CBI); «Змістовно-мовне інтегроване навчання» (CLIL). На основі аналізу цих моделей одну з них (а саме CBI) обрано як оптимальну. В статті представлені основні елементи інтегрованого курсу, і виявлено проблему теоретичної складності та термінологічної перенасиченості англійськомовного матеріалу навчальної дисципліни «Міжнародна економіка», що може заважати засвоєнню зазначеного матеріалу і стати перешкодою на шляху створення інтегрованого курсу як такого. Запропоновано стратегії подання лекційного та практичного учбового матеріалу, що мають сприяти подоланню зазначеної проблеми та підвищенню якості й результативності навчання в цілому. Стратегії розроблено на базі деяких традиційних (візуалізація, персоналізація, історифікація) та сучасних (гейміфікація, навчання у співпраці, метод проектів, проблемне навчання, кейс-метод) підходів до вивчення економічних дисциплін та іноземної мови.

**Ключові слова:** інтегроване навчання, змістовно-орієнтоване навчання (CBI), компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, стратегії навчання.

**Nataliia DUNA,**  
 orcid.org/0000-0003-1339-5454

PhD in Economics,  
 Associate Professor at the Department of International Economics and World Economy  
 V.N. Karazin Kharkiv National University  
 (Kharkiv, Ukraine) n.duna@karazin.ua

**Valeriia YURCHENKO,**  
 orcid.org/0000-0003-0263-1941

PhD in Economics,  
 Lecturer at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes  
 V.N. Karazin Kharkiv National University  
 (Kharkiv, Ukraine) v.v.yurchenko@karazin.ua

## “INTERNATIONAL ECONOMICS – ENGLISH LANGUAGE”: MODEL AND STRATEGIES FOR INTEGRATED LEARNING

*The article deals with the problem of developing a new integrated course “International Economics – English language”, based on the general principles of the theory of integrated learning. The article aims at outlining the range of possible approaches and models that should form the basis of the integrated course, choosing an optimal model of the integrated learning, which would combine the traditional way of teaching international economics as a basic economic discipline with innovative approaches to the formation of communicative skills in the process of learning a foreign language; another task is developing strategies for teaching the integrated course. The article analyzes the main approaches to teaching the disciplines “International Economics” and “English Language”, it is proved that the basic approaches to teaching an integrated course should be competency-based, student-oriented (personally-oriented), culture-oriented, business-oriented. Models of integrated learning widely used in the educational process are considered, namely: “English as a medium of instruction” (EMI); “Content-based learning” (CBI); “Content-Language Integrated Learning” (CLIL). The analysis of these models permitted to chose one of them (namely CBI) as optimal. The article presents the main elements of the integrated course, and reveals the problem of theoretical complexity and terminological oversaturation of the English-language material of the “International Economics”; it can interfere with the assimilation of the educational material and become an obstacle to the creation of the integrated course. Strategies for the presentation of lecture and practical educational material are proposed. These strategies should contribute to overcoming the specified problem and increasing the quality and effectiveness of education as a whole. The strategies were developed on the basis of some traditional (visualization, personalization, historicization) and modern (gamification, cooperative learning, project method, problem-based learning, case method) approaches to teaching economic disciplines and a foreign language.*

**Key words:** *integrated learning, content-based learning (CBI), competence approach, person-oriented approach, learning strategies.*

Інтегроване навчання як метод викладання дедалі більше привертає до себе увагу дослідників. Інтеграція в процесі навчання зазвичай реалізується шляхом поєднання різних наукових сфер, злиття в одному навчальному курсі різних учбових предметів і розкриття комплексних тем. На думку багатьох дослідників, саме іноземна мова має найширші можливості в плані інтеграції як з гуманітарними, так із точними науками. Така інтеграція одночасно сприяє посиленню мотивації до професійного самовдосконалення і до опанування іноземних мов. Саме тому методи інтегрованого викладання академічних дисциплін «в тандемі» з іноземними мовами офіційно визнані в країнах Європейського Союзу як такі, що сприяють реалізації мовної політики ЄС (Richards, Rodgers, 2014: 116).

**Постановка проблеми.** Не викликає сумнівів той факт, що система освіти України на даний

момент постала перед низкою викликів, серед яких і необхідність конкурувати на відкритому ринку освітніх послуг в умовах євроінтеграції, і дезорганізація, викликана двома роками пандемії та останнім роком воєнних дій на території країни, і швидка цифровізація освіти та впровадження он-лайн навчання. Відповіддю на ці та інші виклики (до яких слід віднести насамперед деморалізацію, демотивацію, фізичне скорочення контингенту студентів ЗВО) має бути підвищення якості освіти, зокрема, за рахунок впровадження нових, прогресивних методів викладання. Одним з таких методів слід вважати інтегроване навчання, потенційно здатне забезпечити і підвищення рівня мотивації студентів, і їх конкурентоспроможності як фахівців на ринку праці. Особливо актуальним є впровадження інтегрованого навчання з таких дисциплін, як «Міжнародна економіка», «Міжнародний бізнес», «Міжнародне

право», оскільки вони вивчають суспільні відносини в міжнародному контексті, потребують формування в майбутніх фахівців широкої ерудиції, крос-культурної компетенції та вміння творчо використовувати різноманітні іншомовні джерела інформації.

**Аналіз досліджень.** Організація інтегрованого навчання як такого, вимагає огляду наукових праць, присвячених основним підходам та методам викладання дисциплін «Міжнародна економіка» та «Іноземна мова». Аналіз робіт з методики викладання дисциплін «Міжнародна економіка», «Міжнародні економічні відносини» (Бестужева, Котиш, 2018), (Болдовська, 2018), (Носач, Водолазька, 2020) дозволяє стверджувати, що в основу викладання курсів «Міжнародна економіка» та «Міжнародні економічні відносини» традиційно закладені компетентнісний, студенто-орієнтований, бізнес-орієнтований, культурно-функціональний підходи, основними ж методами викладання цих дисциплін є метод макро- і мікроаналізу, історичний і логічний методи, проблемне навчання, бізнес-гра, тренінг, бізнес-кейс, семінар-дискусія. Наукові праці з методики викладання іноземних мов (Richards, Rodgers, 2014), (Осова, 2017), (Тарнопольський, 2019) свідчать про те, що в їх викладанні використовується більш широкий спектр підходів та методів. Перевага у їх викладанні надається комунікативному, культуро-орієнтованому, особистісно-орієнтованому, принципово-прагматичному підходам. Також серед домінуючих підходів у викладанні іноземних мов згадуються компетентнісний, лексичний, проблемне навчання, тексто-орієнтований підхід. До найбільш сучасних і розповсюджених методів навчання іноземних мов належать: інтерактивні вправи, ігри, метод проектів, навчання у співпраці, навчання за допомогою інформаційних (комп'ютерних та інших цифрових) технологій.

