

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 37. ТОМ 1  
ISSUE 37. VOLUME 1



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол № 7 від 20.05.2021 р.)*

**Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка** / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 37. Том 1. – 298 с.

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

**Редакційна колегія:**

**Пантюк М.П.** – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.І.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **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, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стрєначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

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

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

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

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

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання  
[www.aphn-journal.in.ua](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, 2021  
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомря І.М., 2021

*Recommended for publication*  
*by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council*  
*(protocol No 7 from 20.05.2021)*

**Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers** / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2021. – Issue 37. Volume 1. – 298 p.

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

*Editorial board:*

**M. Pantyuk** – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushniy** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskyi** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyslyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

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

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

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

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

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition  
[www.afhn-journal.in.ua](http://www.afhn-journal.in.ua)

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

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

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

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

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

**МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

УДК 766:76.02+371.672.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-1>**Майя БАБКІНА,***orcid.org/0000-0002-6403-2226**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри іноземних мов**Національного університету «Львівська політехніка»**(Львів, Україна) babkina\_m@ukr.net***Богданна БАБКІНА,***orcid.org/0000-0002-5342-8540**студентка IV курсу кафедри дизайну та основ архітектури**Інституту архітектури та дизайну**Національного університету «Львівська політехніка»**(Львів, Україна) babkina\_b@ukr.net***РОЛЬ ІЛЮСТРАЦІЙ В ДИТЯЧОМУ КНИЖКОВОМУ ВИДАННІ**

У статті досліджено роль книжкової ілюстрації в процесі формування особистості дитини. Визначено, що ілюстрація є важливою складовою дитячого книжкового видання. Вона вирішує завдання образного розкриття літературного тексту, несе доповнення і розвиток словесної інформації, впливає на процеси сприйняття, розуміння, аналізу, синтезу, що спонукають до формування творчого мислення особистості дитини, її естетичних смаків, уяви, інтелектуального розвитку. Різні відтінки емоційного стану маленького читача, його світобачення сприймаються через призму книжкової ілюстрації.

Зазначено, що під час створення дизайну книги, її текстового та ілюстративного навантаження, необхідно враховувати специфіку психічних властивостей розвитку дитини. Розглянуто сприйняття ілюстративного матеріалу дитиною в процесі дозрівання. Для дітей, які ще не вміють читати, ілюстрація і текст виступають в особливій візуально-вербальній єдності. Наголошено, що під час створення книжкової ілюстрації для найменшого читача, значну роль відіграє деталювання образів і предметів, які повинні до найменших дрібничок відповідати їхньому словесному опису.

Визначено групи та види ілюстративних зображень у книжковому виданні. Проаналізовано основні вимоги до ілюстративного матеріалу дитячої книги. Акцентовано, що майстерність подачі ілюстративного матеріалу в дитячому книжковому виданні залежить від професіоналізму ілюстратора, його художнього смаку, творчої уяви.

Згідно з анкетним опитуванням встановлено, що в еру цифрових технологій друкована книга не втрачає своєї значущості та актуальності. Роль книги набуває виховного сенсу у формуванні особистості дитини, впливає на її емоційний стан, сприяє розвитку її когнітивних здібностей і світогляду. У дитячому книжковому виданні має бути гармонійне поєднання текстового та ілюстративного матеріалу.

**Ключові слова:** ілюстрація, дитяче книжкове видання, текстовий матеріал, дизайн книги.

**Майя БАБКІНА,***orcid.org/0000-0002-6403-2226**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Foreign Languages Department**Lviv Polytechnic National University**(Lviv, Ukraine) babkina\_m@ukr.net***Bohdanna BABKINA,***orcid.org/0000-0002-5342-8540**4<sup>th</sup> year Student at the Department of Design and Architecture Fundamentals**Institute of Architecture and Design**of the Lviv Polytechnic National University**(Lviv, Ukraine) babkina\_b@ukr.net*

## THE ROLE OF ILLUSTRATION IN THE CHILDREN'S BOOK PUBLICATION

*The article studies the role of book illustration in the process of forming the child's personality. It is determined that illustration is an important component of the children's book publication. It solves the problem of picturesque disclosure of a literary text, complements and develops verbal information, affects the processes of perception, understanding, analysis, and synthesis, encouraging the formation of creative thinking of the child's personality, their aesthetic tastes, imagination, and intellectual development. The different shades of the emotional state of young readers, their worldview is perceived through the prism of book illustration.*

*It is noted that when creating a book design, its textual and illustrative content, it is necessary to take into account the specifics of mental properties of the child's development. The article considers the perception of illustrative material by the child in the process of maturation. The illustration and text act in a visual and verbal unity for children who cannot read. It is emphasized that when creating book illustrations for the youngest reader, the detailed elaboration of images and objects plays a significant role, which must correspond to the details of their verbal description.*

*The groups and types of illustrative images in book publication are defined. The main requirements for the illustrative material of children's books are analyzed. It is emphasized that the skill of presenting illustrative material in the children's book publication depends on the professionalism of illustrators, their artistic taste, and creative imagination.*

*According to the survey, it was found that the printed book does not lose its significance and relevance in the era of digital technology. The children's book publication should have a harmonious combination of the text and illustrative material.*

**Key words:** illustration, children's book publication, text material, book design.

**Постановка проблеми.** Роль книги набуває виховного сенсу у формуванні особистості дитини, впливає на її емоційний стан, сприяє розвитку її когнітивних здібностей і світогляду. Яскравіше і позитивно пізнати світ дозволяє дитині ілюстрація, яка є невіддільною частиною дитячої книги, що дозволяє наочними образами глибше зрозуміти і відчути зміст, зацікавлюючи читача.

Виховний та емоційний аспект ілюстрації книжкового видання, її здатність впливати на формування свідомості дитини не втрачають своєї вагомості й актуальності. Сьогодні потребує українських видань з цікавим ілюстративним матеріалом для дітей різної вікової категорії, щоб залучити до читання якомога ширше коло читачів, оскільки книга та ілюстрація, як її невіддільний складник, виконують різноманітні функції.

**Аналіз досліджень.** Значна кількість сучасних досліджень присвячені ілюстративній культурі книги, історичним аспектам та сучасним тенденціям розвитку книжкової ілюстрації, особливостям впливу ілюстрації на сприйняття текстового матеріалу. Ілюстрацію розглядають як вид образотворчого мистецтва та елемент оздоблення книги, який доповнює та допомагає читачеві глибше зрозуміти текстове наповнення.

Розкриваючи освітньо-виховний потенціал ілюстрації дитячого книжкового видання, Ю. Федіна акцентує увагу на тому, як малюнок впливає на настрій дитини, як різні його відтінки (сумні, веселі, іронічні, серйозні) легко сприймаються через малюнки, підказуючи читачеві, як потрібно ставитися до того чи іншого героя, того чи іншого вчинку, представленого в книзі (Федіна, 2014: 120). На думку В. Челомбітько і М. Мажуга,

ілюстрація повинна задавати дітям реальні художні образи, які допоможуть адекватно зрозуміти текст, сформувати важливу читацьку компетенцію – відтворити уяву (Челомбітько, Мажуга, 2016: 113). Як зазначає М. Токар, особливістю дитячої книжкової ілюстрації є поєднання деталей із зображенням і з емоцією, яку вона передає, що стає для дитини своєрідним дороговказом до важливих моральних настанов, поданих за допомогою художнього образу (Токар, 2018: 220). У дизайні дитячої книги, як стверджує О. Харченко, має бути велика кількість ілюстрацій, що зумовлює розміщення меншої кількості слів на одній сторінці (Харченко, 2010: 64). Малюнки в сучасній книзі для дитини, наголошують Н. Шульська і А. Манюхіна, повинні мати новаторський, нешаблонний характер, аби захопити маленького читача й певний час тримати його увагу (Шульська, Манюхіна, 2016: 154).

Отже, різні відтінки емоційного стану маленького читача, його світобачення сприймаються через призму книжкової ілюстрації.

**Мета статті** – розглянути роль книжкової ілюстрації в процесі формування особистості дитини.

**Виклад основного матеріалу.** На основі досліджень можемо констатувати, що книжкова ілюстрація виконує насамперед зображальну роль, розкриваючи зміст тексту, формує уяву читача, підсилює його емоційне сприйняття. Дитяче книжкове видання, виконуючи різноманітні функції, є не лише транслятором певної інформації, ігровим і розважальним засобом, першоджерелом формування емоційного і когнітивного розвитку дитини, але й відіграє важливу роль у формуванні свідомості маленького читача.

Створюючи дизайн книги, її текстове та ілюстративне навантаження, необхідно враховувати специфіку психічних властивостей розвитку дитини. Досліджено, що в ранньому дитинстві закладаються основи всіх психічних властивостей особистості, пізнавальних процесів і видів діяльності. У цей період домінує сприймання, важливою характеристикою якого є емоційна активність як важливий орієнтир ефективної комунікативної активності. Мислення в цей період називають наочно-дійовим. Упродовж розвитку маленької дитини відбувається перехід від наочно-дійового до наочного-образного мислення. Початок формування наочно-образного мислення збігається зі становленням свідомості дитини. Відбувається розвиток інтелекту, словесно-логічного мислення, формування понять.

Саме тому сприйняття ілюстративного матеріалу залежить від віку дитини. Для маленьких дітей, які ще не вміють читати, ілюстрація і текст виступають в особливій візуально-вербальній єдності. Під час створення книжкової ілюстрації для найменшого читача значну роль відіграє деталювання образів і предметів, які повинні до найменших дрібничок відповідати їхньому словесному опису. Особлива увага приділяється деталям ілюстрацій, наголошує О. Харченко, тому що рисунок може являти собою оповідання про події тим дітям, котрі ще не вміють читати (Харченко, 2010: 63). Важливо, щоб ілюстрація у цьому віці легко сприймалася і зацікавлювала як ігровий засіб. У ранньому дитячому віці лише за допомогою ілюстрації можна зацікавити маленького читача, оскільки текстовий матеріал без візуальної інформації буде сприйматися важко.

Дітям дошкільного віку значно легше сприймати ілюстративні зображення, які передають зміст тексту зоровими образами, допомагаючи маленькому читачу його зрозуміти. Для дітей молодшого шкільного віку синтез тексту та зображення набуває складнішої форми поєднання літературного твору та образотворчого мистецтва, де відбувається художньо концентроване вираження реального життя або казки. У книжкових виданнях для дітей середнього і старшого шкільного віку переважає принцип послідовного образотворчого супроводу тексту.

Таким чином, роль книжкової ілюстрації є поштовхом для подальшого емоційного, когнітивного та естетичного розвитку дитини. Дитяча книга є одночасно мистецьким витвором та інформаційним засобом, саме тому вона містить текстовий і позатекстовий складники. Як стверджують В. Челомбійко і М. Мажуга, специфіка дитячої книги полягає в тому, що зоровий та інтелектуальний ряд доповню-

ють один одного, текстова і позатекстова інформація допомагають засвоїти нову інформацію, отримати досвід (Челомбійко, Мажуга, 2016: 112).

Згідно з дослідженнями візуальне сприйняття інформації людиною відбувається значно швидше. Зорові ілюстративні образи сприймаються цілком і безпосередньо заносяться в довгострокову пам'ять, без проміжного перетворення на поняття, як це відбувається з текстом (Челомбійко, Мажуга, 2016: 113). Тому ілюстративний матеріал дитячої книги, який містить більше інформації, ніж текст, збагачує його у своїх зорових образах та ефективніше впливає на емоційний стан дитини, повинен займати більшу частину сторінки. Щоб коректно розмістити ілюстративний матеріал, потрібно дотримуватися певних пропорцій щодо тексту, доцільно брати до уваги роль кожного зображення. Виділяють певні групи ілюстративних зображень:

- зв'язані зображення, тобто ілюстрації, які є невіддільною частиною змісту тексту. Ці зображення перебувають в значенневому і конструктивному зв'язку з основним текстом. У книжковому виданні вони можуть переважати, а зміст бути коментарем до них;

- незв'язані зображення, які є доповненням до тексту. У книжковому виданні такі ілюстрації виступають у ролі додатків;

- примітки, зображення, що мають проміжне положення між зазначеними групами. Послідовність їх подачі невизначена.

Ілюстративний матеріал у тісній взаємодії з текстовим матеріалом поділяють на види, з метою трактування образів і ситуацій:

- ілюстрація портрету, у якій виражається характеристика персонажа, всі риси якого зібрані воедино, щоб надати глибше уявлення про нього;

- ілюстрація дії, щоб через жести, рухи, ракурси наочно показати взаємини й вчинки персонажів;

- ілюстрація предметно-пізнавальна, яка супроводжує текст, передає зображення будівель, предметів побуту, пейзажів, явищ природи, щоб показати незнайоме читачу;

- ілюстрація атмосфери, яка насичена деталями, костюмами, що відповідають певному часові чи місцю;

- ілюстрація настрою, в якій передається певна емоція;

- ілюстрація-алегорія, в якій передається в конкретному художньому образі абстрактне поняття.

Усі види ілюстрацій переплітаються і доповнюють одна одну. Вони розрізняються за сюжетно-

образними ознаками, за місцем і роллю в книзі. Ілюстрації мають доповнювати сюжет автора тексту (детальніше змалювати зовнішність персонажа, його костюм, місце події тощо).

Через зорове сприйняття в дитини формується емоційне ставлення до персонажів та їх вчинків. Крім того, як зазначає Ю. Федіна, виховна функція реалізується внаслідок показу не завжди зрозумілих з тексту зв'язків між явищами й особами, допомагає визначити власне місце в тих чи інших процесах (Федіна, 2014: 121). Ілюстрація допоможе маленькому читачеві зрозуміти суть описаних подій чи явищ, осягнути емоційний стан персонажів.

Художні образи, передані в ілюстраціях, повинні викликати не тільки позитивні емоції, але й виконувати виховну функцію: вміння виявляти любов, турботу, співчуття, бути працьовитим, чесним, кмітливим, вміти взаємодіяти, приходити на допомогу тощо. Художнику-ілюстратору, щоб розкрити глибше сприйняття тексту, потрібно створювати образи, які б виховували своїми діями. Наприклад, тварини в ілюстраціях набувають антропоморфних образів. Вони носять одяг, живуть в будиночках, харчуються за столом, виконують різні ролі, як позитивні, так і негативні. Це співвідношення позитивного і негативного героя вчить дитину усвідомлювати добро та зло, любов та ненависть, дружбу та ворожнечу, щирість та жадібність. Позитивні герої повинні бути зображені добрими, сильними, веселими, працьовитими. Негативні герої обов'язково мають зазнати поразки. На вчинках книжкових персонажів формується світосприйняття дитини.

Працювати над такими образами, передаючи різноманітний виховний аспект, художнику-ілюстратору непросто. Ілюстратор має проявити свій професіоналізм і майстерність, оскільки позитивне враження дитини від ілюстрації залежить від техніки виконання.

Ілюстративний матеріал містить художньо-естетичний, інформаційний, освітньо-виховний складники книжкового видання і має безпосередній зв'язок зі змістом тексту. Книжкова ілюстрація надає маленькому читачу установку на сприйняття словесного змісту. Саме тому в книжкових дитячих виданнях точно розкриття тематики, як зазначає О. Мельник, є одним з основних завдань для художника як співавтора книги, що потребує вияву цілого ряду умінь та знань, вимагає точності в інтерпретації змісту і водночас долання стереотипів, фантазії та творчості. Завданням ілюстратора є візуалізація образів та ідеї, що сприятиме

кращому розумінню художньо-вербальної інформації (Мельник, 2015: 159–160).

Сьогодні спостерігається відхід від традиційних форм образотворчого супроводу тексту. Ілюстратор має можливість обрати різні напрями до художньої візуалізації образів у дитячій книзі: традиційний класичний підхід, який орієнтований, як зауважує Л. Давиденко, на реалістичне відтворення сюжету, і новаторський, який побудований на принципах декоративізму, лаконічності і стилізації (Давиденко, 2014: 116). Художники відкриті до експерименту, наголошує Ю. Кадоркіна, прагнуть до новаторських рішень, розкриваючи літературний зміст. Ілюстратори поєднують у своїх роботах різноманітні техніки та технології, працюючи з різними матеріалами (Кадоркіна, 2018: 20). Сучасні дизайнери дитячої ілюстрації спрямовані на авторську інтерпретацію дійсності.