В сучасній науковій літературі описані три основні дидактичні моделі організації інтегрованого навчання за схемою «академічна навчальна дисципліна + англійська мова». Перша з них – «Англійська мова як засіб навчання» або ЕМІ (English as a Mean of Instruction), сутність якої полягає в тому, що матеріал певної академічної дисципліни подається англійською мовою (McDougald, Álvarez-Ayure, 2020). На думку фахівців з Оксфордського університету, світ зараз спостерігає «ЕМІ-бум» – стрімке розповсюдження цієї освітньої моделі в університетах, середніх і навіть початкових школах. Проте, наслідки цієї зростаючої тенденції залишаються недостатньо дослідженими. В деяких країнах ЕМІ

впроваджується через політику «тиску зверху», іноді з явним нехтуванням освітніх наслідків, які може мати навчання за допомогою іноземної мови для мільйонів студентів. Створена в університеті дослідницька група ЕМІ Oxford Research Group вивчає ефекти від впровадження ЕМІ як моделі інтегрованого навчання в неангломовних країнах, зокрема вплив ЕМІ на продуктивність вивчення мови та вивчення освітніх дисциплін, що викладаються англійською, гнучкість мови та гібридність, якість викладання, компетенції, необхідні для успішного викладача ЕМІ та інші аспекти проблеми (EMİ Oxford Research Group, 2023).

Наступна модель інтегрованого навчання відома як «Змістовно-орієнтоване навчання» або СВІ (Content Based Instruction). Вона передбачає, що учні або студенти опановують навчальну дисципліну і вивчають мову одночасно. Головна увага приділяється вивченню академічної дисципліни – на це вказує сама назва моделі, проте цілі мовного навчання також присутні і повною мірою реалізуються. СВІ залучає до навчального процесу викладача мови, який здійснює безпосередньо мовне навчання та працює з викладачем дисципліни, забезпечуючи ефективне спільне викладання курсу. Інший варіант реалізації навчання за цією моделлю передбачає, що фахівець з академічної дисципліни має достатню мовну підготовку і самостійно реалізує обидві складові викладання інтегрованого курсу – змістовну і мовну (Richards, Rodgers, 2014).

Нарешті, третя модель інтегрованого навчання має назву «Змістовно-мовне інтегроване навчання» або СЛІЛ (Content and Language Integrated Learning). Деякі дослідники не розмежовують другу та третю моделі, вважаючи СЛІЛ просто європейським аналогом СВІ, народженого в Північній Америці (McDougald, Álvarez-Ayure, 2020). Проте існує також протилежна точка зору, згідно до якої різниця між другою та третьою моделлю все ж таки є. Згідно (Richards, Rodgers, 2014), СЛІЛ є більш мовно-орієнтованою. Ця модель передбачає, що викладання здійснює фахівець з академічної дисципліни, який має достатню мовну підготовку, а в навчальному процесі більш широко використовується контент мовної дисципліни. Узагальнено можна стверджувати, що «навчальна програма СЛІЛ може виникнути в мовному класі, тоді як СВІ, як правило, має за відправну точку цілі змістовного класу» (Richards, Rodgers, 2014: 16). Тобто, за змістом і технологіями навчання, СВІ є дещо ближчим до ЕМІ, тоді як СЛІЛ скоріше наблизений до курсу іноземної мови професійного спрямування.

Слід також зазначити, що протягом останніх років опубліковано значну кількість робіт як іноземних, так і вітчизняних авторів, присвячених окремим аспектам реалізації методики інтегрованого навчання. З точки зору даного дослідження, безумовно корисними є публікації, в яких аналізуються перспективи застосування інтегрованого навчання у ЗВО України (наприклад, (Leishnova et al, 2021)), різні аспекти змістовно-мовного викладання економічних дисциплін (Kryvko, Saprunova, 2021), (Yurchenko, 2021), досвід впровадження СБІ та CLIL в інших країнах (Gulmira, Dringó-Horváth, 2021), (Metlí, Akis, 2022).

**Мета статті** – сформувати оптимальну модель інтегрованого навчання міжнародної економіки й англійської мови професійного спрямування, яка поєднувала б традиційний спосіб викладання міжнародної економіки як базової економічної дисципліни з інноваційними підходами до формування навичок мовленнєвого спілкування в процесі вивчення іноземної мови. Реалізація зазначеної мети потребує вирішення кількох взаємопов'язаних завдань, а саме: 1) формування загального підходу до викладання інтегрованої дисципліни «Міжнародна економіка – Англійська мова»; 2) обрання однієї з існуючих моделей інтегрованого навчання як базової; 3) модифікація і адаптація обраної моделі з урахуванням вимог робочих програм дисциплін «Міжнародна економіка» і «Англійська мова», які мають бути закладені в основу інтегрованого курсу; 4) обрання технологій і стратегій викладання у відповідності до особливостей сформованої моделі.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз зазначених вище літературних джерел дозволяє стверджувати, що інтегрований курс «Міжнародна економіка – Англійська мова» має спиратися на базові підходи, притаманні кожній з двох дисциплін, а саме: компетентнісний, студенто-орієнтований (особистісно-орієнтований), культуро-орієнтований, бізнес-орієнтований (принципово-прагматичний). При цьому, ми можемо стверджувати, що інтеграція розширює можливості кожного окремого підходу і підвищує ефективність його застосування. Так, наприклад, з восьми основних компетенцій, рекомендованих Європейським парламентом і Радою ЄС для навчання протягом життя, під час вивчення дисципліни «Міжнародна економіка», в першу чергу формуються та вдосконалюються наступні: знання математики, навички роботи з цифровими носіями, навчання заради здобуття знань, ініціативність та практичність. Завдяки ж інтеграції з курсом іноземної мови до цього переліку додаються ще три компе-

тенції: спілкування іноземною мовою, соціальні навички, обізнаність та самовираження у сфері культури (Рекомендація 2006/962/ЄС). Культурно-функціональний підхід, сутність якого полягає в формуванні (під час вивчення курсу «Міжнародна економіка») у здобувача економічної культури та ерудиції, які він функціонально застосовує в подальшій професійній діяльності, в результаті інтеграції з мовною дисципліною збагачується завдяки застосуванню елементів лінгвокультурології та лінгвокраїнознавства.