Не менш важливе значення в книжковому дитячому виданні має оформлення обкладинки. Створюючи обкладинку, яка б привернула увагу дитини, використовуються яскраві кольори, реалістичне або декоративне зображення з добре вималюваними деталями. Роль ілюстративного матеріалу на обкладинці – емоційно вплинути на маленького читача, привернути увагу та надати візуальну інформацію про зміст книги.

На основі досліджень можемо констатувати, що ілюстрація у дитячому книжковому виданні повинна відповідати основним вимогам:

- художньо-образно розкривати зміст тексту та візуально його доповнювати;
- гармонійно поєднуватися та сприйматися з текстом як єдине ціле;
- виражати основні ідеї тексту;
- дотримуватися пропорцій щодо тексту (малюнок переважає над текстом у пропорційному співвідношенні);
- бути деталізованою, мати чіткі контури малюнка;
- емоційно й динамічно подавати образи персонажів;
- бути візуально привабливою, зрозумілою, цікавою;
- використовувати різноманітну кольорову гаму;
- виконувати провідну пізнавальну функцію;
- відповідати віковим особливостям розвитку дитини, враховувати образність дитячого мислення;

За результатами проведеного анкетного опитування, в якому брало участь 126 осіб різних вікових категорій, було з'ясовано, що друкованій дитячій книзі віддають перевагу 94,9%, а електронній –

5,1%. Найбільше відсоткове співвідношення становили особи віком 18–30 років (51,7%), вікова категорія 30+ (39,8%), 60+ (5,9%) та до 18 (2,6%). 98,1% респондентів вважають книгу цінністю сучасної української культури. 56,4% респондентів надають перевагу ілюстративному матеріалу дитячого видання, ніж змістовому наповненню. 100% респондентів погоджуються з твердженням, що ілюстрація допоможе глибше й краще сприймати текст.

Згідно з опитуванням можна зробити висновок, що в еру цифрових технологій друкована книга не втрачає своєї значущості та актуальності. У дитячому книжковому виданні має бути безпосередній зв'язок текстового та ілюстративного матеріалу, який буде гармонійно поєднуватися.

**Висновки.** Отже, ілюстрація є важливим складником дитячого книжкового видання. Вона вирішує завдання образного розкриття літературного тек-

сту, несе доповнення і розвиток словесної інформації, впливає на процеси сприйняття, розуміння, аналізу, синтезу, що спонукають до формування творчого мислення особистості дитини, її естетичних смаків, уяви, інтелектуального розвитку. Окрім того, ілюстративний матеріал забезпечує привабливість книги і зацікавлює маленького читача.

Майстерність подачі ілюстративного матеріалу в дитячому книжковому виданні залежить від професіоналізму ілюстратора, його художнього смаку, творчої уяви.

Проблема оформлення друкованих дитячих видань відповідно до їх типу і читацького призначення не втрачає і надалі своєї актуальності. Таким чином, привабливість та реалізація дитячого книжкового видання буде залежати від його якісного оформлення, гармонійного поєднання всіх елементів та професійної майстерності дизайнера книги.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давиденко Л. Засоби художньої виразності у книжковій графіці: традиції та інновації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. С. 115–118.
2. Кадоркіна Ю.О. Сучасна українська книжкова ілюстрація. Оформлення прози та віршових збірок. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 19–21.
3. Мельник О. Комп'ютерна графіка у сучасній книжковій ілюстрації: проблеми техніки та стилю. *Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство*. 2015. №1. (вип. 33). С. 157–161.
4. Токар М. Художньо-естетичні особливості дитячої книжкової ілюстрації. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2018. Вип. 35. С. 220–233.
5. Федіна Ю. Освітньо-виховний потенціал ілюстрації дитячої книги. *Вісник інституту розвитку дитини*. 2014. Вип. 35. С. 119–124.
6. Харченко О. М. Дизайн оформлення української дитячої книги на прикладі казок. *Вісник ХДАДМ*. 2010. № 1. С. 146–149.
7. Челомбітько В. Ф., Мажуга М. О. Використання ілюстративного матеріалу для створення книжкових та електронних мультимедійних видань. *Бионика интеллекта*. 2016. № 1(86). С. 112–115.
8. Шульська Н., Манюхіна А. Ілюстративна культура сучасної дитячої книги: видавничі норми й читацькі вимоги. *Scripta manent: молодіжний науковий вісник інституту філології та журналістики*. 2016. С. 152–154.

### REFERENCES

1. Davydenko L. Zasoby khudozhn'oyi vyraznosti u knyzhkoviy hrafitsi: tradytsiyi ta innovatsiyi [Means of art expressiveness in the book graphics: traditions and innovations]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2014. S. 115–118 [in Ukrainian].
2. Kadorkina Yu.O. Suchasna ukrayins'ka knyzhkova ilyustratsiya. Ofornlennya prozy ta virshovykh zbirk [Contemporary ukrainian book illustration. Arrangement of prose and poetry collections]. *Young Scientist*. 2018. № 12 (64). S. 19–21 [in Ukrainian].
3. Mel'nyk O. Komp'yuterna hrafika u suchasnyy knyzhkoviy ilyustratsiyi: problemy tekhniky ta stylyu [Computer graphics in modern book illustration: technology and style problems]. *Naukovi zapysky. Seria: Mystetstvoznavo*. 2015. № 1. (vyp. 33). S. 157–161 [in Ukrainian].
4. Tokar M. Khudozhn'o-estetychni osoblyvosti dytyachoyi knyzhkovoyi ilyustratsiyi [Artistic and aesthetical peculiarities of children book illustration]. *Visnyk Lvivskoi natsional'noi akademii mystetsv*. 2018. Vyp. 35. S. 220–233 [in Ukrainian].
5. Fedina Yu. Osvitno-vykhovnyy potentsial ilyustratsiyi dytyachoyi knyhy. [Educational potential of children's book illustration]. *Visnyk instytutu rozvytku dytyny*. 2014. Vyp. 35. S. 119–124 [in Ukrainian].
6. Kharchenko O. M. Dyzayn ofornlennya ukrayins'koyi dytyachoyi knyhy na prykladi kazok [Design of ukrainian children's book on the example of fairy tales]. *Visnyk HDADM*. 2010. № 1. S. 146–149 [in Ukrainian].
7. Chelombitko V. F., Mazhuga M. O. Vykorystannya ilyustratyvnoho materialu dlya stvorennya knyzhkovykh ta elektronnykh mul'tymediynykh vydan' [Using illustrative material to create books and electronic multimedia publications]. *Bionika Intellecta*. 2016. № 1(86). S. 112–115 [in Ukrainian].
8. Shulska N, Manyukhina A. Ilyustratyvna kultura suchasnoyi dytyachoyi knyhy : vydavnychi normy ta chytatski vymohy [Illustrative culture of modern children's books: publishing standards and reader requirements]. *Scripta manent: molodizhnyy naukovyy viznyk instytutu filolohiyi ta zhurnalistyky*. 2016. С. 152–154 [in Ukrainian].



УДК 75.047/75.04:75.034-035.675.2(477)"18–20"  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-2>

**Уляна БЕЛНАКІТА,**  
*orcid.org/0000-0001-9082-8415*  
студентка IV курсу кафедри образотворчого мистецтва  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(Київ, Україна) [umbelnakita.im17@kubg.edu.ua](mailto:umbelnakita.im17@kubg.edu.ua)

## ВІЗІЇ ПРИРОДИ ТА САДИБИ ЛИЗОГУБІВ У СЕДНІВСЬКОМУ ПАРКУ

**Характеристика основної теми.** Природа України упродовж багатьох століть надихала різних представників творчих кіл: композиторів, письменників, скульпторів і живописців. Враховуючи, що ця пам'ятка садово-паркового мистецтва від другої половини ХХ століття стала плернерною базою Спілки художників України, низка митців присвятила значну увагу візіям тамтешніх краєвидів, що нині складають окрему сторінку вітчизняної образотворчості.

**Проблема дослідження.** Віддзеркалення «тональності» краєвидів Седнева, перлини садибно-паркового мистецтва Наддніпрянської України досі не стало предметом окремого дослідження, хоча особливі настроєві «види» притаманні для візій даної місцевості.

**Мета** дослідження – визначити коло художників, що зверталися у своїй плернерній діяльності до образів садиби Лизогубів у Седневі.

**Результати дослідження.** Так, у творчості окремих художників образи одних і тих самих куточків природи й урбаністичного пейзажу набували осібних рис, як у непересічних митців Т. Шевченка, І. Штільмана, О. Шовкуненка, Т. Яблонської, М. Вайнштейна; видозмінювались відповідно до вимог часу, стилістики, опанування технічних засобів виразності. Важливу роль також відіграла особиста професійна майстерність, адже завдяки авторському баченню, хисту та глибині таланту зорові наративи доповнювались різноманітними аспектами інтерпретації та втілювались по різному з професійної точки зору.

У творчості окремих сучасних художників образи Седнівського парку та Садиби Лизогубів стали сприйматися, як враження, які застигли у миттєвості, з емоціями окрилення чи туги, натхнення, здивування, стану закоханості. Зокрема, у роботах Т. Сільваші, О. Ройтбурта, П. Макова, О. Сухолима, С. Панича, Г. Вишеславського, В. Трубіної, П. Бевзи, В. Цаголова, Е. Бельського, О. і С. Животкових, А. Криволапа тощо.

**Ключові слова:** Седнів, живопис, види садиби Лизогубів, ХІХ – початок ХХІ століть.

**Ulyana BELNAKITA,**  
*orcid.org/0000-0001-9082-8415*  
4th year Student at the Department of Fine Arts  
Borys Grinchenko Kyiv University  
(Kyiv, Ukraine) [zpr.ukr.ua@gmail.com](mailto:zpr.ukr.ua@gmail.com)

## VISIONS OF NATURE AND LYZOGUB'S MANORS IN SEDNIVSKY PARK

**Characteristics of the main topic.** For many centuries, the nature of Ukraine has inspired various representatives of creative circles: composers, writers, sculptors and painters. Given that this monument of landscape art from the second half of the twentieth century became a plein air base of the Union of Artists of Ukraine, a number of artists have paid considerable attention to the visions of local landscapes, which now form a separate page of domestic art.

**Research problem.** The reflection of the “tonality” of Sednev’s landscapes, the pearl of manor and park art of Dnieper Ukraine, has not yet been the subject of a separate study.

**The purpose of the research** is to determine the circle of artists who turned to the images of the Lyzohub estate in Sedniv in their pener activity.

**Results of the research.** Thus, in the works of individual artists, the images of the same corners of nature and the urban landscape acquired special features, as in T. Shevchenko, I. Shtilman, O. Shovkunenko, T. Yablonska, M. Weinstein; modified in accordance with the requirements of time, style, mastery of technical means of expression. Personal professional skills also played an important role, because thanks to the author’s vision, skill and depth of talent, visual narratives were complemented by various aspects of interpretation and embodied in different ways from a professional point of view.

In the works of some contemporary artists, the images of Sednivsky Park and the Lyzohubiv Estate began to be perceived as impressions that froze in an instant, with emotions of wings or sadness, inspiration, surprise, love. In particular, in the works of T. Silvasi, O. Roitburt, P. Makov, O. Sukholit, S. Panich, G. Vysheslavsky, V. Trubina, P. Bevza, V. Tsagolov, E. Belsky, O. and S. Zhyvotkov, A. Krivolapa et al.

**Key words:** Sedniv, painting, types of Lyzohub’s estate, ХІХ – beginning of ХХІ centuries.

**Постановка проблеми.** Седнівський мальовничий парк-ансамбль, розташований у предковічних землях Чернігівщини, веде свій початок від XVIII століття. Тоді землі, розташовані на притоці ріки Дніпра – ріці Десна, а саме на річці Снов, що знаходилися на відстані близько 25 км від стародавнього літописного Чернігова, наприкінці XVII століття стали маєтністю одного з видних представників козацької старшини.

Так, вони перейшли у власність відомого чернігівського полковника, військового, письменника-історика Якова Лизогуба, онука славнозвісного гетьмана Петра Дорошенка, соратника гетьмана Івана Мазепи, що виконував функції посла між останнім і Петром I, близьким із полковником Данила Апостола, а надалі дісталися у спадок його нащадкам.

Ще з середини XIX – початку XX століття седнівський парк із садибою Лизогубів став місцем паломництва художників, починаючи від Тараса Шевченка, Л. Жемчужникова, Л. Лагорію й О. Сластьона. Тому упродовж останнього століття легендарний ансамбль багатьма видатними живописцями і графіками сприймався як традиційний осередок вільної мистецької думки й інновацій у художній царині, пов'язаними із новітніми творчими експериментами у галузі візуального мистецтва, що потребує окремого дослідження.

**Аналіз досліджень.** Історії окремих мистецьких студій на теренах Седнівського парку присвячені праці низки істориків, знавців шевченкіани, мистецтвознавців і художників кінця XX – початку XXI ст. Зокрема, у цьому зв'язку варто назвати розвідку І. Сондюкова під назвою «Тоді поїду я в Седнев...». Старовинне містечко на Чернігівщині в житті Тараса Шевченка», оприлюднену в газеті «День» 2005 р. На її шпальтах автор проаналізував спогади Кобзаря від відвідування маєтку братів Лизогубів в означеній місцевості, з одним із яких (Андрієм) він приятелював, про що писав В. Репніній (Сондюков, 2005: 2).

Окремі замітки були написані про творчість Т. Яблонської під час седнівських пленерів. Як яскравий приклад варто назвати замітку О. Ореховича «У Седнів на 100-річчя Тетяни Яблонської» (Орехович, 2017), в якій наведено кілька штрихів діяльності провідних митців вітчизняної Спілки художників на теренах садиби у післявоєнний час. У періоду 1980-х – 2000-х рр. кілька публікацій присвятили седнівським пленерам тандеми Т. Сільваші та А. Чебикіна (тодішнього ректора Київського художнього інституту) (Сільваші, 2008: 36–43) і О. Солов'йова й А. Ложкіної (Солов'єв, 2010). Однак цими працями не вичер-

пується літопис звернення провідних художників до садибно-паркового ансамблю Лизогубів у Седневі, оскільки пленерна діяльність у межах означеної пам'ятки нині активно продовжується, у тому числі студентами Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Мета статті** – дослідити етапи звернення вітчизняних художників до візії краєвидів Седнівського парку та садиби Лизогубів у ньому упродовж середини XIX – початку XXI століть.

**Виклад основного матеріалу.** Історично Седнів за археологічними даними був заселений ще скіфами. Надалі тут мешкали данські колонізатори від VII століття, а згодом праслов'янські поселенці – поляни, древляни, сіверяни, радимичі, котрі з часом влилися до складу киеворуської держави.

З другої половини XVII століття містом володів Яків, родом з Гельмязева, а згодом його син Юхим Лизогуб, теж військовий і політичний діяч, полковник. Потому розбудову здійснював онук першого, Яків Юхимович Лизогуб, що обіймав досить визначну посаду – був бунчужним і генеральним обозним упродовж 1713–1749 рр. Наприкінці XVII століття (1690 р.) тут була зведена барокова Воскресенська (Різдва Богородиці) церква, що стала родовою усипальницею Лизогубів (надалі в якій було зведено класицистичний дах), а також традиційна тридільна дерев'яна церква святого Юра (Георгія), виконана у стилі бароко. Тоді ж, окрім цих святинь, які збереглися й донині, була зведена Кам'яниця Лизогубів (1690 р., перебудована протягом XIX століття), що поклала початок фундації Садиби Лизогубів, котра від XVIII століття почала отримувати образ непересічного дворянського гнізда.

Завдяки розбудові тут садово-палацового ансамблю родини Лизогубів упродовж XVIII – першої половини XIX ст. території Седнева поступово перетворилися на диво симбіозу архітектури та ландшафтного протодизайну, що привертало увагу до цієї садиби з-поміж інших магнатських маєтностей України у складі Російської імперії.

Безкраї квітучі рівнини доповнювали образ чаруючої природи, перед якою навіть не встояв навіть наш національний пророк Кобзар. Він прибув сюди вперше ще навесні 1846 р., коли вирішив відвідати Седнів за завданням Археографічної комісії для виявлення старовинних документів і їх вивчення.

Т. Шевченко тоді працював пліч-о-пліч із істориком, етнологом і етнопсихологом М. Костомаровим, істориком, професором, академіком Російської академії наук С. Соловйовим (Герасименко,

2007: 1–512; Археографічна, 2020). Поет і літератор приблизно у той час паралельно здійснював свої епохальні замальовки «Живописної України», серії, розпочатої 1844 року, що стали невід’ємною пам’яткою художньої думки доби, документом епохи та віддзеркалювали «дух» окремих споконвічних місцин України, якими замилювався поет і мистець. У цьому проєкті він прагнув віддзеркалити велич, силу і славу рідної землі.

Збереглися рядки Кобзаря, в котрих він викладав свої міркування з цього приводу: «Мне кажется, будь родина моя самая бедная, ничтожная на земле – и то бы она мне казалась краше Швейцарии и всей Италии. Те, которые видели однажды нашу Краину, говорят, что желали бы жить и умереть на ее прекрасных полях. Что же нам сказать ее детям? Должно любить и гордиться своею прекраснейшею матерью. Я как член ее великого семейства служу ей ежели не на существенную пользу, то по крайней мере на славу имени Украины. Обладая в мале искусством в живописи, предпринял я издание, названное мною “Живописная Украина”» (Живописна). З 1845 р. він планував продовжити епохальну роботу над «Живописною Україною».

Вдруге Тарас Григорович відвідав легендарний Седнів у березні 1847 р. Тоді він прибув на запрошення свого друга Андрія Лизогуба (1804 р. народження), нащадка козацького роду, великого мецената і прихильника мистецтва, брата композиторів і піаністів-віолончелістів Олександра та Іллі (1787 р. народження) Лизогубів. Збереглися описи цієї місцини у листах Тараса Шевченка до Андрія Лизогуба.

Виконані Т. Шевченком праці «Селянська родина» та «На пасіці» (1846 р.) цілком могли бути виконані у Седневі. Настроєм персонажів Кобзаря притаманні доброзичливість, утвердження святості родинних стосунків, що найчастіше розглянуті у спокої погожого надвечір’я, серпанкових сутінків, що підкреслюють настроєвість пейзажів. Його нескладні за сюжетом роботи означеного періоду відзначаються простором для роздумів і рефлексією у природі живих людських почуттів.

Полотна художника 1840-х років вирізняє гармонія кольорів, широтою палітри. Зокрема, застосуванням величезного спектру відтінків блакитної, зеленкуватої та білої барв. Художник майстерно передав стан природи, любив зосередитися на зображенні моделі у національних настроях на тлі знакових символів – вишневого садку біля хати, соняхів, калини тощо.

Так, його твори 1840-х рр. наповнені м’якими соковитими вальорами, заворює й гра світла

та тіні, що привернути увагу розтушовками та тональними градуйованими розтяжками. При цьому тіні у роботах Т. Шевченка мають романтично-сентиментальну легку текстуру, барви матерій рефлексують на них та поступово плавно переходять одна в іншу. Кобзар вмів насичувати образи своїх портретованих, зокрема Андрія Лизогуба, виконаних у Седневі, незвичайною «атмосферністю», настроєвістю.

У цьому зв’язку варто навести рядки дослідника І. Сюдюкова 2005 р. «І в найважчі, нестерпно самотні місяці й роки пекельного заслання в Орській фортеці та Новопетровському форті пам’ять про Седнев, де геніальний творець провів, власне, не так вже й багато часу (квітень 1846 року; березень-квітень 1847 року), була для Шевченка наче рятівним ковтком духовного свіжого повітря, допомагаючи йому вижити. Ось рядки з листа Тараса Григоровича до друга й сестри по духу Варвари Миколаївни Репніної (7 березня 1850 року): «Молюся Богові і не трачу надії, що коли-небудь буде край мого нещастя. Тоді я поїду в Седнев і там змалюю в церкві образ «Смерть Спасителя» (Сюдюков, 2005).

І в найстрашніші хвилини перед внутрішнім зором Тараса Григоровича раз по раз поставали картини щасливої пори в Седневі: напружена й натхненна праця над передмовою до нового видання «Кобзаря» (це ж там, у Седневі, були написані прекрасні, сповнені почуття національної й людської гідності рядки про те, що у росіян – «народ і слово», але і у нас, українців, теж є «народ і слово!»); майстерня поета в мезоніні над берегом Снову (згорів у 1883 році); сад перед будинком Лизогубів, чарівний старий сад – частина його збереглася...» (збережено орфографію оригіналу) (Сюдюков, 2005).

Враховуючи, що Андрій Іванович Лизогуб був близьким приятелем Тараса Григоровича Шевченка, важливо відзначити, що перший на початку XIX століття написав для соборного храму Седнева місцеві ікони Спасителя та Різдва Богородиці (храмова). Образ цієї споруди доповнювали також копії картин відомих митців Ренесансу та бароко. Зокрема, «Madonna de la Segiolla» Рафаеля, «Різдво Христове» Маротті та «Спаситель» Дольче.

До початку XX століття також у цій обителі знаходився некрополь – пантеон слави родини Лизогубів, понад 40 представників якої були поховані тут. З часом у середині XIX ст. тут було прибудовано дзвіницю, 1880 р. Різдво-Богородичний храм було перейменовано у Воскресенський (Тарас Шевченко, 1961: 36–38).

Саме у першій половині XIX століття садибу доповнив образ Глібової Альтанки (ротондальної споруди на пагорбі понад схилами ріки Снов, що складається з восьми білих колон тосканського ордену). Свою назву означена споруда, зараз – пам'ятка архітектури національного значення, отримала від імені видатного українського поета-байкаря Леоніда Глібова. Останній любив відпочивати у ній під час гостювання в Лизогубів. А вже з оселенням тут у 1830 р. братів Андрія й Іллі Лизогубів старий парк був значно доопрацьований у стилістиці романтизму, доповнений різноманітними сходами, доріжками тощо. Також в означений час ансамбль палацово-парковий ансамбль був розширений (зараз його територія складає 22 гектари) й упорядкований відповідно до тодішньої моди на мальовничі місцини (Самохіна, 2006: 42–58).

Загалом седнівські краєвиди надихали велику кількість непересічних представників української інтелігенції. Враховуючи, що Семен Юхимович Лизогуб (народився 1689 р. на Чернігівщині) був прапрадідом славетного Миколи Гоголя по матері, згаданий непересічний літератор і мислитель навідувався до родового гнізда своїх родичів (Лазаревский, 1882: 8).

Від 1920 р. тут утвердилася радянська влада, 1964 р. у населеному пункті був організований будинок творчості та відпочинку Співки художників України, завдяки чому низка митців змогла отримати доступ до пленеру у цьому чарівному куточку Наддніпрянщини.

У Седневі працювала велика кількість представників творчої інтелігенції. У місті наразі встановлено кілька пам'ятників. Зокрема, на честь перемоги дружини чернігівського князя Святослава Ярославича над військом половецького воєначальника Шарукана.

Крім того, у місті було встановлено пам'ятники, зокрема Кобзареві. Виконане на замовлення Ф. Лизогуба погруддя Т. Шевченка роботи за одними даними скульптора Ф. Балавенського, бл. 1904 р., за іншими – М. Гаврилка на каштановій алеї, де любив прогулюватися Кобзар, біля Червоного мосту, нині демонтоване. Натомість 2010 р. на місці старого пам'ятника встановлено новий роботи скульптора А. Балоба. Також місцевість прикрашає пам'ятник байкарю Л. Глібову, а також місцевому казкарю, поету та перекладачу А. Казці, котрі любили працювати у маєтку.

Окремо варто згадати монумент видатній українській художниці ХХ – початку ХХІ століття Т. Яблонській (виконаний у бронзі, встановлений біля Будинку творчості у 2007 р. за ініціативою

місцевих мешканців, оскільки саме тут мисткиня написала величезну кількість робіт, частина з яких прикрашає виставкові зали «Седнева»). 2019 р. у Седневі було відкрито меморіальну дошку Л. Лук'яненку на фасаді будинку, де він мешкав.

Також тут знімалася низка епохальних кінофільмів. Зокрема, про найвидатнішого українського мислителя «Григорій Сковорода» (1958 року), за мотивами гоголівської містичної праці «Вій» (1967 року), культова «Шурочка» (1982 року), класика радянського кінематографу «Батальйони просять вогню» (1984 року) та фільм «Коли падають дерева» (2016 року), в яких закарбовано звитяжну слава цієї місцевості.

До замальовок садибно-паркового ансамблю Лизогубів у Седневі зверталася низка художників. Твори окремих з них увійшли до скарбниці національного мистецтва. Зокрема, особливою популярністю користувалися впровадження братів Лизогубів початку XIX ст. – образи мурованих руїн, таємничих гротів, містка через рів, проритого у старовинному валі, білоколонної альтанки зі сходами понад річкою Снов.

Враховуючи, що крім Т. Шевченка, котрий залишив нащадкам акварель із видами Седнева (саме тут він насолоджувався гармонією природи, проживав останні дні щастя на волі), також на гостинах у садибі мешкали Л. Жемчужников, Л. Лагрю й О. Сластьон, у доробку яких слід шукати краєвиди місцини. З цього приводу Ігор Сяндюков зазначає: «цінні спогади про цю родину, наприклад, залишив Лев Жемчужников». Андрій Лизогуб у лютому 1847 року запросив Тараса Григоровича до Седнева задля написання портретів дружини власника маєтку та його трьох дітей (Бігач, 2020).

Шкода, що не всі твори Кобзаря седнівського періоду збереглися. «На жаль, пожежа, що сталася 19 березня 1883 року, знищила велику кількість цінних старих книжок, стародавніх актів, мемуарів, і, нарешті, малюнків самого Шевченка...». Хоча улюблена липа великого Пророка з низько звисаючими вітами, посаджена в центрі саду, в якому він гуляв у XIX столітті, й збереглася у Седневі донині. У садибно-парковому ансамблі поет мешкав у флігелі, де писав свої творчі роботи та літературні твори. Тут він виконав і портрети братів Лизогубів – Іллі (олією) й Андрія (олівцем), з місцевими робітниками він любив спілкуватися під липою в саду, де й замальовував їх (Замошник, 1961: 1–70).

Також окремо варто відзначити, що тут гостювали й письменники. А вже самі брати Лизо-

губи були великими шанувальниками літератури й мистецтва, тому в їхній садибі склався знайний літературно-артистичний осередок, до якого охоче приїздили діячі культури.

Зокрема, крім знаного байкаря Леоніда Глібова, особливу любов до цієї місцевості виказував непересічний мовознавець і літератор Борис Грінченко, іменем якого названий наш університет. Відповідно, у творчості означених авторів варто шукати описи образів Седнева, закарбовані у слові, штибу «зелений гай густесенький – неначе справді рай...» з «Журби» Л. Глібова.

Ще 1959 р. у місті працював І. Штільман. Тут було виконано його твір «Осінь в Седневі» (полотно, олія), яке надихало й інших художників відвідати цю місцевість.

Перший художній пленер для художників Спілки радянського часу відбувся у Седневі навесні 1964 р. Серед знамих митців образи шевченкової липи в Седневі змальовував О. Шовкуненко, виконували творчі роботи Т. Яблонська, М. Вайнштейн, Б. Вінтенко, Г. Гармидер, А. Шкурко (Ясновська, 2011: 329–333). Надалі багато уваги Седневу присвятив художник А. Зорко.

Тетяна Нилівна залишила мальовничі спогади про Седнів: «У седнівському будинку творчості працювали сотні українських художників. По всіх пагорбах, понад річкою можна було бачити постать із мольбертом. По етюдах, зроблених у Седневі, я колись написала картини – «Літо», «Травень», «Льон», «Юність», «Зимовий день в Седневі», «На фермі взимку», «Стара тепла піч», «Ясний вечір», «Стара оселя» і нескінченні пейзажі... Тут росли мої діти, тепер ростуть онуки. Зараз мені важко ходити далеко, і я майже не бачу ні річки, ні луків, ні пагорбів. Переважно я сиджу на ганочку в глибині старого саду. Зі свого «бабінного трону», як прозвали онуки заплямованого олійними фарбами стільця, мені видно великі липи, що ростуть поруч, сад із старими яблунями, столики під липами, блакитну веранду. З ганочку, з лавок навколо я написала вже десятки етюдів. Часом здається, що джерело вичерпане, але життя дарує все нові відчуття, все нові варіації. Цього літа я знову наважилася відвідати старий Лизогубівський парк і намалювати ампірну альтанку, де Глібов написав славнозвісну пісню «Стоїть гора високая». За ті роки, що я не бачила її, гай навколо альтанки розрісся ще більше і зовсім закрив і річечку, і долину, по якій вона біжить. Але чари, що надихали Глібова, досі живуть біля неї. Якось у Седневі я захопилася плетінням із соломи декоративних ляльок. Вони нагадували

мені образи якихось праслов'янських оберегів, символів давнини. Я немовби поринала душею у цей прадавній світ. Потім заходила їх малювати. З'являлися все нові й нові образи. Виникла ціла серія цих оберегів». (Тетяна Яблонська. Каталог виставки, Київ, 1997) (Орехович, 2017).

Олексій Барбарук-Трипільський 2007 р. щодо Тетяни Нилівни у Седневі зазначав: «Тетяна Нилівна багато років свого життя пов'язала з чудовими краєвидами Седнева. «Будинок творчості художника у Седневі на Чернігівщині був її «третім домом». Це місце десятиліттями було джерелом натхнення художниці. Аби стати на хвилину на її місце, варто вийти «на пленер» – до парку або кам'яниці Лизогубів, до альтанки Леоніда Глібова над річкою Сномом. З кожного із цих краєвидів Яблонська зробила десятки етюдів і пейзажів. «Літо», «Льон», величезний седнівський цикл залишили нам Чернігівщину Яблонської. І в Закарпатті, і в Седневі Тетяна Нилівна зуміла почати свою манеру писати неначе з чистого аркуша. Перед глядачем на виставках щоразу поставала інша Яблонська. Ніби мінялася сама суть людини» (Пам'ятник, 2020).

Упродовж кількох років, на межі 1980-х – 1990-х рр., тут влаштовувалися так звані «Седнівські пленери»: 1988, 1989 і 1991 років. Тоді у двомісячних творчих резиденціях від Спілки художників спочатку УРСР, а потім Незалежної України під керівництвом голови молодіжної секції Спілки художників Т. Сільваші (у подальшому лідер групи, заснованої 1992 р. «Живописний заповідник») за участі мистецтвознавця О. Соловійова формувалися окремі творчі об'єднання художників, що визначили вектори розвитку українського мистецтва періоду розпаду СРСР (Седнівські). У 1988 р. у цьому заході брали участь О. Ройтбурт, П. Маков, О. Сухоліт, С. Панич, Г. Вишеславський та інші.

1989 року седнівський пленер відбувся за участі майбутніх учасників сквоту «Паризька комуна». Так, були присутні В. Трубіна, О. Голосій, О. Гнилицький, які тогоріч влаштували звітну виставку в Музеї українського образотворчого мистецтва (нині НХМУ) (Седнівські, 2020).

На пленер 1991 року вдалося запросити до Седнева й студентів-п'ятикурсників. Тоді з-поміж них приїхали П. Бевза, С. Звягінцев, В. Цаголов, Е. Бельський, О. і С. Животкови, Д. Дульфан, А. Криволап та інші. Більшість з них відкривала нові мистецькі горизонти, місце Седнева в яких варто переоцінити.

В середині 1990-х рр. у Седневі також відбувалися пленери під назвою «Снов». Їх організову-

вав староста другого і третього заїзду до Седнева, художник Д. Фіщенко. Ці заходи вже не мали на меті освітнього навчання за певною програмою. Тоді в них брали участь С. і О. Животкови, П. Керестей, М. Кривенко, О. Сухоліт й ін. (Сільваші, 2008: 36–43; Соловьев, 2020).

Так, тут щорічно від 2004 р. відбувається літературно-мистецький фестиваль «Седнівська осінь», в якому беруть участь низка художників, скульпторів, культурних діячів, літераторів, музикантів, співаків. Під час таких заходів, які об'єднали довкола себе представників творчих професій та молодь, до Седнева приїждять делегації з Національної спілки художників України, українські бандуристи, хоровики, поети тощо.