Подальшим кроком розробки теоретико-методичних засад інтегрованого курсу «Міжнародна економіка – Англійська мова» має бути обрання базової моделі інтегрованого навчання. Традиційно викладання «Міжнародної економіки» як теоретичної економічної дисципліни в ЗВО України організоване у вигляді лекційного курсу, метою якого є засвоєння теоретичної інформації, і відповідної серії практичних і семінарських занять, спрямованих на закріплення теоретичних знань шляхом вирішення певних практичних завдань. Вивчення іноземної мови (зокрема іноземної мови професійного спрямування) у ЗВО України організоване у вигляді практичних занять. Воно включає: а) оволодіння мовними засобами, до яких належать фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні; б) формування мовленнєвих навичок, тобто навичок усного та письмового мовлення, представлених відповідно аудіюванням і говорінням (усне мовлення) та читанням і письмом (письмове мовлення). Мовленнєві навички зазвичай поділяють на дві групи: рецептивні навички (аудіювання, читання) та продуктивні навички (говоріння, письмове мовлення).

З огляду на структуру обох дисциплін («Міжнародна економіка»: лекції + практичні заняття; «Англійська мова»: практичні заняття) оптимальною моделлю інтегрованого навчання, придатною для використання в українських ЗВО слід вважати СБІ. Саме ця модель є дещо більш орієнтованою на контент академічної дисципліни, ніж на мовну підготовку, тому дозволяє зберегти традиційну для дисципліни «Міжнародна економіка» структуру, що поєднує лекційні та практичні заняття, і, навіть здійснювати викладання зусиллями двох викладачів, один з яких може бути фахівцем з міжнародної економіки, відповідальним за проведення лекційних занять, а інший – фахівцем з англійської мови професійного спрямування, відповідальним за проведення практичних і семінарських занять.

В таблиці 1 наведені типові компоненти навчальних дисциплін «Міжнародна економіка»



**Інтеграційна взаємовідповідність компонентів курсу «Міжнародна економіка – Англійська мова»**

	<b>Міжнародна економіка</b>	<b>Англійська мова</b>
Лекційні заняття	Опанування професійної термінології іноземною мовою	Вивчення нової лексики (в тому числі правопису та вимови) – (лексична складова)
	Подання лекційного матеріалу іноземною мовою усно із використанням візуальних опор (рисунок, фото, логічні схеми тощо)	Аудіальне сприйняття лекційного матеріалу, засвоєння додаткової інформації в формі текстів для читання й аудіювання, перегляд відео – (розвиток рецептивних навичок)
	Відповідь на відкриті запитання лектора, обговорення лекційного матеріалу	Говоріння (монологічне та полілогічне усне мовлення за матеріалом лекцій та додатковим матеріалом), відтворення лекційного матеріалу у вигляді письмового резюме теми – (розвиток продуктивних навичок)
Практичні заняття	Розв'язання економіко-математичних задач	Надання розгорнутої аргументованої відповіді – (розвиток письмового мовлення)
	Вирішення ситуативних завдань за технологіями кейс-метод, проблемно орієнтоване навчання, навчання у співпраці	Обговорення проблеми, спільний пошук шляхів її вирішення – (читання, діалогічне усне мовлення із використанням професійно-орієнтованої лексики)
	Усні доповіді на семінарських заняттях із презентацією матеріалів	Відповідь у формі монологу та участь в обговоренні – (аудіювання, монологічне та полілогічне усне мовлення)

*Джерело: авторська розробка.*

й «Англійська мова», які, на думку авторів, органічно поєднуються в процесі інтегрованого викладання.

Використання моделі змістовно-орієнтованого інтегрованого навчання має забезпечувати набуття теоретичних знань та практичних навичок з міжнародної економіки, підвищувати рівень володіння мовними засобами (лексичними, фонетичними) та розвивати мовленнєві навички (аудіювання, читання, говоріння, письмо). Ми бачимо, що в таблиці 1 немає елемента граматики, оскільки інтегрований курс «Міжнародна економіка – Англійська мова» орієнтований на здобувачів, які вже мають середній або вищий за середній рівень мовної підготовки.

Однією з проблем, пов'язаних із викладанням економічних дисциплін, зокрема дисципліни «Міжнародна економіка», є високий рівень складності та термінологічної насиченості матеріалу. Необхідність викладання матеріалу іноземною мовою посилює цю проблему і змушує шукати шляхи вирішення у створенні відповідних стратегій навчання, які мають урізноманітнити матеріал та способи його подання, а отже, знизити подвійне навантаження на слухача, що виникає в результаті подачі іноземною мовою теоретичного матеріалу дисципліни, який досить складно сприймається навіть рідною мовою. До того ж з огляду на ситуацію, що склалася на даний момент у вітчизняній вищій освіті, слід вважати актуальним використання навчальних технологій та стратегій навчання, здатних підвищити вмотивованість студентів.

Такими стратегіями, на нашу думку, є наступні.

1. Стратегії подання лекційного матеріалу:

1. Стратегія візуалізації – передбачає максимально можливий супровід теоретичних положень ілюстративним матеріалом (схеми, таблиці, графіки, діаграми, ментальні карти, семантичні сітки, блоки, решітки), показ відеопрезентацій, використання відео та аудіоматеріалу англійською мовою під час лекцій.

2. Стратегія персоналізації – спрямована на викладання теоретичного матеріалу з паралельним викладом біографічних відомостей про видатних економістів та фрагментів їхніх творів, а також історичного контексту, обставин створення різних теоретичних положень. Відповідно до цієї стратегії, курс «Міжнародна економіка – Англійська мова» має містити відомості про осіб, які дали початок основним теоретичним розробкам даної академічної дисципліни, починаючи від А. Сміта, Д. Юма та Д. Рікардо – до більш сучасних авторів (П. Самуельсон, Дж. Мід, Я. Тінберген).

3. Стратегія історизації певною мірою аналогічна попередньої. Він передбачає необхідність створення яскравого екскурсу в історію кожного теоретичного досягнення, кожної окремої теми економічної дисципліни. Наприклад, розглядаючи сучасну теорію міжнародної торгівлі в курсі міжнародної економіки, ми повинні простежити її еволюцію від поглядів меркантилістів (XV–XVII), а потім до теорій абсолютних переваг А. Сміта (XVIII) та порівняльних переваг Д. Рікардо та

Дж. Мілля (XVIII–XIX), а далі – до неокласичної теореми Гекшера-Уліна, до феномена Леонтьєва (XX), і новітньої теорії життєвого циклу товару та теорії конкурентоспроможності М. Портера. Також при вивченні сучасного стану теорії платіжного балансу необхідно простежити її історію від першої теорії автоматичного саморегулювання платіжного балансу Д. Юма та Д. Рікардо (XVIII), а також згадати кейнсіанську теорію регулювання платіжного балансу, теорії зовнішньої та внутрішньої рівноваги Р. Харрода та Т. Скитовського, інструментально-цільового методу регулювання платіжного балансу Дж. Міда, Яна Тінбергена та інших, теорії нормативного регулювання платіжного балансу, монетаристську теорію регулювання платіжного балансу.

4. Стратегія соціо- та лінгвокультурної орієнтації. Ця стратегія передбачає використання досягнень етимології, лінгвоконцептології, соціолінгвістики, лінгвокультурології та застосування їх до базових категорій курсу «Міжнародна економіка» (наприклад, «трудова міграція» може розглядатися як концепт, реалізований у друкованих медіа). Також можливе створення економіко-краєзнавчих та економіко-культурних сюжетів іноземною мовою з метою урізноманітнити навчальний матеріал та підвищити інтерес здобувачів до його вивчення.

II. Стратегії подання матеріалу під час практичних та семінарських занять:

1. Урізноманітнення мовної та мовленнєвої діяльності. Ця стратегія спрямована на надання здобувачам можливості вивчати економічну інформацію у формі вправ, які традиційно використовуються під час навчання лексики, граматики, аудіювання, говоріння, читання, письма на заняттях з іноземної мови. Наприклад, для оволодіння професійною термінологією можуть використовуватися традиційні та інноваційні способи подання лексичного матеріалу, у тому числі: а) способи вербальної безперекладної семантизації (визначення, контексти, описи ситуацій, використання синонімів, антонімів, холонімів або меронімів, гіперонімів або гіпонімів, аналіз способів словотвору та структурних компонентів слова, асоціації зі словами рідної мови); б) наочні невербальні способи безперекладної семантизації (картки, фото, комікс, фотоколаж); в) логіко-наочні словесні методи безперекладної семантизації (семантична сітка, семантична карта, семантичні решітки, семантичні блоки, графік або діаграма, компонентний семантичний аналіз). Візуалізація забезпечить більш міцне запам'ятовування, адже для розкриття значення слів здобувачі доклада-

тимуть певних зусиль, розвиватимуть мовну здогадку, пояснюватимуть характер синтагматичних зв'язків між словами.

2. Гейміфікація навчального процесу. Ця стратегія передбачає використання ігор та інтерактивних вправ, моделювання освітнього простору, рух в освітньому просторі та інші аналогічні дії, спрямовані на самопізнання та самореалізацію. Гра зазвичай містить елемент змагання. Причому шанси на перемогу залежать не лише від рівня освітньої компетентності, а й від інтелекту, кмітливості, швидкості реакції тощо. В умовах дистанційного навчання гейміфікація може відбуватися завдяки використанню спеціальних інтерактивних он-лайн ресурсів (наприклад, Wordwall, Quizizz, Quizlet) що дозволяють викладачеві самостійно створювати ігри, вікторини та інші інтерактивні он-лайн завдання.

3. Навчання у співпраці та проектна робота. Основною ідеєю навчання у співпраці є ідея взаємодії учнів під час занять. Це означає, що студенти несуть як індивідуальну, так і колективну відповідальність за успіх кожного члена команди. У процесі навчання студенти формують малі групи (3-4 особи) і отримують загальне завдання, щоб самостійно визначити ролі кожного члена команди. Завдання вирішується спільними зусиллями та більш здатні та підготовлені студенти допомагають менш підготовленим. В умовах он-лайн навчання застосування цієї стратегії також є можливим, оскільки сучасні он-лайн платформи (зокрема, Zoom) дозволяють розподілити аудиторію на міні-групи.

Суть проектного методу навчання полягає у пошуку студентами загального вирішення проблеми та поданні кінцевого результату у вигляді проекту. У методичній літературі пропонуються різні варіанти проектів у галузі вивчення іноземної мови: а) проекти інсценування (інсценування ситуацій, інсценування тексту); б) інформаційні проекти (підготовка повідомлення, блоку новин); в) видавничі справи (підготовка статті, буклету, міні-газети); г) сценарні заходи (заняття-турнір, заняття-екскурсія) та інші.

4. Проблемне навчання та кейс-метод. Ця стратегія передбачає аналіз (під керівництвом викладача) проблемних положень теорії міжнародної економіки та пов'язаних з ними практичних ситуацій та передбачає високий рівень самостійної самодостатньої діяльності студентів, спрямованої на їх вирішення. Проблемний метод характеризується тим, що викладач не пропонує знання та способи діяльності в її остаточному вигляді, він лише розставляє орієнтири та спрямовує процес

пошуку, не декларує, що вірно, а що ні, а постійно обмірковує, спонукає сперечатися з опонентами, залучає студентів до активного обґрунтування певної точки зору, у пошуках аргументів. Суть кейс-методу полягає у розробці набору навчальних матеріалів, що належать до конкретної практичної ситуації; умови завдання зазвичай є професійно-орієнтованими, і завдання як таке часто не має однозначного рішення.

5. Використання інформаційних, комунікаційних та мультимедійних технологій. Мультимедійні технології у навчанні використовують одночасно кілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, фотографію, анімацію, якісний звук. Завдяки поєднанню звукових, графічних, анімаційних та текстових ефектів мультимедіа успішно імітує ефект занурення в активне мовне та професійне середовище, реалізуючи сучасні лінгвістичні, методичні, педагогічні технології. Найчастіше мультимедійний ефект забезпечують спеціальні навчальні програми, які підтримують навчальний процес.