На фоні цих заходів 2009 р. президент України В. Ющенко підписав Указ, за яким в Седневі Чернігівської області має бути створений державний історико-культурний заповідник «Садиба Лизогубів», як пам'ятка національного значення та охоронна зона. З цього часу мистецьким святом-фестивалем «Седнівська осінь», живописними пленерами, симпозиумами з різних видів професійного та народного мистецтва, концертами класичної та народної музики, камерними театральними виставами і літературними читаннями у населеному пункті мали опікуватися на державному рівні Міністерство культури (нині та інформаційної політики) України та Чернігівська обласна державна адміністрація разом із творчими національними спілками (Указ, 2020).

Приміром, 2017 р. тут працював художник Р. Найдзон, котрий виконав твір «Седнів навесні»,

полотно, олія. Серія робіт, з-поміж яких вирізняється «Літо в Седневі», є у творчому доробку останніх років київської художниці О. Варкач.

У Седневі також винайшов власну технологію народний художник України І. Марчук. 2018 р. тут працювала художниця І. Годунова, яка написала твір «Зима в Седневі». Упродовж останніх років тут відбувалися творчі приїзди групи художників «Гуйда і учні», в межах яких М. Гуйда та В. Чепелик разом зі своїми учнями працювали на седнівському пленері.

2020 р. під керівництвом О. Попінової студенти кафедри образотворчого мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка проходили пленерну практику у Седневі, завдяки чому виконали численні ескізи, етюди, малюнки.

**Висновки.** Отже, осмислено візії седнівського парку у творчості таких художників, як Т. Шевченко, І. Штільман, О. Шовкуненко, Т. Яблонська, М. Вайнштейн, Б. Вінтенко, Г. Гармидер, Т. Сільваші, О. Ройтбурт, П. Маков, О. Сухоліт, С. Панич, Г. Вишеславський, В. Трубіна, О. Голосій, О. Гнилицький, П. Бевза, С. Звягінцев, В. Цаголов, Е. Бельський, О. і С. Животкови, Д. Дульфан, А. Криволап, А. Шкурко, А. Зорко, Д. Фіщенко, П. Керестей, М. Кривенко, О. Варкач, Т. Діденко, І. Марчук, М. Гуйда, В. Чепелик, О. Попінова тощо.

З'ясовано, що означені митці віддавали перевагу мальовничим акварелям або техніці живопису, які дозволяють віддзеркалювати багатство напівтонів, мерехтливості вальорів, виразно накладати мазки фарби.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Археографічна комісія. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%85%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0\\_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%96%D1%8F](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%85%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%96%D1%8F) (дата звернення: 28.11.2020 р.).
2. Бігач: запряжені кріпаки, обурений Тарас і золота карета (10.11.2018 р.). URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-regions/2576788-bigac-zaprazheni-kripaki-oburenij-taras-i-zolota-kareta.htm> (дата звернення: 20.11.2020 р.).
3. Герасименко Н. О. Археографічна комісія при Петербурзькій АН. *Енциклопедія історії України: у 10-ти т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ: Наук. думка, 2007. Т.4: Ка–Ком. 528 с.: іл.*
4. Живописна Україна. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B0\\_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B0_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B0) (дата звернення: 28.11.2020 р.).
5. Замошник О. Д., Зубко Г. Г., Прокопенко Л. Є. Чернігівщина в біографії і творчості Т. Г. Шевченка. Чернігів: Чернігівський обласний інститут удосконалення кваліфікації вчителів, 1961. 70 с.
6. Лазаревский А. М. Люди старой Малороссии. Лизогубы. *Киевская старина*. 1882. Кн. 1. С.101–125.
7. Орехович О. У Седнів на 100-річчя Тетяни Яблонської (17.02.2017 р.). URL: <http://chz.org.ua/u-sedniv-na-100-richchya-tetyanu-yablonskoji/> (дата звернення: 20.11.2020 р.).
8. Пам'ятник Т. Яблонській у Седневі. URL: [https://ua.igotoworld.com/ru/poi\\_object/68215\\_pamyatnik-yablonskoy-sednev.htm](https://ua.igotoworld.com/ru/poi_object/68215_pamyatnik-yablonskoy-sednev.htm) (дата звернення: 20.11.2020 р.).
9. Самохіна Н. Родина Лизогубів та її внесок у розвиток культури. *Скарбниця української культури: зб. наук. пр.* Вип. 7. Чернігів, 2006. С.42–58.
10. Седнівські пленери. URL: <http://www.korydor.in.ua/ua/glossary/sednev-plenery.html> (дата звернення: 29.11.2020 р.).

11. Сільваші Тіберій, Чебикін Андрій, Соловійов Олександр. Седнівське покоління. *Aura*. 2008. №2. С. 36–43.
12. Соловьев Александр, Ложкина Алиса. Point Zero. Новейшая история украинского искусства. Новая волна. Часть 1. 1987–1989. *TOP–10. 2010*. URL: <http://top10kiev.livejournal.com/279840.html> (дата звернення: 29.11.2020 р.).
13. Сондюков Ігор. «Тоді поїду я в Седнев...» Старовинне містечко на Чернігівщині в житті Тараса Шевченка. *Газета «День»*. 2005. №218. С.1–4.
14. Тарас Шевченко. *Повне зібрання творів у 10-ти томах*. Київ: АН УРСР, 1961. Т. 7. Кн. 1. С. 36–38.
15. УКАЗ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ «Про деякі заходи зі збереження пам'яток історико-культурної спадщини селища Седнів Чернігівської області від 19 листопада 2009 р.» №943/2009. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=943%2F2009#Text> (дата звернення: 28 листопада 2020 р.).
16. Ясновська Л. До історії досліджень давньоруських старожитностей Чернігова першої половини XIX ст. *Переяславівка. Наукові записки: зб. наук. статей*. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 5(7). С. 329–333.

## REFERENCES

1. Arkheografichna komisiiia. [Archaeographic Commission]. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%85%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0\\_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%96%D1%8F](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%85%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%96%D1%8F) (data zvernennia: 28.11.2020 r.). [in Ukrainian].
2. Bihach: zapriazheni kripaky, oburenyi Taras i zolota kareta (10.11.2018 r.). [Bihach: harnessed serfs, indignant Taras and a golden carriage (November 10, 2018).] URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-regions/2576788-bigac-zaprazeni-kripaki-oburenij-taras-i-zolota-kareta.htm> (data zvernennia: 20.11.2020 r.). [in Ukrainian].
3. Herasymenko N. O. *Arkheografichna komisiiia pry Peterburzkii AN. Entsyklopediia istorii Ukrainy: u 10-ty t.* [Archaeographic Commission at the St. Petersburg Academy of Sciences. *Encyclopedia of the History of Ukraine: in 10 volumes*]. Institute of the History of Ukraine of the National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv: Nauk. dumka, 2007. T. 4: Ka–Kom. 528 p.: il. [in Ukrainian].
4. Zhyvopysna Ukraina. [Picturesque Ukraine.] URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B0\\_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B0_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B0) (data zvernennia: 28.11.2020 r.). [in Ukrainian].
5. Zamoshnyk O. D., Zubko H. H., Prokopenko L. Ye. Chernihivshchyna v biohrafii i tvorchosti T. H. Shevchenka [Chernihiv region in the biography and work of Taras Shevchenko]. Chernihiv: Chernihiv Regional Institute for Teacher Training, 1961. 70 p. [in Russian].
6. Lazarevskiy A. M. Liudi staroi Malorossyy. Lyzohuby [People of old Little Russia. Lizolubs]. *Kyevskaia staryna [Kiev antiquity]*. 1882. Vol. 1. P. 101–125. [in Russian].
7. Oriekhovykh O. U Sedniv na 100-richchia Tetiany Yablonskoi (17.02.2017 r.) [In Sedniv on the 100th anniversary of Tatiana Yablonskaya (February 17, 2017)]. URL: <http://chz.org.ua/u-sedniv-na-100-richchya-tetyany-yablonskoji/> (data zvernennia: 20.11.2020 r.). [in Ukrainian].
8. Pamiatnyk T. Yablonskii u Sednevi [Monument to T. Yablonska in Sedniv]. URL: [https://ua.igotoworld.com/ru/poi\\_object/68215\\_pamyatnik-yablonskoy-sednev.htm](https://ua.igotoworld.com/ru/poi_object/68215_pamyatnik-yablonskoy-sednev.htm) (data zvernennia: 20.11.2020 r.). [in Ukrainian].
9. Samokhina N. Rodyna Lyzohubiv ta yii vnesok u rozvytok kultury [The Lyzohub family and its contribution to the development of culture]. *Skarbnytsia ukrainskoi kultury [Treasury of Ukrainian culture]: zb. nauk. pr.* Vol. 7. Chernihiv, 2006. P. 42–58. [in Ukrainian].
10. Sednivski plenery [Sedniv plainairs]. URL: <http://www.korydor.in.ua/ua/glossary/sednev-plenery.html> (data zvernennia: 29.11.2020 r.). [in Ukrainian].
11. Silvashi Tiberii, Chebykin Andrii, Soloviov Oлександр. Sednivske pokolinnia [Silvashi Tiberius, Chebykin Andrew, Solovoyov Alexander. Sedniv generation]. *Aura*. 2008. №2. P. 36–43. [in Ukrainian].
12. Solovyov Aleksandr, Lozhkyna Alysa. Point Zero. Noveishaia istoriia ukraynskoho iskusstva. Novaia volna. Chast 1. 1987–1989 [Soloviev Alexander, Lozhkina Alisa. Point Zero. The latest history of Ukrainian art. New wave. Part 1. 1987–1989]. *TOP–10. 2010*. URL: <http://top10kiev.livejournal.com/279840.html> (data zvernennia: 29.11.2020 r.). [in Russian].
13. Sondiukov Ihor. «Todi poidu ya v Sednev...» Starovynne mistechko na Chernihivshchyni v zhytti Tarasa Shevchenka [“Then I will go to Sednev...” Ancient town in Chernihiv region in the life of Taras Shevchenko]. *Hazeta «Den» [Newspaper “Day”]*. 2005. №218. P. 1–4. [in Ukrainian].
14. Taras Shevchenko. *Povne zibrannia tvoriv u 10-y tomakh* [Complete collection of works in 10 volumes]. Kyiv: AN URSSR, 1961. Vol. 7. Part. 1. P. 36–38. [in Ukrainian].
15. UKAZ PREZYDENTA UKRAINY «Pro deiaki zakhody zi zberezheniia pamiatok istoriko-kulturnoi spadshchyny selyshcha Sedniv Chernihivskoi oblasti vid 19 lystopada 2009 r.» №943/2009 [DECREE OF THE PRESIDENT OF UKRAINE «On some measures for the preservation of monuments of historical and cultural heritage of the village of Sedniv, Chernihiv region, issued on November 19», 2009 19943/2009.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=943%2F2009#Text> (data zvernennia: 28 lystopada 2020 r.). [in Ukrainian].
16. Iasnovska L. Do istorii doslidzhen davnoruskykh starozhytnosti Chernihova pershoi polovyny XIX st. [To the history of research of ancient Russian antiquities of Chernihiv of the first half of the XIX century] // *Pereiaslavivka. Naukovi zapysky: zb. nauk. Statei* [Pereiaslavivka. Scientific notes: coll. Science. articles]. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2011. Vol. 5(7). P. 329–333. [in Ukrainian].

УДК 75.71:161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-3>

**Христина БЕРЕГОВСЬКА,**  
 orcid.org/0000-0001-8477-9522  
 кандидат мистецтвознавства,  
 викладач кафедри історії і теорії мистецтв  
 Львівської національної академії мистецтв  
 (Львів, Україна) k.beregovska@gmail.com

## РЕЛІГІЙНІ МОТИВИ У СВІТСЬКИХ СЮЖЕТАХ МАЛЯРСТВА ВАСИЛЯ КУРИЛИКА

У статті розглядається малярська творчість канадського художника з родини перших українських емігрантів (піонерів) Василя Курилика (1927–1977). Зокрема, детально висвітлюється один із сегментів його релігійного малярства «приховані релігійні образи». На основі мистецтвознавчого аналізу його малярських творів, виявлено та вивчено «приховані» релігійні мотиви (терновий вінок, хрест, німб, риба) та стилізовані образи (Богородиці, Христа) у світських сюжетних композиціях. Завдяки іконографічному методу ми вивчили зовнішню складову частину мистецького твору крізь призму текстових джерел і візуальних конвенцій. А метод іконології дав змогу синтетичним способом дослідити твір мистецтва, апелюючи до його змістових конотацій та глибокої символічної складової частини, які походять із двох джерел: загального культурного простору епохи, в якій з'явився твір, та з підсвідомих задумів самого автора, а також його глибоких та фанатичних релігійних переконань. У статті також проаналізована одна з найбільших його візонерських серій «Північне Різдво», де в кожному із двадцяти творів Василь Курилик втілював іконографічний образ Святого Сімейства, проте він вводив його у двадцять різних сучасних середовищ. Серія «Північне Різдво» – це своєрідна розповідь на тему існування Різдва в холодному канадському середовищі у час Великої економічної депресії 30-х років ХХ ст. У кожній із картин Василь Курилик втілює авторську мистецьку парадигму цього містично-біблійного сюжету через емоційну площину власних координат пізнання і розуміння цієї теми. Релігійні мотиви в малярстві художника допомагали реалізувати його провідну ідею «візуальної катехитичної місії», де основною мотивацією створення таких композицій було зробити доступною духовність до пересічного його сучасника, допомогти йому пізнати, знайти і прийняти Христа. Також у публікації важливо було підкреслити одну з непересічних тем для канадських художників – тему слов'янського язичництва, яку Василь Курилик ілюстрував у кількох своїх творах.

**Ключові слова:** релігійні мотиви, сюжет, Курилик, Канада, прихований, малярство.

**Khrystyna BEREGOVSKA,**  
 orcid.org/0000-0001-8477-9522  
 Candidate of Art History,  
 Lecturer at the Department of History and Theory of Art  
 Lviv National Academy of Arts  
 (Lviv, Ukraine) k.beregovska@gmail.com

## RELIGIOUS SCENES AND IMAGES IN SECULAR PAINTINGS BY WILLIAM KURELEK

The article examines the painting of the Canadian artist William Kurelek from the family of the first Ukrainian emigrants (pioneers). In particular, we describe in detail one of the segments of his religious painting “hidden religious images”. We made an art analysis of his paintings, also discovered and studied “hidden” religious motifs (thorn wreath, cross, halo, fish) and stylized images (Virgin, Christ) in secular plot compositions. The iconographic method helped us to study the external component of the work of art through the prism of textual sources and visual conventions. And the method of iconology helped to study the semantic connotations and deep symbols that the author recorded in the work. These symbols come from two sources: the author’s subconscious and his deep and fanatical religious beliefs. The article also analyzes one of his greatest visionary series “Northern Nativity”, where in each of the twenty works William Kurelek embodied the iconographic image of the Holy Family, but he introduced it to twenty different modern environments. The series “Northern Nativity” is a kind of story about the existence of Christmas in a cold Canadian environment during the Great Depression of the 1930s. In each of the paintings William Kurelek embodied the author’s artistic paradigm of this mystical-biblical story through the emotional plane understanding of this topic. Religious motives in the artist’s painting helped to realize his leading idea of “visual catechetical mission”, where the main motivation for creating such compositions was to make spirituality



available to his contemporaries, to help him know, find and accept Christ. It was also important in the publication to emphasize one of the most common themes for Canadian artists – the theme of Slavic paganism, which William Kurelek illustrated in several of his works.

**Key words:** religious motives, plot, William Kurelek, Canada, hidden, painting.

**Постановка проблеми.** У контексті комплексного дослідження життя і творчості канадсько-українського художника Василя Курилика важливо за допомогою методу мистецтвознавчого аналізу і синтезу докладно проаналізувати важливий блок його релігійного малярства, який ми умовно за сюжетами поділили на такі групи: сцени з життя Ісуса Христа згідно з Євангельським Писанням, образи Ісуса Христа виконані з дотриманням канонічної іконографії, світські сюжети, в яких присутній стилізований «прихований» образ Богородиці чи Христа або окремих елемент розп'яття, терновий вінок, німб, хрест, вогненний куш; сцена Різдва в побутовому сюжеті, і філософсько-богословські сюжети. У цій публікації ми зосередимося на детальному аналізі «прихованих» релігійних мотивів у світських сюжетах канадсько-українського художника.