**Висновки.** Дослідження дозволило обрати базові підходи до викладання інтегрованого курсу «Міжнародна економіка – Англійська мова»: компетентнісний, студенто-орієнтований (особистісно-орієнтований), культуро-орієнтований,

бізнес-орієнтований (принципово-прагматичний) – та сформувати оптимальну змістовно-орієнтовану модель інтегрованого навчання, що поєднує традиційний спосіб викладання навчальної дисципліни «Міжнародна економіка» із інноваційними засобами розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок на заняттях з іноземної мови. В ході дослідження виявлено проблему теоретичної складності та термінологічної перенасиченості англійського економічного теоретичного матеріалу, що може призвести до проблем засвоєння зазначеного матеріалу. Для подолання цієї проблеми та підвищення якості та ефективності навчання загалом авторами запропоновано наступні стратегії подання матеріалу інтегрованого курсу: 1) для лекційних занять: стратегії візуалізації, персоналізації, історизації, соціо- та лінгвокультурної орієнтації; 2) для практичних занять: стратегія урізноманітнення мовної та мовленнєвої діяльності, стратегії гейміфікації, навчання у співпраці, проблемного навчання, навчання із використанням сучасних комп'ютерних технологій. Усі стратегії засновані на актуальних методах навчання, спрямованих на особистісний розвиток, підвищення вмотивованості, активності та самостійності студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бестужева С. В., Котиш О. М. Проблеми удосконалення сучасної системи освіти у зовнішньоекономічній сфері. *Викладання економічних дисциплін в умовах глобалізаційних та інтеграційних перетворень*: збірник матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції, 01 червня 2018 р., ХНАДУ. Харків, 2018. С. 54–55.
2. Болдовська К. П. Особливості формування системи компетентностей фахівців економічного профілю з навчальної дисципліни «Міжнародні економічні відносини» *Викладання економічних дисциплін в умовах глобалізаційних та інтеграційних перетворень*: збірник матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції, 01 червня 2018 р., ХНАДУ. Харків, 2018. С. 54–55.
3. Носач І. В., Водолазька Н. В. Аспекти та методи викладання Міжнародних економічних відносин у закладах вищої освіти України. *Бізнес Інформ*. 2020. № 10. С. 105–110.
4. Осова О. О. Теоретико-методичні засади реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: монографія. Харків, 2017. 348 с.
5. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) (Дата звернення: 19.02.2023).
6. Тарнопольський О. Б. Три головних парадигми у викладанні іноземних мов у XXI сторіччі: пролегомени до створення єдиного підходу до їх навчання. *Іноземні мови*. 2019. № 2. С. 3–9.
7. Gulmira K., Dringó-Horváth I. Systematic review of CLIL in computer science: Past, present, and future — with a special focus on using ICT. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2021. № 14(2). P. 323–347. URL: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/18001> (Дата звернення: 19.02.2023).
8. EMI Oxford Research Group. URL: <http://www.emi.network/> (Дата звернення: 19.02.2023).
9. Kryvko M. Yu., Saprunova O. G. The Practical Implementation of CLIL Principles in Class with Students-Economists in the Process of Learning Foreign Languages. *Матеріали X Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю: “Academic and scientific challenges of diverse fields of knowledge in the 21st century. CLIL in action”*. Харків, ХНУ імені В.Н. Каразіна, 12 березня 2021. С. 485–491.
10. Leishnova N. O., Pavlova L.V., Serheieva O. A. CLIL Elements and Instruments for Teaching Nonlinguistic Students. *Матеріали X Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю: “Academic and scientific challenges of diverse fields of knowledge in the 21st century. CLIL in action”*. Харків, ХНУ імені В.Н. Каразіна, 12 березня 2021. С. 492–499.
11. McDougald J. S., Álvarez-Ayure C. P. Expanding the Value of CLIL: Perspectives from Primary to Higher Education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2020. № 13(2), P. 155–162. URL: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/15213> (Дата звернення: 19.02.2023).

12. Metlí A., Akis D. (2022). Challenges and Strategies on the Content and Language Integrated Learning Approach (CLIL): A Case Study from the Turkish Context. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2022. №15(1). P. 1–27. URL: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/18027> (Дата звернення: 19.02.2023)
13. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, 2014. 410 p.
14. Yurchenko V. V. CLIL-Model and Strategies for teaching basic economic disciplines. *Матеріали X Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю: “Academic and scientific challenges of diverse fields of knowledge in the 21st century. CLIL in action”*. Харків, ХНУ імені В.Н. Каразіна, 12 березня 2021. С. 509–517.

## REFERENCES

1. Bestuzheva S. V., Kotysh O. M. Problemy udoskonalennia suchasnoi systemy osvity u zovnishnoekonomichnii sferi. [Problems of Improving the Modern Education System in the Foreign Economic Sphere] *Vykladannia ekonomichnykh dystsyplin v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh peretvoren: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi nauково-metodychnoi konferentsii*, 01 chervnia 2018 r., KhNADU. Kharkiv, 2018. S. 54–55 [in Ukrainian].
2. Boldovska K. P. Osoblyvosti formuvannia systemy kompetentnosti fakhivtsiv ekonomichnoho profilu z navchalnoi dystsypliny “Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny” [Peculiarities of the Formation of the Competence System of Specialists in the Field of Economics Studying the Academic Discipline “International Economic Relations”] *Vykladannia ekonomichnykh dystsyplin v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh peretvoren: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi nauково-metodychnoi konferentsii*, 01 chervnia 2018 r., KhNADU. Kharkiv, 2018. S. 54–55 [in Ukrainian].
3. Nosach I. V., Vodolazka N. V. Aspekty ta metody vykladannia Mizhnarodnykh ekonomichnykh vidnosyn u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy. [Aspects and Methods of Teaching International Economic Relations in Higher Education Institutions of Ukraine] *Business Inform*. 2020. № 10. S. 105–110 [in Ukrainian].
4. Osova O. O. Teoretyko-metodychni zasady realizatsii innovatsiinykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia. [Theoretical and Methodological Principles of the Implementation of Innovative Technologies for Teaching Foreign Languages in Higher Pedagogical Educational Institutions: monograph] Kharkiv, 2017. 348 s. [in Ukrainian].
5. Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) “Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia” vid 18 hrudnia 2006 roku. [Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and of the Council (EU) “On core competences for lifelong learning”, December 18, 2006]. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) [in Ukrainian].
6. Tarnopolskyi O. B. Try holovnykh paradyhmy u vykladanni inozemnykh mov u XXI storichchi: prolehomeny do stvorennia yedynoho pidkhodu do yikh navchannia. [Three Main Paradigms in Teaching Foreign Languages in the 21st Century: Prolegomena to the Creation of a Unified Approach to Their Teaching] *Inozemni movy*. 2019. № 2. S. 3–9.
7. Gulmira K., Dringó-Horváth I. Systematic review of CLIL in computer science: Past, present, and future – with a special focus on using ICT. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2021. № 14(2). P. 323–347. URL: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/18001>
8. EMI Oxford Research Group. URL: <http://www.emi.network/>
9. Kryvko M. Yu., Saprunova O. G. The Practical Implementation of CLIL Principles in Class with Students-Economists in the Process of Learning Foreign Languages. *Materialy X Vseukrainskoi nauковоi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu: “Academic and scientific challenges of diverse fields of knowledge in the 21st century. CLIL in action”*. Kharkiv, KhNU imeni V.N. Karazina, 12 bereznia 2021. P. 485–491.
10. Leishnova N. O., Pavlova L.V., Serheieva O. A. CLIL Elements and Instruments for Teaching Nonlinguistic Students. *Materialy X Vseukrainskoi nauковоi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu: “Academic and scientific challenges of diverse fields of knowledge in the 21st century. CLIL in action”*. Kharkiv, KhNU imeni V.N. Karazina, 12 bereznia 2021. P. 492–499
11. McDougald J. S., Álvarez-Ayure C. P. Expanding the Value of CLIL: Perspectives from Primary to Higher Education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2020. № 13(2), P. 155–162. URL: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/15213>
12. Metlí A., Akis D. (2022). Challenges and Strategies on the Content and Language Integrated Learning Approach (CLIL): A Case Study from the Turkish Context. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2022. № 15(1). P. 1–27. URL: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/18027>
13. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, 2014. 410 p.
14. Yurchenko V. V. CLIL-Model and Strategies for teaching basic economic disciplines. *Materialy X Vseukrainskoi nauковоi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu: “Academic and scientific challenges of diverse fields of knowledge in the 21st century. CLIL in action”*. Kharkiv, KhNU imeni V.N. Karazina, 12 bereznia 2021. P. 509–517.

---

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ

<b>Юрій ВОЙТЕНКО</b> СТАНОВЛЕННЯ КОНСТИТУЦІЙНОЇ МОДЕЛІ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ БАЛТІЇ У ПОСТАРДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД.....	4
<b>Петро ГАВРИЛИШИН</b> ВЗАЄМОДІЯ БОГДАНА ГАВРИЛИШИНА З УКРАЇНСЬКИМИ ДЕРЖАВНИМИ ІНСТИТУЦІЯМИ.....	11
<b>Світлана ГАВРИЛЮК, Валентина НАДОЛЬСЬКА</b> ДІЯЛЬНІСТЬ ВОЛИНСЬКОЇ ТА РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УТОПК У 1960-Х – 1980-Х РР.....	19
<b>Оксана ГОРБАЧИК, Олександр КОЗІЙ</b> СТВОРЕННЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМІСІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ З ПИТАНЬ ПАЛЕСТИНИ (ЮНСКОП) (ТРАВЕНЬ–СЕРПЕНЬ 1947 РОКУ) .....	27

### МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

<b>Олександр БЕРЛАЧ, Ярослав ЛЕЛИК</b> ПОШТОВА МАРКА І ЛИСТІВКА – СВІТОВИЙ ТРЕНД РЕПРОДУКТИВНИХ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ ТА ГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	35
<b>Ірина БЕРМЕС</b> ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ХОРОЗНАВСТВА.....	41
<b>Liudmyla VOIKO, Olha VOIKO, Svitlana OBORSKA</b> ERGONOMIC ASPECTS OF MODERN WORKSPACE DESIGN: COWORKING CENTRES.....	47
<b>Антоніна БОЙЧУК</b> НАРИСИ ФОРМУВАННЯ ЕСТРАДНОГО СПІВАКА УКРАЇНИ У ПАРАДИГМІ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	53
<b>Світлана БОРИСОВА, Ганна КОНДРАТЕНКО, Олександр ПЛОХОТНЮК</b> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДУХОВИКІВ У ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ.....	60
<b>Станіслав БУШАК</b> ОБРАЗ КОЗАКА МАМАЯ В СКУЛЬПТУРНИХ ТЕХНІКАХ.....	65
<b>Злата ВЕЛИЧКО-СОЛОМЕННИК</b> СУЧАСНЕ ВИХОВАННЯ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ: ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ УКРАЇНСЬКОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ .....	74
<b>Дмитро ГОЛОБОРОДОВ</b> ВИКОНАВСЬКІ ФОРМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МУЛЬТИІНСТРУМЕНТАЛІЗМУ В МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....	89
<b>Станіслав ГУМІНЮК, Оксана РИНДЕНКО</b> ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ ВІДЕНСЬКОЇ КЛАСИКИ В КОМЕНТАРЯХ АЛЬФРЕДА БРЕНДЕЛЯ (ДО ПИТАННЯ СТИЛЮ ВИКОНАВСЬКОГО КОМЕНТАРЯ).....	102
<b>Наталія ДЗІЗІНСЬКА</b> СКРИПКОВІ РАПСОДІЇ БЕЙЛІ БАРТОКА: ДЖЕРЕЛА ТЕМАТИЗМУ ТА ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ.....	109

### МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Анна АЛІМОВА</b> ВІДТВОРЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ ЗАСОБІВ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ХУДОЖНІХ ПЕРСОНАЖІВ ІЗ ФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	119
--	-----