**Аналіз досліджень.** Про релігійне мистецтво Василя Курилика писала низка іноземних дослідників, зокрема Луїза Лор, Дональда де Марко, Л. Лоренс, П. Сімонс. До нових ґрунтовних досліджень про життя і творчість В. Курилика належить праця А. Кір «Василь Курилик життя і творчість» / «William Kurelek Life and Work» (Kear), де автор синтезує попередні дослідження, вибираючи найцікавіші факти та впізнавані твори художника, підкріплюючи новими відомостями від родичів художника та актуалізуючи оновлені переліки його виставок, подорожей, біографічних довідок. Це дослідження спрямоване на сприяння доступності мистецтва В. Курилика для широкого кола сучасних читачів.

Розв'язати вузол заплутаних особистісно-релігійних комбінацій у Куриликових малярських сюжетах допомогла публікація П. Сімонс «Велика спадщина темного життя» / «A dark life's great legacy» (Simons, 1988: 40–43), в якій автор визначає найбільшою пристрастю художника євангелізацію християнського мистецтва, зображення апокаліптичних попереджень про Останній суд. П. Сімонс стверджує, що «Курилик вірив у те, що виконує місію від Бога до світу» (Simons, 1988: 42). Його палким бажанням було поєднати власну соціально-релігійну візію з мистецтвом живопису і письменництвом, чимало читав лекцій і писав статей про все, від лікування ментальної хвороби до порнографічного зла.

Зі статті дослідника Л. Лоренс дізнаємося про деякі моменти, що стосуються релігійних поглядів В. Курилика. Він розглядає релігійне малярство художника крізь призму його персональних духовних упереджень і релігійних пошуків, зокрема, пише про це в статті «Василь Курилик: від темряви до світла» / «William Kurelek: from darkness to light» (Laurence, 2005: 9), мовляв, В. Курилик після навернення отримав «інструкцію до життя», зрозумівши, що його життя – це драма, де любов є сильнішою за смерть, добро здатне поглинути зло, а благодать Божа може досягти тріумфу, але тільки якщо кожен із нас докладе до цього своїх зусиль: «Я був дурний, що не розумів цього, твій звір перед Тобою, твоя надія таїться у твоїй вірі» (Laurence, 2005: 9). Дослідник у своїй статті занадто релігійно полонізував художника, забувши подекуди про основну місію Василя Курилика як художника і про його малярство як основний медіум його творчої діяльності.

**Мета статті** – виявити та провести мистецтвознавчий аналіз «прихованих» релігійних мотивів та образів у світських сюжетах канадсько-українського художника Василя Курилика.

**Виклад основного матеріалу.** Творчість канадського мистця українського походження Василя Курилика (1927–1977) можна умовно поділити на дві категорії: світські та релігійні сюжети, причому релігійні мотиви чи стилізовані образи він наче «приховував» у світських композиціях. Особливо активно до релігійних мотивів художник звертався після свого духовного навернення, яке відбулося в 1957 році. Релігійні виміри картин мистця помітні не тільки в релігійних сценах, а навіть у підході до зображення простих людей. Він сам пояснював: «Найвагоміша причина, чому я вмонтовую духовність у свої картини, я хочу, щоб світ знав про моє духовне навернення і як це важливо для мене. Можливо, інколи десь хтось зможе розділити мою радість, навернувшись також. У кожную свою картину я вкладаю певне повідомлення. Творчою проблемою для мене є завуалювати повідомлення у красиві форми. Отож, я ховаю Розп'яття серед кушів, Богородицю – серед ялин, терновий вінок – серед натовпу людей» (Martin, 1973).

Прикладом саме таких творів є важливий корпус малярських канадських краєвидів, в які В. Курилик «умонтовує» або ж ховає релігійні

мотиви. Про картину «Час обіду на преріях» (1963) П. Дюваль казав: «Я не можу пригадати канадських краєвидів, які б мали сильніший драматичний вплив, як цей екстраординарний твір, що зображає Розп'ятого Ісуса на прерійній рівнині посеред поламаної брами» (Duval, 1963).

У творі автор успішно вживає засоби абстрагування – спрощення окремих деталей сюжету. Візьмімо тільки один елемент – дерев'яні балки. Відразу видно, що сила й безпосередність підкреслені темним кольором, масивністю форми та великим розміром цих балок, тобто засобами, які вказують на загрозу спричинити смерть. Ці балки поряд із хрестом стають гіпноотичним центром, який привертає до себе нашу увагу та змушує бути свідомим його могутності. Умовна абстракція стає засобом, який посилює відчуття ситуації, життєвості її змісту. У картині людяність і брутальність самого акту розп'яття підкреслені подвійним метафізичним середовищем, зболена постать розп'ятого Ісуса з обличчям, повним жаху та страждання, виведена м'яким мазком і понурою палітрою кольорів. Тут чітко помітна єдність сюжету і форми, де глибина трагедії очевидна не тільки у виборі тематики.

«Захованого» розп'ятого Ісуса можна знайти також у творі «Озеро смутку» (1966). Як стверджував сам мистець: «Ця картина починалася з дуже простої сцени, у момент, коли я перетинав трасу між Грейвгарстом / Gravenhurst і Пері Саунд / Parry Sound, шукаючи цікаву місцину, щоби помалювати. Поки я малював, стоячи по коліна у воді над зеленими й сухими деревами, я пригадав один пасаж, де Ісус, якого ведуть на страту, побачив заплаканих жінок, промовив до них: «Дочки Єрусалимські, не плачте за мною, а заплачте за собою і дітьми вашими». Пасаж закінчується сентенцією «Якщо вони зробили ці речі серед зелених дерев, що вони зроблять посеред сухих». І пояснив: «Я зобразив нашого Бога посеред лісу з пробитими руками, які він простягає до нас, щоб ми їх побачили» (Goldie, 1966: 5). На перший погляд, художник представляє нам композиційно-коліристично випрацьований пейзаж чагарника, у гушавині якого причаївся багатий орнітологічний світ. Заховане у кроні стилізоване розп'яття важко знайти. Художник промальовує лик і стигмати червоним контуром, який непомітно контрастує з тьмяно-зеленим листям. Графічний образ Бога виказує впевнений і професійний рисунок автора. Постать Ісуса можна зустріти і в інших світських сюжетах художника, як, наприклад, у творах «Індустрія» (1962), «Іван Хреститель на фермі мого батька» (1965) і «Канадські школярі

не бачать Короля і Королеву у Вінніпезі в 1939» (1968) (Franklin, 1968: 28). В останньому творі художник замаскував своє релігійне послання у скромній мініатюрній постаті Христа, який байдужо сидить на узбіччі дороги, ігноруючи всі події навколо. В. Курилик цей твір подарував королеві-матері на знак поваги.

Образ Христа у творах В. Курилика є мінливим. Христос у розумінні мистця – це і історична постать, і біблійний персонаж, і «вічний сучасник», який постійно перебуває з нами, а побачити його можна тільки очима віри. Частиною Куриликового «словника» є анахронізм появи Христа поза історичним втіленням, як ми це бачимо в картинах «Осінь життя» (1964) чи «Автострада в похмурий день» (1972).

В. Курилик вмів «грати з реципієнтом», через своє мистецтво міг його зрозуміти. Художник вибудовував сюжет як багатопланову піраміду, змушуючи глядача то віддалятися, то наближатися десятки разів до кожного елемента, наче пірнаючи в глибину твору. Прикладом є картина «Різдво» (1963), написана під впливом серії «Страсті Христові», в якій художник «схрестив» два автентичні середовища: гористий ландшафт із характерною архітектурою Святої землі та першу землянку українських піонерів у Західній Канаді. Твір «перешитий» десятками сюжетних шарів, якими автор розраховував «піймати» глядача. Він сфокусував увагу на основному метафізичному дійстві Різдва Христового, яке відбувалося саме в землянці, де Богородиця зображена в українському народному одязі, а святий Йосиф – у давньоримському хітоні. Масивний ліхтар по центру символізує присутність Бога Отця. Конструкцію такого ліхтаря спостерігаємо в десятках ілюстрацій серії «Страсті Христові», яку автор завершив синхронно з написанням цього твору. Вся композиція по горизонталі розділена на три площини: неба, заповненого десятками херувимів і серафимів, середину займає сцена пастухів і царів із дарами, а нижній регістр відведений для сцени Святого Сімейства.

Продовженням теми Різдва стала найбільш візіонерська серія малярських творів під назвою «Північне Різдво» (1975). Дослідник Я. К. Стівен за цю серію ставить творчість В. Курилика поряд зі творчістю П. Гогена та А. Сапа (Steven, 2000). У кожній із картин В. Курилик втілює авторську мистецьку парадигму цього містично-біблійного сюжету через емоційну площину власних координат пізнання і розуміння цієї теми. Це своєрідна розповідь на тему існування Різдва в холодному канадському середовищі у час Великої економічної

депресії 30-х років ХХ ст., яку нам розповідає дванадцятирічний прерійний хлопчина. Серія складається з двадцяти не залежних один від одного творів, які показують сцену народження Ісуса у випадкових та несподіваних сучасних канадських середовищах: Різдво на фермі, у потязі, в автівці, у стодолі, в лісі, в човні, в гаражі, на заправній станції, в елеваторі, на Ніагарському водоспаді, на саях. Обов'язковими у творах є герої Святого Сімейства, яких автор зображає як простолюд із саявом німбів. Подекуди в образі Богородиці художник втілює важко натружену українку, яку впізнаємо за народним одягом (вишиванка й кептар). Для кожної сцени автор вигадував особливе впізнаване середовище різних провінцій Канади – чи це льодовики Іунітів, чи квебецькі ліси, чи альбертські степи, чи онтарійські водоспади. Першоосновою малярської серії стали історії, запозичені з дитячо-юнацьких спогадів. Це були не просто релігійні теми, а радше «подорожі його власної віри з дитинства і до смерті» (Friesen, 2015: 599).

Дослідниця Е. Фрізен вдало порівняла В. Курилика з італійським ренесансним художником Ф. Анжеліко, зазначаючи, що Різдво у творчості Курилика було значно ближче до правдивої історії народження Ісуса, адже мистець показав прихід на світ сина Божого у важких обставинах, а не як тосканський привілейований принц, якого ми бачимо на багатьох картинах італійських ренесансних мистців (Friesen, 2015: 606).

Краще «*Північне Різдво*» Курилика розуміли ті, хто народився або виростав у холодних преріях під час Великої депресії, які завжди жили «подвійними стандартами» – вимушеними реаліями та мріями. Головним посланням цієї серії було: «Якщо це сталося там, то чому не може статися тут, якщо це сталося тоді, то чому не тепер?» (Friesen, 2015: 608). Канонічні релігійні мистці не показують моральну широту криз власну призму, принаймні не більше, ніж мистці-феміністи чи деконструктивісти. Це часом виглядає навіть іронічно, коли релігійні сентенції показують через світське мистецтво, що подекуди лякає і обурює релігійних художників, які прагнуть абсолютизму, сповідуючи доктрину й педантичність. Вони є своєрідною «душею постхристиянського світу, проповідують з їхніх власних «амвонів» до нас» (Maskan, 2001).

У Куриликовому «*Північному Різді*» на Святу Родину перенесені контрастні почуття прийняття і відторгнення, які мистець сам відчував у житті. Він універсалізує сцену Різдва, переносячи її в канадські степи. Практика «переносити» сцену Різдва у власні краї притаманна ще італійським

ренесансним мистцям (про що вже частково згадувалося раніше) та британським прерафаелітам, які не тільки зображали характерні національні колоритні середовища, але й надавали характерних етнічних рис головним персонажам. В. Курилик передавав у своїх релігійних творах власну силу одержимості Богом. Ця одержимість давала йому змогу створювати сильні й безкомпромісні реалістичні картини, що застерігають людину, яка стрімголов летить до катастрофи. Мистця часто називали новітнім Іваном Хрестителем у матеріальному світі, який закликав грішних повернутися до основних цінностей буття, власноруч організуючи спартанський спосіб життя у своїй родині, вводячи в сімейну традицію піст і щоденне відвідування літургії (Джекман, 1977: 26). Піст допомагав йому відчутти, як почувуються голодні люди. Через піст В. Курилик бачив своє життя, наче два сходові марші, а він перебуває тільки на першій сходинці.

Неможливо оминати також цікавої для художника теми слов'янського язичництва, яку ми бачимо у двох творах із символічними назвами: «*Наші прості предки, живучи в богоцентричному суспільстві, близькому до природи, прийняли відповідальність за свою неправоту*» (1966) і «*Язичники на природі та християни на природі*» (1967). По-перше, цікаво, що ці твори художник малював спеціально на замовлення канадського українця, тут він свідомо закладав сюжет з історії українських першохристиян. У першому творі автор зображає п'ять самостійних сцен, нашарованих горизонтальними планами в бік зменшення: на першому плані сцена покаяння слов'янського воїна перед підпільним священником, далі – пара з простолюду Київської Русі, які в черзі чекають на сповідь, і безтурботний дитячий танок на тлі давньоруського поселення. Центральною композицією є напівпечерний грот із примітивним престолом із Біблією та іконою Замилування, що декоровані вишитими рушниками та лампадкою. Художник наповнює сцену яскравим полудневим сонцем, яким підсвічує найменші світлотіньові нюанси (сірого, зеленого, блакитного). Автор дотримується тут не тільки кольорової ритмічності, а також ритмів об'ємів, ліній та бліків. Горизонтальність планів він урівноважує трьома струнками берізками як символ Трійці. Довершує сцену авторська дерев'яна рама, злегка прорізьблена та розписана геометричним і солярним синьо-жовтим графічним орнаментом.

У другому творі В. Курилик закладає подвійний емоційний контраст. Зображає зажуреного язичника, який прощається із своєю молодістю,

наспівуючи українську народну пісню «Стоїть гора високая», та підпільного монаха (подібного на арабського католицького святого Шарбеля), який у скромному гроті підніжжя просить спасіння за грішний світ. Багато пояснюють сюжет записи художника на звороті картини: українською – народна пісня, англійською – повчальні релігійні есе.

Окрему нішу займають твори, які демонструють релігійну ідентичність через систему образів і символів як стійких, суворо диференційованих за змістом уявлень, що викликають постійний спектр асоціацій у певній усвідомленій «релігійно-концептуальній» авторській системі. Курилікова палітра символів – це універсальна естетична категорія, що розкривається через зіставлення із суміжними категоріями художнього образу, з одного боку, знаку, з іншого – алегорії.

Прикладом цього є твір «*Артефакти перших піонерів у експозиції*» (1970), де автор у манері Тромпе-л'oeil (натуралістичне відтворення предмета) зобразив три знаряддя праці, які своєю фігуративністю наштовхують нас на семантичну алузію знарядь катування Ісуса Христа (цвях,

наконечник і дрів, який нагадує або німб, або терновий вінок). У цьому творі кожен об'єкт-символ характеризується тим, що зміст і цінність його виражається багатозначністю і водночас міцним осердям релігійної самовизначеності. Фактично в кожен твір автор «вмонтовує» певний елемент-символ, певний інформаційний носій – релігійний чи етнічно-національний. Частим сакральним елементом-символом був терновий вінок, який автор «приховував» у повсякденних сюжетах, наприклад, у творах «*Світлий торговий день Торонтська біржа*» (1971), «*Манітоба Паті*» (1964).

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що присутність релігійних мотивів у творчості В. Курилика зумовлювалася його «духовним викликом» чи радше місією прославити або нагадати сучаснику про існування і актуальність Бога. Він поставив собі завдання композицію кожного твору вибудовувати на основі семантичних переплетень кольору та простору. На основі проведеного мистецтвознавчого аналізу окремих творів В. Курилика було вивчено конфігурацію образів та богословський аспект його релігійних мотивів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Джекман Е. Курилик: страсті християнського апостоляту. *Mu i svim*. 1977. Ч. 197. С. 21–28.
2. Duval P. "Humble, sincere, talented, religious tracts in paint". *Toronto Telegram*. 1963. May 25.
3. Franklin S. Painting the simple life. William Kurelek has strong message in his prairie paintings. *Weekend magazine*. 1968. Nr 4. 27 Jan. P. 28–29.
4. Friesen E. A prairie Boy's Christmas Vision. *Queen's Quarterly*. 2015. 122/4 (Winter). P. 597–609.
5. Goldie M. Words for Works. Winnipeg free press. 1966. 10 Dec. P. 5.
6. Kear A. William Kurelek Life and Work. Retrieved from. URL: <https://www.aci-iac.ca/art-books/william-kurelek/biography/#fathers-and-sons> (дата звернення: 14.08.2019).
7. Laurence L. William Kurelek: from darkness to light. *Catholic insight*. 2005. December 12. P. 9.
8. Mackan P. Doers of the word: Christian artists are used to being taken lightly by the masses. You can read the suspicion... *The Ottawa Citizen*. 2001. Dec 26.
9. Martin R. After the anguish, 3 books in one year. *Globe & Mail*. 20.10.1973.
10. Simons P. A dark life's great legacy. *Alberta report*. 1988. March 28. P. 40–43.
11. Steven J. Native artist's work on view at SAC's offices. *Sudbury Star*. 2000. Nov 3.

#### REFERENCES

1. Dzhekman E. Kurylyk: strasti hrystyjanskogo apostoľiatu. [Kurelek The Passion of Christ] Джекман Е. Курилик: страсті християнського апостоляту. *We and world*. 1977. С. 197, 21–28. [In Ukrainian]
2. Duval P. "Humble, sincere, talented, religious tracts in paint". *Toronto Telegram*. 1963. May 25.
3. Franklin S. Painting the simple life. William Kurelek has strong message in his prairie paintings. *Weekend magazine*. 1968. Nr 4. 27 Jan. P. 28–29.
4. Friesen E. A prairie Boy's Christmas Vision. *Queen's Quarterly*. 2015. 122/4 (Winter). P. 597–609.
5. Goldie M. Words for Works. Winnipeg free press. 1966. 10 Dec. P. 5.
6. Kear A. William Kurelek Life and Work. URL: <https://www.aci-iac.ca/art-books/william-kurelek/biography/#fathers-and-sons> (дата звернення: 14.08.2019).
7. Laurence L. William Kurelek: from darkness to light. *Catholic insight*. 2005. December 12. P. 9.
8. Mackan P. Doers of the word: Christian artists are used to being taken lightly by the masses. You can read the suspicion... *The Ottawa Citizen*. 2001. Dec 26.
9. Martin R. After the anguish, 3 books in one year. *Globe & Mail*. 20.10.1973.
10. Simons P. A dark life's great legacy. *Alberta report*. 1988. March 28. P. 40–43.
11. Steven J. Native artist's work on view at SAC's offices. *Sudbury Star*. 2000. Nov 3.

**В'ячеслав БОРИСОВ,**

*orcid.org/0000-0003-0610-644X*

*доктор педагогічних наук, професор,*

*професор кафедри дизайну*

*Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Старобільськ, Луганська область, Україна) borysow13@gmail.com*

## ШРИФТОВА КОМПОЗИЦІЯ ЯК МАЙДАНЧИК ДЛЯ ГРАФІЧНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ

*У статті схарактеризовано можливості поєднання традицій шрифтової культури та комп'ютерних технологій у процесі підготовки майбутніх дизайнерів. Серед фахівців із візуальних комунікацій, графічних і шрифтових дизайнерів є інтерес до творчого пошуку нових виразних засобів у сфері шрифтової графіки. Шрифт є одним із базових інструментів при побудові візуальних комунікацій у графічному дизайні. У наш час значні можливості для дизайнерів відкриваються завдяки комп'ютерним технологіям. Векторна та растрова графіка може комбінуватися з аналоговими технологіями, що дає змогу проєктувати різноманітні декоративні шрифти.*

*Огляд інформаційних джерел свідчить про інтерес дизайнерів до розробки різноманітних шрифтів і експериментальної типографії. Декоративний шрифт можна проєктувати із загальною метою або для конкретного дизайн-проєкту. Захоплення сучасної молоді стильними шрифтовими композиціями, виконаними традиційними інструментами, дозволяє проєктування шрифту використовувати як майданчик для гри з конструкціями, формами, образами, емоціями. Вивчення майбутніми дизайнерами таких питань, як історія розвитку шрифту, його класифікації, структура і використання, сприяють професійному становленню. У своїй професійній діяльності дизайнер стикається з використанням готових шрифтів, тому студенту доцільно не тільки навчитися правильно використовувати готові зразки, а й створювати власні емоційно забарвлені шрифти.*

*У процесі роботи зі шрифтом фахівцю необхідно знати вимоги, що висувуються до сучасних шрифтів, правила роботи зі шрифтом, уміти вибирати шрифти відповідно до теми, створювати шрифтові композиції. Велике значення у становленні шрифтової культури має володіння технікою виконання шрифту, графічними і композиційними прийомami. Свобода доступу до шрифтів будь-яких стилів і часів ставить особистість перед проблемою естетичного вибору. Технологія проєктування декоративних шрифтів на засадах випадкового та закономірного, раціонального та ірраціонального актуалізує в шрифтах і типографії ультрамодні контрасти рандомних уподобань і еkleктики, що відповідає часу.*

**Ключові слова:** *графічний дизайн, дизайнер, шрифт, шрифтова композиція, каліграфія, леттерінг.*

**Viacheslav BORYSOV,**

*orcid.org/0000-0003-0610-644X*

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*

*Professor at the Department of Design*

*Luhansk Taras Shevchenko National University*

*(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) borysow13@gmail.com*

## FONT COMPOSITION AS A PLAYGROUND FOR GRAPHIC EXPERIMENTS

*The article describes the possibilities of combining the traditions of font culture and computer technology in the training of future designers. Among specialists in visual communications, graphic and font designers there is an interest in the creative search for new expressive means in the field of font graphics. Font is one of the basic tools in building visual communications in graphic design. Nowadays, significant opportunities for designers are opened up by computer technology. Vector and raster graphics can be combined with analog technologies, which allows to design a variety of decorative fonts.*

*A review of information sources indicates the interest of designers in the development of various fonts and experimental typography. A decorative font can be designed for a general purpose or for a specific design project. The fascination of modern youth with stylish font compositions, which are made with traditional tools, allows you to use the design of the font as a platform for playing with designs, shapes, images, emotions. The study of future designers such issues as the history of the font, its classification, structure and use, contribute to professional development. In his professional activity, the designer is faced with the use of ready-made fonts, so the student should not only learn to use ready-made samples, but also create their own emotionally colored fonts.*

*When working with the font, the specialist must know the requirements for modern fonts, the rules of working with the font, be able to choose fonts according to the theme, to create font compositions. In the formation of font culture, the*

*mastery of the technique of execution of the font, graphic and compositional techniques is of great importance. Freedom of access to fonts of all styles and times puts the individual in front of the problem of aesthetic choice. The technology of designing decorative fonts on the basis of random and regular, rational and irrational actualizes in fonts and typography the trendy contrasts of random preferences and eclecticism, which corresponds to the time.*

**Key words:** *graphic design, designer, font, font composition, calligraphy, lettering.*

**Постановка проблеми.** Однією з головних характеристик сучасного суспільства є його комунікативність, яка орієнтована на сприйняття будь-якої складної інформації за допомогою простих візуальних форм. Графічний дизайн є найбільш мобільним у візуальному мистецтві, оскільки його основною метою є візуалізація інформації, призначеної для широкомасштабного розповсюдження та покращення якості життя шляхом координації навколишнього середовища.

У сучасному графічному дизайні каліграфія набула нового значення – персоніфікації з метою гармонізації навколишнього середовища. З появою можливостей створення великої кількості однакових товарів, у тому числі продуктів графічного дизайну, одночасно зросла потреба в персоніфікації та комп'ютеризації каліграфічних композицій.

**Аналіз досліджень.** Останніми роками було захищено кілька кандидатських дисертацій, присвячених різним аспектам графічного дизайну. Зокрема, це роботи О. Калашнікової «Зображальний аспект візуальної мови графічного дизайну (на матеріалі плаката)» (Калашнікова, 2011), А. Макарової «Засоби побудови образу в графічному дизайні: система структурних взаємозв'язків» (Макарова, 2014), О. Квітки «Морфологія і функція графічних знаків у дизайні візуальних комунікацій» (Квітка, 2014). Автори цих досліджень ретельно вивчили окремі важливі аспекти графічного дизайну, але наукові завдання цих робіт не передбачали дослідження усього комплексу питань, пов'язаних із сучасними тенденціями та розвитком графічного дизайну.

Останнім часом спостерігається інтерес до поєднання можливостей сучасних технологій із традиційними художніми засобами та прийомами, що відкриває нові шляхи для створення сучасних розробок у галузі графічного проектування. Ми погоджуємося з позицією А. Терещенка і К. Чернявського, які стверджують: «Сьогодні, в століття інформації, можна зустріти масу логотипів, веб-сайтів, постерів та багато інших продуктів графічного дизайну з використанням різних каліграфічних стилів. Сучасні каліграфічні роботи досить сильно відрізняються від класичної каліграфії, де ми звикли бачити чіткі літерні форми. На зміну приходять шрифти, сповнені експресії та нестан-

дартних рукописних форм. Саме тому сучасні дизайнери сьогодні вчать не тільки володінню комп'ютерними сортами, але й опановують мистецтво рукописного шрифту» (Терещенко, Чернявський, 2016: 1).

**Мета статті** – розглянути поєднання традицій шрифтової культури та комп'ютерних технологій, їх застосування у підготовці майбутніх дизайнерів.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка майбутніх професіоналів у сфері графічного дизайну і прикладної графіки ґрунтується як на опануванні традицій шрифтової культури, так і на вивченні комп'ютерних технологій. Саме на перетині цих сфер виникає майданчик для експериментів. Композиційні завдання, що розв'язуються у процесі створення сучасного леттерінгу, залежать від інструментарію і стилю. Шрифтові композиції є частиною проектів, що затребувані в різноманітних сферах життя.

З появою і розвитком комп'ютерних технологій відбулися зміни і в графічному дизайні. Змінився процес дизайну, комп'ютер став улюбленим і бажаним інструментом. Техніцизм почав вимагати альтернатив, що спричинило повернення дизайнерів до традиційних інструментів – ручних форм графіки і каліграфії. Стали модними написи і шрифтові композиції, виконані вручну, пензлем або пером, невіртуальною рукою графіка. Нині цей тренд продовжує поширюватися.

Дж. Бодоні, знаний майстер типографіки, два сторіччя тому, розмірковуючи над красою літер, писав, що на сприйняття шрифту впливає мода, але при цьому літери мають бути витонченими, і «витонченість тут – більше, ніж у будь-якому іншому мистецтві, – визначається достатньою невимушеністю ліній, їх свободою, сміливістю, легкістю. Водночас вони повинні мати таку точну форму, таку зрозумілу градацію товщини штрихів, щоб навіть дуже прискіпливий спостерігач не зміг відшукати можливості для покращення. Отже, правильним буде саме тут наголосити: літери виходять витонченими тоді, коли їх пишуть не поспіхом і з примусу, не з напруженням і зусиллям, а з радістю і любов'ю», але в наборному шрифті цінується не тільки витонченість, а також «впорядкованість, ретельність, гарний смак» (Бодоні, 1987: 67–68). Нині молодь

із захопленням сприймає призабуті шрифтові форми.

Значимо, що комп'ютер став головним інструментом професіонала у сфері графічного дизайну. Відомо, що нове – це добре забуте старе, і, мабуть, не випадково виник інтерес до шрифтових форм минулого. Шрифтові композиції прикладного спрямування отримали модну назву «леттерінг» (lettering, hand lettering). Під цим поняттям розуміється стильна шрифтова композиція, виконана традиційними інструментами для письма – пером, пензлем і навіть крейдою. Інтересу до ручного письма сприяє поява нових високотехнологічних інструментів, призначених для цього, таких як акварельні маркери, маркери з наконечником у вигляді сталевого широкого пера (parallel pen), маркери з наконечником у вигляді пензля (brush pen). Більш доступними стали комп'ютерні планшети і стилуси, які при використанні відповідного програмного забезпечення дають змогу імітувати різноманітні інструменти для письма.

«Сучасна каліграфія представлена у двох напрямках. З одного боку, традиційна, «чиста каліграфія», що визнає тільки папір і чорнило, а з іншого – цифрова каліграфія, що використовує інші інструменти: сканер, графічний планшет і комп'ютер. Для будь-якої каліграфічної роботи можна створити безліч варіантів, змінивши її текстуру, колір, структуру і масштаб. Поняття «цифрова каліграфія» ускладнене тим, що чіткого кордону між традиційною і цифровою каліграфією не визначено: якщо вважати визначальним фактором технологію створення каліграфічної композиції за допомогою графічного редактора, то подальша цифрова обробка вже виводить каліграфічну композицію на кордон між класичною каліграфією та леттерінгом» (Терещенко, Чернявський, 2016: 4).

Студентам, які здобувають освіту за спеціальністю «Графічний дизайн», доцільно давати завдання на виконання шрифтових композицій із першого семестру навчання. Вивчаючи історію шрифту, в процесі ознайомлення з різноманіттям шрифтових гарнітур, під час аналізу принципів письма різними стилями вони починають розуміти, що шрифтова форма істотно залежить від інструмента, яким пишуться літери. Перший рік навчання доцільно присвятити опануванню знань шрифтів і формуванню навичок володіння інструментом. На наш погляд, другий рік навчання доцільно присвятити опануванню прийомів експресивного письма пензлем і створенню власного авторського леттерінгу.

Сучасний леттерінг використовується у багатьох сферах, не тільки у вітальних листівках, на які збе-

рігається постійний попит (подібні листівки спроможні передати почуття і емоції тим, кого ми цінуємо, любимо). Сучасний леттерінг затребуваний для створення атмосфери приємного відпочинку у кафе і ресторанах, а також для надання неповторного образу інтер'єру. Часто він створюється як мотивуючий лист із гаслом або афоризмом, що допомагає налаштуватися вранці на потрібну хвилю. Створення такого леттерінгу вимагає поетапності в роботі. На початку необхідно вибрати потрібний формат аркуша. Далі відбувається робота з літературним текстом, проникнення у його смисл. Професіонали розуміють, що в типографіки і каліграфії спільна мета – якомога точніше передати зміст, який автор вкладає у свій текст. Вибір емоційного настрою може відбуватися інтуїтивно.

Робота з вибору шрифту, його деталей і стилю початково залежить від змісту, але цей вибір може бути виконаний і під впливом зовнішніх чинників або визначатися вибором інструменту для письма і малювання літер. Для створення шрифтових композицій можуть бути використані різноманітні інструменти, такі як ширококінцеве перо або плаский пензель, що створюють схожі шрифтові форми, гострокінцеве перо або пензель із гострим кінцем. Експресивні рукописні форми у поєднанні з наборним шрифтом і типографікою утворюють нескінченну різноманітність рішень.

Можна припустити, що типографіка – це той самий леттерінг, але без використання ручної графіки. У композиції можливе поєднання чітких текстових шрифтів і шрифтів, створених на основі каліграфії або рукопису. Якщо подібні шрифти розроблено професійно, результат їх використання у композиції не відрізняється від напису, створеного рукою митця. Для шрифтових композицій характерним є використання світлового контрасту – світлий шрифт на темному фоні або темний шрифт на світлому. Досить часто колористика зовсім не бере участі в цьому процесі. Але у деяких випадках, коли зміст тексту вимагає того, колір може стати активним елементом шрифтової композиції.

Робота з двовимірним простором, площиною є важливим етапом у створенні леттерінгу. Саме тут доводиться враховувати і формат, і розмір, і сенсові доміанти в тексті. Від загального настрою залежить, чи буде композиція лише динамічною або тільки статичною, або ж динаміка буде поєднуватися із статикою. На цьому етапі важливо визначити місце, де буде розміщено акцент – композиційна доміанта – і наявність у композиції додаткових елементів, окрім шрифтових. Сучасні технології дають змогу використовувати різноманітні фонові ефекти під час створення леттерінгу, що посилю-



ють емоційність всієї композиції. Важливо, щоб фонове зображення не заважало сприймати текст. Головним тут стає співвідношення шрифту і простору – яким чином представлені форми всередині літер та за їх межами. Простір, що оточує шрифт, несе інформацію так само, як слово і пауза в живій мові, як звук і тиша в музичному творі.