<b>Антоніна АРТЕМЕНКО</b> ПЕРЕПИТУВАННЯ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ РАКУРСІ.....	125
<b>Олена БЕЖАН</b> «ЛІТЕРАТУРА ФАКТУ» В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПРОЗІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ: ДО ТЕОРІЇ ПИТАННЯ.....	129
<b>Світлана БЕРНАЦЬКА</b> ХАРАКТЕР ДЕТЕРМІНУВАЛЬНОГО ФАКТОРА СИТУАЦІЇ ОБ'ЄКТИВНОЇ НЕОБХІДНОСТІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	134
<b>Мар'яна ВОТЬКАНИЧ</b> ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ РУМУНІЇ.....	141
<b>Ірина ГАВРИЛОВА, Діана ПРИДОРОЖКО</b> УСТАЛЕНІ СЛОВЕСНІ КОМПЛЕКСИ В НІМЕЦЬКОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	148
<b>Larysa HAPONENKO</b> TEACHING VOCABULARY IN THE PRIMARY SCHOOL ENGLISH CLASSES.....	153
<b>Людмила ГМИРЯ, Валентина ЗАСКАЛЄТА</b> МОРФОЛОГІЧНІ ТА ДЕРИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕОЛОГІЗМІВ ВОЄННОГО ЧАСУ.....	159
<b>Крістіна ГОЛОВЕНКО</b> ВНУТРІШНЯ ФОРМА МЕТАФОРИ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ <i>HEART / СЕРЦЕ</i> В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	166
<b>Yuliia HONCHAROVA</b> DECONSTRUCTIONIST THEORY OF AUTOBIOGRAPHICALITY: BACKGROUNDS AND PROSPECTS.....	172
<b>ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Олена БАЙРАМОВА, Тетяна ГОЛУБЕНКО, Світлана МАЛАЗОНІЯ</b> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ.....	178
<b>Вікторія БАЛАКІРСЬВА</b> ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	185
<b>Наталія БЕЗСОНОВА, Євгенія МАКАРСЬКА, Ірина ГЛАДКИХ</b> РЕГУЛЮВАННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ І ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ.....	191
<b>Ірина БЕРЕЗНЕВА</b> СПЕЦІФІКА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ.....	197
<b>Олена БЄЛОВА</b> ДЕТЕКЦІЯ ПРОСОДИЧНОГО РІВНЯ МОВЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ.....	203
<b>Василь БІЛОШИЦЬКИЙ</b> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ – ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	210
<b>Людмила БЛИЗНЮК, Ольга ГВОЗДЯК, Тетяна СВИДА-СУСІДЕНКО</b> ЗАСТОСУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	218

<b>Юлія БЛУДОВА, Олена ІЛЬІНА</b> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	223
<b>Оксана БОРОВЕЦЬ, Олена СІРМАН, Юлія КОПЕЛЬ</b> ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	230
<b>Марина ВОЛОШЕНКО</b> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА І ЗАСОБИ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ .....	235
<b>Olena HALAI</b> ORAL CORRECTIVE FEEDBACK AS AN EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING STRATEGY.....	241
<b>Олена ГЛАДКА</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	247
<b>Маруна HLUKHOVSKA</b> ENGLISH PHRASAL VERBS OF AVIATION ENGLISH: STAGES AND TECHNIQUES OF TEACHING.....	252
<b>Юлія ГОЛОВАЦЬКА</b> ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК КЛЮЧОВІ ТРЕНДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	258
<b>Ігор ГРИЩЕНКО</b> РОЗВИТОК ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	264
<b>Oksana HURAL, Larysa LOMAKINA, Natalia DYCHKA</b> FEATURES OF NON-TRADITIONAL FORMS OF FOREIGN LANGUAGE LESSONS.....	270
<b>Ольга ДЕРБАК, Катерина ПЕЧЕРНА, Тетяна ЯКОВЛЕВА</b> ГРУПОВА РОБОТА ОНЛАЙН НА УРОЦІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ.....	277
<b>Наталія ДІДЕНКО, Олена ПОЛІНОК</b> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	284
<b>Наталія ДІДО</b> ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	290
<b>Руфіна ДОБРОВОЛЬСЬКА</b> ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ФЕНОМЕНУ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА США.....	296
<b>Наталія ДУНА, Валерія ЮРЧЕНКО</b> «МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА – АНГЛІЙСЬКА МОВА»: МОДЕЛЬ І СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ .....	301

---

## CONTENTS

### HISTORY

**Yurii VOITENKO**

FORMATION OF THE CONSTITUTIONAL MODEL IN UKRAINE  
AND THE BALTIC COUNTRIES IN THE POST-SOVIET PERIOD..... 4

**Petro GAVRYLYSHYN**

BOHDAN HAVRYLISHYN'S RELATIONSHIP WITH UKRAINIAN STATE INSTITUTIONS.....11

**Svitlana HAVRYLIUK, Valentyna NADOLSKA**

THE ACTIVITIES OF VOLYN AND RIVNE REGIONAL ORGANIZATIONS UTOPIK  
IN THE 1960S – 1980S.....19

**Oksana HORBACHYK, Olexandr KOZII**

CREATION AND ACTIVITIES OF THE UNITED NATIONS SPECIAL COMMITTEE  
ON PALESTINE (UNSCOP) (MAY–AUGUST 1947).....27

### ART STUDIES

**Oleksandr BERLACH, Yaroslav LELYK**

POSTAGE STAMPS AND POSTCARDS ARE A GLOBAL TREND  
IN REPRODUCTIVE WORKS OF PAINTING AND GRAPHIC ART..... 35

**Iryna BERMES**

ON THE QUESTION OF THEORETICAL COMPREHENSION OF THE PROBLEMS  
OF CHORAL STUDIES..... 41

**Liudmyla BOIKO, Olha BOIKO, Svitlana OBORSKA**

ERGONOMIC ASPECTS OF MODERN WORKSPACE DESIGN:  
COWORKING CENTRES..... 47

**Antonina BOICHUK**

ESSAYS ON THE FORMATION OF A POP SINGER OF UKRAINE  
IN THE XXI CENTURY PARADIGM.....53

**Svitlana BORYSOVA, Ganna KONDRATENKO, Oleksandr PLOKHOTNIUK**

METHODOLOGICAL ASPECTS OF WIND MUSICIANS' PERFORMANCE TRAINING  
IN THE PROCESS OF COLLECTIVE MUSIC MAKING.....60

**Stanislav BUSHAK**

THE IMAGE OF THE COSSACK MAMA IN SCULPTURE TECHNIQUES.....65

**Zlata VELYCHKO-SOLOMENNYK**

MODERN EDUCATION OF A CHORAL CONDUCTOR IN THE HIGHER  
EDUCATIONAL INSTITUTION OF UKRAINE: DIDACTIC PRINCIPLES  
OF THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEM.....74

**Dmytro HOLOBORODOV**

PERFORMANCE FORMS OF MULTI-INSTRUMENTALISM REALIZATION  
IN MUSICAL ART AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY..... 89