Композиція може бути відкритою у просторі стіни, просторі аркуша, просторі екрану або може бути замкненою в рамку, що обмежує шрифт. Такі рамки можуть мати будь-яку конфігурацію, наприклад, як у роботах Dave Foster, де функцію рамки виконують і кольорова плашка (Foster, 2021), і силуетний малюнок. Згідно з рукописною традицією, розчерк (див. рис. 1), флоріш-каліграфія (Calligraphy Flourishing) слугує для організації простору на графічному аркуші (Lupfer, 1982). У подібній графіці використовуються всі композиційні прийоми, що позначені такими категоріями, як контраст, нюанс, симетрія, асиметрія, статика, динаміка, пропорції, ритм.

Шрифтові композиції можуть мати: вісь симетрії, що розташована посередині аркуша; діагональне рішення, коли рядок виявляє діагональ аркуша. Діагональ може бути виявлена підстрочними і надстрочними елементами літер. Зустрічаються композиції з діагональним заповненням усього простору. Але варто враховувати специфіку: ми читаємо і пишемо зліва направо, і традиційно діагональ, виявлена рядком, – це висхідна діагональ, а спадна діагональ створює відчуття падіння, а тому зазвичай не використовується.

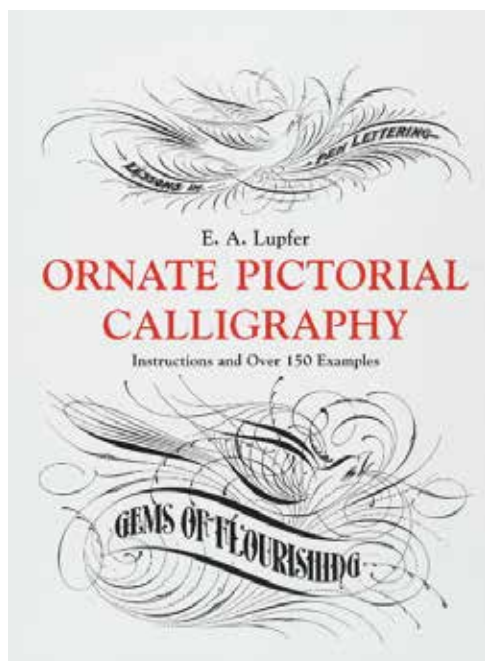


Рис. 1. Рукописна традиція в роботах Е. А. Lupfer

У сучасному леттерінгу, на наш погляд, досить часто використовується центрична композиція, в якій шрифт розміщується на плашках різної форми, а їх конфігурація залежить від напрямку всієї роботи. Завдяки використанню комп'ютерних технологій у графічному дизайні створення складних композиційних рішень полегшується; в єдиній композиції рукописні елементи і шрифт, створений на підґрунті каліграфії, можуть поєднуватися з наборним шрифтом, що має інші пластичні характеристики. Комп'ютерна обробка – це необхідна умова утворення сучасного леттерінгу, призначеного для тиражування засобами поліграфії. Для подальшої обробки в графічному редакторі створені на папері графічні елементи мають скануватися в режимі з найбільшою роздільною здатністю.

Якщо каліграфічні елементи переводяться у векторний формат, трасування має відбуватися із застосуванням стилю фотографії високої точності для збереження особливостей форми знаків, отриманих на папері. Якщо зображення необхідно зберегти в растровій графіці, якість її також має бути найвищою для збереження деталей знаків, отриманих на папері. Зазвичай ретуш і корекція кольору, а також остаточне колористичне рішення здійснюються в графічних редакторах. Варто пам'ятати, що сучасне програмне забезпечення дає змогу працювати з каліграфічними формами за допомогою стилуса і графічного планшета. Результат такої роботи майже не буде відрізнятися від вигляду шрифту, виконаного на папері, і тільки фахівець може відрізнити текст, написаний на папері і сканований, від виконаного з самого початку у цифровому форматі.

Цифрових шрифтів для кириличної абетки, створених за ескізами майстрів каліграфії і призначених для використання у леттерінгу, на жаль, не так багато. Нині ця царина творчості відкрита для всіх, хто професійно володіє інструментами для письма й опанував програми для редагування шрифту. Отже, робота над леттерінгом проходить стадії ескізування, створення шрифтової композиції і відпрацювання, вдосконалення композиційного рішення. Вибір матеріалу, паперу і способів друку також важливі при створенні шрифтової композиції, що має прикладний характер. Сучасний леттерінг тиражується на різних матеріалах, таких як папір, тканина, пластик, скло.

В останні роки став затребуваним друк, при якому друкарська форма залишає легкий рельєф на поверхні паперу (застосовується під час створення візитівок, вітальних листівок, запрошень та інших малих форм). Властивості аркуша паперу доцільно



враховувати і при цифровому друку. Вони визначають тонкощі сприйняття графічної композиції. Важливими для сприйняття композиції, особливо в разі друку оригіналу в техніці шовкографії, є особливості вигляду фарби, що лягає на папір.

Серед майстрів графіки ХХ ст., чий твори привертають нашу увагу з огляду на тему, що розглядається, виділимо видатного графіка С. Чехоніна, який у 20-х роках ХХ ст. створював складні шрифтові композиції з власним підходом до організації композиційного ладу. Для них характерна напружена ритміка, що диктувалася духом того часу, вона відчувається в елементах літер розроблених ним шрифтів і зазвичай не виражена в його графічних композиціях (Домбровский, Кричевский, 2014: 77). Український художник-графік Г. Нарбут у вирішенні літер абетки об'єднав досягнення як української рукописної та друкованої книги, так і західноєвропейських майстрів шрифту (Українська, 2020). На думку П. Білецького, Г. Нарбут раніше за своїх сучасників-мистецтвознавців відчув своєрідну чарівність українського народного примітиву та парсун (Белецкий, 1985: 151).

Сьогодні часто згадують естонський леттерінг 60-х років ХХ ст. Його пов'язують із майстром Villu Toots (Андерсон та ін., 2017), який досконало володів шрифтовою формою (див. рис. 2), але поступово відійшов від традиційних способів роботи з пером і пензлем та звернувся до японської каліграфії. У результаті був сформований стиль так званої хореографічної каліграфії, в якій головним є естетичний складник напису, експресія, а не комунікативна функція.

Безумовно, варто знати правила і традиції. Китайські майстри говорили: «Осягнення суті законів веде до свободи від них» (Слово, 2001: 346). У давнину цінували в каліграфії свободу, природність і рухливість – якості, які не втратили цінності і сьогодні. У сучасному леттерінгу, на думку багатьох дослідників, відчувається вплив національних традицій. Усім відомі твори майстрів арабської каліграфії або китайської експресивної графіки, які вплинули на розвиток сучасних тенденцій у світі шрифтової культури. У сучасному американському леттерінгу відчувається вплив школи письма гострокінцевим пером, що розвинулася у США у другій половині ХІХ ст.

**Висновки.** Сфера використання леттерінгу досить широка – це упаковка, рекламні плакати, іконки, логотипи, оформлення обкладинок книжок, меню, вітрин, інтер'єрів тощо. Шрифтові композиції на вітальних листівках є продовженням традиції рукописних вітань, віддзеркаленням традиційної культури шрифту. Отримує розвиток леттерінг в екранному мистецтві – динамічна типографіка у титрах фільмів і рекламних роликах.

Сучасний леттерінг є важливим елементом потужних графічних проєктів із брендингу та айдентики, а отже, студентам доцільно вивчати кращі зразки, створені майстрами. У студентів, майбутніх графічних дизайнерів, важливо виховувати повагу до традицій минулого і сміливість, що дасть змогу створювати нове у сфері шрифтової графіки.



Рис. 2. Зразок обкладинки книжки і каліграфічна робота Villu Toots

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калашнікова О. А. Зображальний аспект візуальної мови графічного дизайну (на матеріалі плаката) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.07. Харків, 2011. 20 с.
2. Макарова А. Л. Засоби побудови образу в графічному дизайні: система структурних взаємозв'язків : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.07. Харків, 2014. 200 с.
3. Квітка О. Л. Морфологія і функція графічних знаків в дизайні візуальних комунікацій : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.07. Харків, 2014. 200 с.
4. Терещенко А. А., Чернявський К. В. Вплив цифрового прогресу на класичну каліграфію. Зародження лєттерінгу як засобу сучасного дизайну. *Технології та дизайн*. 2016. № 2 (19). С. 1–7.
5. Бодони Дж. О письменности и книгопечатании. *Книгопечатание как искусство* : сборник / пер. с итал. И. Е. Бабанова. Москва, 1987. С. 59–84.
6. Foster Type, 2021. URL: <https://www.fostertype.com/> (дата звернення: 26.03.2021).
7. Lupfer E. A. *Ornate Pictorial Calligraphy: Instructions and Over 150 Examples*. Dover Publications, 1982. 80 p.
8. Домбровский А. А., Кричевский В. Г. Два шрифты одной революции. Москва : Мастерская, 2014. 224 с.
9. Українська абетка. Малюнки Георгія Нарбута / упоряд. О. Савчук. Харків : Видавець Олександр Савчук, 2020. 64 с.
10. Белецкий П. А. Георгий Иванович Нарбут. Ленинград : Искусство, 1985. 240 с.
11. Андерсон М., Григорьев Е., Мацуев О. Виллу Тоотс: Сто книжных обложек. Москва : Шрифт, 2017, 128 с.
12. Слово о живописи из сада с горчичное зерно / пер. с кит. Е. В. Завадская. Москва : В. Шевчук, 2001. 508 с.

## REFERENCES

1. Kalashnikova O. A. *Zobrazhalnyi aspekt vizualnoi movy hrafichnogo dyzainu (na materialy plakata)* [Figurative aspect of the visual language of graphic design (based on the poster)] : avtoref. dys. ... kand. mystetstvoznnavstva : 17.00.07. Kharkiv, 2011. 20 s. [in Ukrainian].
2. Makarova A. L. *Zasoby pobudovy obrazu v hrafichnomu dyzaini: sistema strukturnykh vzaiemozviazkiv* [Means of image construction in graphic design: a system of structural relationships] : dys. ... kand. mystetstvoznnavstva : 17.00.07. Kharkiv, 2014. 200 s. [in Ukrainian].
3. Kvitka O. L. *Morfolohiia i funksiia hrafichnykh znakiv v dyzaini vizualnykh komunikatsii* [Morphology and function of graphic signs in the design of visual communications] : dys. ... kand. mystetstvoznnavstva : 17.00.07. Kharkiv, 2014. 200 s. [in Ukrainian].
4. Tereshchenko A. A., Cherniavskiy K. V. *Vplyv tsyfrovoho prohresu na klasychnu kalihrafiu. Zarodzhennia letterinhu yak zasobu suchasnoho dyzainu* [The influence of digital progress on classical calligraphy. The conception of lettering as a means of modern design]. *Tekhnolohii ta dyzain*. 2016. № 2 (19). S. 1–7. [in Ukrainian].
5. Bodoni Dzh. *O pismennosti i knihopechatanii* [About writing and printing]. *Knihopechatanie kak iskusstvo* : sbornik / per. s ital. Y. E. Babanova. Moskva, 1987. S. 59–84. [in Russian].
6. Foster Type, 2021. URL: <https://www.fostertype.com/> (accessed 26 March 2021) [in English].
7. Lupfer E. A. *Ornate Pictorial Calligraphy: Instructions and Over 150 Examples*. Dover Publications, 1982. 80 p. [in English].
8. Dombrovskii A. A., Krichevskii V. H. *Dva shrifta odnoi revoliutsii* [Two fonts of one revolution]. Moskva : Masterskaia, 2014. 224 s. [in Russian].
9. *Ukrainska abetka. Maliunky Heorhii Narbuta* [Ukrainian alphabet. Drawings by Georgy Narbut] / uporiad. O. Savchuk. Kharkiv : Vydavets Oleksandr Savchuk, 2020. 64 s. [in Ukrainian].
10. Beletskii P. A. *Heorhii Ivanovich Narbut* [Georgy Ivanovich Narbut]. Leninhrad : Iskusstvo, 1985. 240 s. [in Russian].
11. Anderson M., Hrihorev E., Matsuev O. *Villy Toots. Sto knizhnykh oblozhek* [Villy Toots: One Hundred Book Covers]. Moskva : Shrift, 2017. 128 s. [in Russian].
12. *Slovo o zhivopisi iz sada s horchichnoe zerno* [The Mustard Seed Garden Manual of Painting] / per. s kyt. E. V. Zavadskaia. Moskva : V. Shevchuk, 2001. 508 s. [in Russian].

**Ольга ВАСИЛЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-4431-8515*

кандидат мистецтвознавства, доцент,

доцент кафедри історії музики

Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра

(Київ, Україна) *fonoton07@ukr.net*

## **«ЛЮДСЬКИЙ ГОЛОС» Ф. ПУЛЕНКА: ОБРАЗ ГЕРОЇНИ В АСПЕКТІ ЄДНОСТІ ВОКАЛЬНОГО Й ТЕАТРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТІВ**

У ХХ столітті широкого поширення набуває жанр моноопери. Чільне місце в спадщині Франсіса Пуленка займає моноопера «Людський голос». Доволі цікавими аспектами дослідження центрального персонажа цього твору є особливості музичного втілення періоджерела опери – драми Ж. Кокто, стилістичних ознак вокальної партії Жінки, а також сценічного життя самої опери, її виконавчих версій. Безсумнівно, подібний комплекс напряму вивчення допоможе глибинному осягненню цього феномена.

Мета статті полягає в інтонаційному аналізі і характеристиці особливостей сценічної інтерпретації партії Жінки – головної героїні моноопери «Людський голос» Ф. Пуленка.

Композитор неодноразово підкреслював, що акторська та вокальна складові частини – це основні вектори виконавських труднощів партії Жінки. Зазначені аспекти взаємопов'язані і полягають у множинних різких «емоційних перемиканнях», плутаному диханні співачки-акторки, ритмічних зупинках вербального та музичного монологу. Ролі властива динаміка, навіть у мобільному емоційному стані постійними є перемикання свідомості Жінки, коли думки героїні плутаються і перескакують з однієї на іншу. Статичність сценічної дії врівноважена високим напруженням емоцій та пристрастей. Миттєві переходи від одного настрою до іншого наповнюють нескінченний монолог глибинними людськими переживаннями. За буденними, часом порожніми фразами приходять почуття героїні. За допомогою ззовні простих засобів музичної виразності композитору вдалося показати всю палітру оркестрового звучання і багатство вокальної партії. Головна складність вокальної партії в моноопері «Людський голос» полягає, перш за все, у вищому рівні акторської майстерності. Тут розкривається величезний і неосяжний діапазон емоцій і переживань, які формують канву цілісного монологу. Вокалістка має використовувати навички швидкого перемикання станів від одного настрою до іншого. Щоби не переривати сценічну дію, співочі інтонації передаються речитативом а *capella*, який вільно розгортається у часі. Композитор насичує вокальний шар партитури безліччю пауз, змістові значення яких полягає в передачі стану глибокого відчаю, потужних емоційних акцентів, що можуть бути втілені лише засобами акторської гри співачки.

**Ключові слова:** вокальне виконання, партія Жінки, інтерпретація, акторська пластика, оперна композиція, жанр, стиль.

**Olha VASYLENKO,**

*orcid.org/0000-0003-4431-8515*

Candidate of Art History, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Music History

R. Glier Kyiv Municipal Academy of music

(Kyiv, Ukraine) *fonoton07@ukr.net*

## **F. POULENC'S "HUMAN VOICE": THE IMAGE OF THE HEROINE IN THE ASPECT OF THE UNITY OF VOCAL AND THEATER COMPONENTS**

In the XX century, the genre of monoopera became widespread. A prominent place in the legacy of Francis Poulenc is occupied by the monoopera "Human Voice". Quite interesting aspects of the study of the central character of this work are the features of the musical embodiment of the original source of the opera: J. Cocteau's drama, stylistic features of the vocal part of Woman, as well as the stage life of the opera itself, its performance versions. There is no doubt that such a set of areas of study will help to deeply understand this phenomenon.

The purpose of the article: intonation analysis and characteristics of the stage interpretation of the part Women – the main character of the monoopera "Human Voice" by F. Poulenc.