**Stanislav GUMINIUK, Oksana RYNDENKO**

INTERPRETATION OF VIENNA CLASSICS WORKS IN ALFRED BRENDEL'S  
COMMENTS (STYLE ASPECTS OF PERFORMING COMMENTARY).....102

**Nataliia DZIZINSKA**

BELA BARTOK'S VIOLIN RHAPSODIES: SOURCES OF THEME AND GENRE FEATURES.....109

### LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

**Anna ALIMOVA**

RENDERING NONVERBAL COMMUNICATION MEANS OF CHARACTERS  
WITH PHYSICAL DISABILITIES IN TRANSLATION.....119



<b>Antonina ARTEMENKO</b> ECHO-QUESTIONS IN LINGUISTIC ASPECT.....	125
<b>Olena BEZHAN</b> “THE LITERATURE OF FACT” IN AMERICAN PROSE OF THE SECOND DECADE OF THE TWENTIETH CENTURY: THE THEORETICAL APPROACH.....	129
<b>Svitlana BERNATSKA</b> THE NATURE OF THE DETERMINING FACTOR OF THE SITUATION OF OBJECTIVE NECESSITY IN THE MODERN UKRAINIAN LANGUAGE.....	134
<b>Mariana VOTKANYCH</b> TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF UKRAINIAN LITERATURE OF ROMANIA.....	141
<b>Iryna HAVRYLOVA, Diana PRYDOROZKO</b> ESTABLISHED WORD COMPLEXES IN GERMAN JOURNALISTIC DISCOURSE .....	148
<b>Larysa HAPONENKO</b> TEACHING VOCABULARY IN THE PRIMARY SCHOOL ENGLISH CLASSES.....	153
<b>Liudmyla HMYRIA, Valentyna ZASKALETA</b> MORPHOLOGICAL AND DERIVATIVE FEATURES OF WARTIME NEOLOGISMS.....	159
<b>Kristina HOLOVENKO</b> THE INNER FORM OF THE METAPHOR DENOTING CONCEPT HEART IN ENGLISH AND UKRAINIAN.....	166
<b>Yuliia HONCHAROVA</b> DECONSTRUCTIONIST THEORY OF AUTOBIOGRAPHICALITY: BACKGROUNDS AND PROSPECTS.....	172

## PEDAGOGY

<b>Olena BAIRAMOVA, Tetiana HOLUBENKO, Svetlana MALAZONIA</b> CRITICAL THINKING AS A COMPETENCY MODEL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION.....	178
<b>Viktorija BALAKIREVA</b> DIAGNOSING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS’ READINESS FOR THE PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN.....	185
<b>Natalia BEZSONOVA, Yevheniia MAKARSKA, Iryna HLADKYKH</b> REGULATION OF FORMATIVE ASSESSMENT AS A FACTOR OF INCREASING MOTIVATION AND QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONDITIONS OF ONLINE LEARNING.....	191
<b>Irina BEREZNEVA</b> SPECIFICATIONS OF THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN WARTIME CONDITIONS.....	197
<b>Olena BIELOVA</b> DETECTION OF THE PROSODY LEVEL OF SPEECH IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH LOGOPATHOLOGY.....	203
<b>Vasil BILOSHYTSKYI</b> THE PROBLEM OF THE FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE COMMISSIONED OFFICERS – PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPECIALISTS.....	210
<b>Lyudmyla BLYZNYUK, Olha HVOZDYAK, Tetyana SVYDA-SUSIDENKO</b> APPLICATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE STUDY OF THE GERMAN LANGUAGE.....	218
<b>Yuliia BLUDOVA, Olena ILINA</b> INNOVATIVE APPROACHES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	223

<b>Oksana BOROVIETS, Olena SIRMAN, Yuliya KOPEL</b> FEATURES OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIVATE SCHOOL STUDENTS.....	230
<b>Maryna VOLOSHENKO</b> MODERN APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF RESPONSIBLE PARENTHOOD AND MEANS OF ITS IMPROVEMENT.....	235
<b>Olena HALAI</b> ORAL CORRECTIVE FEEDBACK AS AN EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING STRATEGY.....	241
<b>Olena HLADKA</b> IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-PHILOLOGY MAJORS.....	247
<b>Maryna HLUKHOVSKA</b> ENGLISH PHRASAL VERBS OF AVIATION ENGLISH: STAGES AND TECHNIQUES OF TEACHING.....	252
<b>Yuliia HOLOVATSKA</b> INFORMATIZATION AND DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS KEY TRENDS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS.....	258
<b>Igor GRYSCHENKO</b> DEVELOPMENT OF VOCAL PERFORMANCE SKILLS OF ART STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	264
<b>Oksana HURAL, Larysa LOMAKINA, Natalia DYCHKA</b> FEATURES OF NON-TRADITIONAL FORMS OF FOREIGN LANGUAGE LESSONS.....	270
<b>Olga DERBAK, Kateryna PECHERNA, Tatiana YAKOVLEVA</b> CROUP WORK ONLINE IN THE SPANISH LESSON.....	277
<b>Natalia DIDENKO, Olena POLINOK</b> METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEST CONTROL APPLICATION IN STUDYING UKRAINIAN FOR OF SPECIAL PURPOSES AT THE UNIVERSITY.....	284
<b>Nataliia DIDO</b> TO THE ISSUE OF TEACHING ENGLISH NEOLOGISMS FOR THE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS.....	290
<b>Rufina DOBROVOLSKA</b> HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE PHENOMENON OF MUSIC THERAPY IN GREAT BRITAIN AND THE USA.....	296
<b>Nataliia DUNA, Valeriia YURCHENKO</b> “INTERNATIONAL ECONOMICS – ENGLISH LANGUAGE”: MODEL AND STRATEGIES FOR INTEGRATED LEARNING.....	301

## НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих  
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка**

**HUMANITIES SCIENCE  
CURRENT ISSUES:**

**Interuniversity collection of Drohobych  
Ivan Franko State Pedagogical University  
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 60. ТОМ 1  
ISSUE 60. VOLUME 1**

Редактори-упорядники

*Микола Пантюк*

*Андрій Душний*

*Василь Ільницький*

*Іван Зиморя*

Здано до набору 03.02.2023 р. Підписано до друку 24.02.2023 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 36,74. Зам. № 0323/191. 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.