The composer has repeatedly emphasized that the acting and vocal components are the main vectors of the performance difficulties of the Women's Party. These aspects are interconnected and consist of multiple sharp "emotional switches", confused breathing of the singer-actress, rhythmic stops of verbal and musical monologue. The role is characterized by dynamics, even in a mobile emotional state, the switching of a woman's consciousness is constant, when the heroine's

*thoughts are constantly confused and jump from one to another. The static nature of the stage action is balanced by a high tension of emotions and passions. Instant transitions from one mood to another fill the endless monologue with deep human experiences. Behind the ordinary, sometimes empty phrases, the feelings of the heroine are hidden. Using externally simple means of musical expression, the composer managed to show the whole palette of orchestral sound and the richness of the vocal part. The main difficulty of the vocal part in the monoopera "Human Voice" is, above all, the highest level of acting skills. It reveals a huge and immeasurable range of emotions and experiences that form the outline of a holistic monologue. The vocalist must use the skills to quickly switch states from one mood to another. In order not to interrupt the stage action, the singing intonations are transmitted by a recital a capella, which unfolds freely in time. The composer saturates the vocal layer of the score with many pauses, the meaning of which is to convey a state of deep despair, powerful emotional accents, which can be embodied only by means of the singer's acting.*

**Key words:** vocal performance, Women's Party, interpretation, acting, opera composition, genre, style.

**Постановка проблеми.** ХХ століття ознаменувалося безліччю нововведень у мистецтві, пов'язаних зі змінами в суспільній свідомості в суспільних катаклізмів. Нові умови соціальної дійсності вплинули на всю художню культуру загалом, з одного боку, давши нове дихання класичної традиції, а з іншого – породивши нове мистецтво.

Важливий поштовх розвитку музичного театру надали видатні літератори – Клодель, Брехт, Кокто, які активно впливали на театральну музичну політику та стимулювали використання в ньому новаторських прийомів. Ф. Пуленк належить до числа культових композиторів ХХ століття, у творчості якого зроблений акцент на внутрішньому світі людини в розрізі філософсько-етичних і соціальних проблем. Внаслідок цього провідний жанр його творчості, опера, зазнав різні зміни і модифікації. Саме в ХХ столітті широкого поширення набуває жанр моноопери, до якого звертаються багато композиторів різних національних оперних шкіл, у тому числі Пуленк. Чільне місце в його спадщині займає моноопера «Людський голос», аналітичному розгляду якої присвячена ця стаття. Доволі цікавими аспектами є цілий комплекс питань щодо центрального персонажа цього твору: від особливостей музичного втілення драми Ж. Кокто і стилістичних ознак вокальної партії Жінки до сценічного життя самої опери, її виконавчих версій. Безсумнівно, подібний комплекс знань допоможе глибинному осягненню цього феномена музики ХХ століття. Необхідність осмислення моноопери «Людський голос» із різноманітних музикознавчих позицій, заграбуваність цього твору на сучасних оперних сценах, у тому числі в Україні, зумовлює актуальність цієї роботи.

**Аналіз досліджень.** Сучасні українські дослідники розглядають творчість Ф. Пуленка в різних аспектах: у стильовому – як представника музичного модернізму (Корчова, 2020: 316–325); у жанрово-стильовому – як репрезентанта оригінальної духовної хорової (Когут, 2017) та камерно-вокаль-

ної лірики (Михайлова, 2009). Світ оперної творчості французького майстра досліджується як художня цілісність (Різаєва, 2018). Водночас існує велика кількість фундаментальних робіт: статей та класичних монографій російських (Мєдведева, 1969) та сучасних франкомовних (Lacombe, 2013) музикознавців. Знакові опуси композитора зазвичай розглядаються при аналізуванні різних явищ музичної культури ХХ століття: так, твір «Людський голос» піддається ретельному розгляду в контексті вивчення жанру моноопери (Приходовская, 2017); різні стратегії вокально-сценічного втілення монообразу досліджуються на прикладі зазначеного твору Ф. Пуленка (Полікарпова, 2015). Але деякі тонкощі аналізу вокальної стилістики провідної партії опери та її різні сценічні прочитання ще не стали предметом окремого дослідження.

**Метою статті** є інтонаційний аналіз і характеристика особливостей сценічної інтерпретації партії Жінки – головної героїні моноопери «Людський голос» Ф. Пуленка.

**Виклад основного матеріалу.** Особливе місце у творчості Пуленка займають опери, де своєрідне обдарування композитора проявляється доволі яскраво. Усі три театральних твори контрастні. Фривольно-гумористичну лінію у творчості Ф. Пуленка представляють «Перси Терезія», до філософсько-релігійних творів належить опера «Діалоги кармеліток», «Людський голос» – психологічна монодрама.

Композитори, що створюють моноопери, як правило, орієнтуються на розкриття внутрішнього світу героя/героїні та створюють у власній музиці психологічний портрет головного персонажу. Завдяки цьому жанру формується таке явище, як «вокальний театр», де за допомогою голосу, виразного співу, виконавцю/виконавиці потрібно передати всі емоційні сплески, прожити життя, не зображуючи та не ілюструючи життєві колізії.

Зазвичай головним смисловим зерном моноопери стає мотив самотності, який найбільш яскраво проявляється крізь призму монологу, що стає осно-

вою музично-драматургічної форми цілого. Деталі сюжету передаються через суб'єктивний погляд головного персонажа. Пронизливе почуття самотності найбільш яскраво виявляє себе в тих сюжетах, де героїнею є жінка, покинута своїм коханим. Саме на цьому образі багато композиторів зосереджують свою увагу. Тому емоційна сфера таких творів стає досить опуклою, рельєфною.

Необхідно зазначити, що тема самотності, до якої звертаються композитори, диктує використання авторами епістолярних джерел (щоденники, записки, листи, начерки) як першоджерел. Саме в них героїня повністю розкриває свій внутрішній світ, приховуючи ззовні свої переживання під маскою встановлених суспільством правил.

Літературним джерелом опери Ф. Пуленка є п'єса Ж. Кокто, в основі якої – безкінечний монолог самотньої Жінки, що знаходиться на межі нервового зриву внаслідок трагічного розставання з коханим. О. Голинська вказувала: «Монолог показує психічний розлад жінки, який у кінцевому підсумку призведе до її самогубства... – таким був оригінальний сюжет *La voix humaine* в первісній п'єсі Жана Кокто, коли одну з найгучніших одноактних п'єс великого майстра поетичного кіно і сюрреалізму Франсіс Пуленк перетворив на оперу для однієї співачки. Спочатку це були Деніз Дюваль і Едіт Піаф, а потім тривалу, на півтори години «телефонну» вокальну партію, виконували Марія Каллас і Галина Вишневська» (Голинська, 2019).

Ця опера принесла Ф. Пуленку найбільшу популярність у світі. У ній виявилися найяскравіші риси обдарування композитора. Відомо, як дбайливо композитор писав речитативні епізоди, зберігаючи текст Кокто. До того ж, він неодноразово підкреслював, що акторська та вокальна складові частини – це основні вектори труднощів партії Жінки. Конкретизуємо: вони полягають у множинних різких «емоційних перемиканнях», плутаному диханні, ритмічних зупинках, навіть у мобільному емоційному стані – перемиканнях її свідомості, коли думки героїні постійно плутаються і перескакують з однієї на іншу.

Задум написати монооперу виникає в композитора під впливом перегляду вистави в театрі «Ла Скала» за участю М.Каллас. За порадою члена Паризького відділення італійської видавничої фірми «Рікорді» Е. Дюгардена Ф. Пуленк вирішив звернутися до тексту Ж. Кокто, який на той час був своєрідним символом багатьох художніх напрямів у Франції. Він справедливо вважався натхненником передових творчих діячів, у тому числі і за межами рідної країни.

Театральний твір Ж. Кокто «*La Voix Humaine*» було успішно реалізовано в 1930 році в Камерному театрі натхненницею образу, видатною актрисою драматичного амплуа Б. Бові. Кілька років по тому за п'єсою було знято художній фільм; головну роль виконала відома на той час італійська акторка А. Маньяні. Взагалі сюжет драми Ж. Кокто є доволі популярним в авторському кінематографі. ««Людський голос» – перш за все, драматичний твір, з яким встигли попрацювати і Інґрід Бергман (фільм Теда Котчффа), і Анна Маньяні (фільм Роберто Росселіні), і Педро Альмодовар («Жінки на межі нервового зриву»)» – вказується у тексті програми, що був написаний до виконання моноопери в Києві 19 жовтня 2019 року співачкою з Нідерландів К. Левенталь (Голинська, 2019).

Статичність сценічної дії врівноважена високим напруженням емоцій та пристрастей. Миттєві переходи від одного настрою до іншого наповнюють нескінченний монолог глибинними людськими переживаннями. За буденними, часом порожніми фразами, приховуються почуття героїні. За допомогою ззовні простих засобів музичної виразності композитору вдалося показати всю палітру оркестрового звучання і багатство вокальної партії.

Головна складність вокальної партії в моноопері «Людський голос» полягає, перш за все, у вищому рівні акторської майстерності. Тут розкривається величезний і неосяжний діапазон емоцій і переживань, які формують канву цілісного монологу. Вокалістка має використовувати навички швидкого перемикання станів від одного настрою до іншого. Щоби не переривати сценічну дію, співочі інтонації передаються речитативом *a capella*, що вільно розгортається в часі. Композитор насичує вокальну тканину безліччю пауз і зупинок, смислове значення яких полягає в передачі стану глибокого відчаю. «Розірваність» музичної тканини Ф. Пуленк зумів подолати шляхом перенесення потужних емоційних акцентів на паузи.

Поряд із речитативними і напівречитативними фрагментами присутні і аріозні епізоди. Вони зосереджені головним чином у центральному розділі твору і пов'язані з такими сюжетними блоками: розповідь жінки про невдалу спробу суїциду; згадка про телефон як про останній місток, що зв'язує її з коханим; роздум про різні людські натури; розмова про самогубців. Гнучкість вокальної партії підкреслюється різноманітністю і природністю вербальних інтонацій. Окремі короткі фрази речитативів вокальної партії співачки вражають різноманітністю ритміки, багатством метричних і смислових акцентів.

Варто зазначити, що образність Жінки в цьому творі Ф. Пуленка розкривається в двох основних іпостасях – у вокальному та в театральному плані. І обидва ці ракурси мають перебувати в балансі і взаємодії. Виконавиця може представити власні варіанти вокального інтонування і різних технік, спираючись на ремарки автора, а також втілити свої ідеї з приводу сценографічного ракурсу в моноопері. Сюди можна зарахувати тонкі градації міміки, елементи пантоміми залежно від контексту сцени. Композитор зміг збагатити вокальну партію Жінки яскравими, характеристично нюансами, що надає мелодії виразність і експресивність.

Позначивши «Людський голос» як монооперу, Ф. Пуленк при створенні твору був націлений на показ можливостей саме тембрового багатства співачки, але обов'язково крізь призму акторського втілення образу головної героїні. Зазначена моноопера – це революційний твір у сфері вокальних і театральних знахідок виконавської культури. Н. В. Полікарпова виділяє дві основні різновиди всіх інтерпретацій моноопери: «академічні, які намагаються слідувати всім вказівкам Пуленка, і більш вільні, для яких важлива незалежність у питанні самовираження (Полікарпова, 2015: 147).

Розглянемо академічні інтерпретації. У ремарках, що стосуються виконання опери, композитор залишив замітки, які стосуються зовнішнього вигляду героїні. Якщо судити за змістом п'єси Кокто, то співачка має бути молодою і привабливою дівчиною, щоби достовірно втілити зовнішній образ Жінки. Вокальна техніка також має бути на високому рівні, тому що в партитурі твору міститься велика кількість співочих нюансів, зі своїми особливостями і технічними труднощами.

Вперше на слов'янській сцені провідну партію моноопери «Людський голос» Ф. Пуленка іще у 1965 році виконала камерна співачка Н. Юрєнева. Твір звучав у концертному виконанні, що не завадило слухачам перейнятися трагедійним пафосом образу покинутої героїні. Її голос передавав справжнісінькі, щирі емоції. Н. Юрєнева ґрунтує свій вокальний талант на присутності акторського таланту, який вона гідно реалізувала в моноопері «Людський голос». Її спів у партії Жінки порівнювали з театром найтонших психологічних переживань. Вокалістка суттєво сприйняла ті найтонші нюанси, які втілила на сцені її попередниця Деніз Дюваль, додавши власне бачення ролі, втілюючи її в більш інтимну форму.

На відміну від Д. Дюваль, яка акторські змалювала саме той тип героїні, що спрямований у майбутнє, Н. Юрєнева в образі Жінки акцентувала на митях минулого періоду свого життя, де,

як їй здається, були представлені кращі моменти. Тому її образ постійно зникає з реальності, занурюючись у солодку і важку меланхолію, насичену мрійливими фарбами. Пробудження виявляється занадто болючим, через що героїня впадає в похмурий депресивний стан. Саме ця ситуація і визначає граничну емоційність, драматизм і надрив в інтерпретації Н. Юрєневої.

Зазначимо, що «Людський голос» в її версії виконувався російською мовою. Але у зазначеному варіанті текст моноопери не втратив психологічної напруги, а виявився ближчим у плані розуміння вітчизняному слухачеві. Незважаючи на особливості, пов'язані з певною жорсткістю, твердістю інтонування російської мови, ця версія має переваги в створенні більш експресивного і емоційного фону, такого необхідного для втілення твору Ф. Пуленка. Інтонації російської мови, на відміну від французької, характеризуються більшим ступенем закритості, що накладає на характер вокальної партії елементи густого, «темного» колориту, що своєю чергою відображає риси музичного драматизму.

Підкреслимо, що різні виконавиці проявляють чуйність до слова та сценічної ситуації загалом. Д. Дюваль у своїй інтерпретації демонструє тонкий підхід до нюансів, пластичність темпової організації та міжтембрових переходів голосу; а також в емоційному підґрунті ролі. Н. Юрєнева в речитативних фрагментах наближає вокальну партію до реплік розмовної мови. Співачка вільно користується різними тембральними фарбами – від світлих і споглядальних до темних і похмурих.

У 1965 році на сцені Великого театру відбулася постановка моноопери «Людський голос» із Галиною Вишневською – виконавицею партії Жінки. Інтерпретація Вишневської має спорідненість із версією Н. Юрєневої. Таким чином визначається належність до єдиної вокальної школи. Усю увагу глядача/слухача співачка перебирає на свій бік, штучним шляхом прибираючи з сюжету героя, з яким Жінка спілкується по телефону. Саме в її виконанні опера цілком і повністю стає тією самою монооперою, де представлений лише один персонаж, що володіє потужною харизмою і цікавою історією. Г. Вишневська сміливо «витісняє» з сюжету опери всіх інших героїв і стає єдиною фігурою твору Ф. Пуленка.

Звернемося до другого типу виконавської інтерпретації, який зазначила Н. Полікарпова, – більш вільного, неканонічного. Італійська оперна співачка, ліричне сопрано Р. Скотто, мала прекрасний і виразний за своїми особливостями тембр, що не був позбавлений драматичних фарб, але при

цьому він – плавний, співучий, а іноді і пронизливий, якщо того вимагає контекст твору. Виконання моноопери «Людський голос» Р. Скотто належить до третього періоду її творчого шляху, коли співачка звертається до доволі нетипового для себе репертуару, поза межами сталого амплуа виконавиці. Тим не менш її версія Жінки, що спілкується по телефону, постає в більш традиційному форматі. Р. Скотто, яка довгий час виконувала оперні твори в техніці бельканто, залишається і тут вірною своїм творчим принципам. Плавно ллється мелодія, акуратно звучать речитативні вставки та періодично виникають виразні колоратури: співачка Р. Скотто немовби додала в новаторський твір французького композитора італійської «оперної душі» XIX століття.

Не залишилася осторонь від своїх колег по сцені в плані виконання цієї драматичної моноопери і італійська співачка М. Оліверо, яка зіграла роль покинутої Жінки в творі Пуленка у Венеції в 1970 році. Цю виконавицю одностайно визначали королевою веризму. Вона володіла безсумнівним артистичним даром втілювати гострі психологічні конфлікти на сцені. Але М. Оліверо у своїй інтерпретації образу героїні виконала вокальну партію саме тембром світлого забарвлення, що корелює з властивостями лірико-колоратурного типу сопрано. Її голос у ролі Жінки не відрізнявся ані великим об'ємним звучанням, ані теплою, ані ніжністю. Холодність і прозорість високих нот надавали образу відчуття відстороненості і відчуженості від дійсності. Вона ніби не чує і не розуміє тих колючих і жорстоких фраз, які вимовляє в трубку телефону її вже колишній коханий. Коли у фінальному розділі М. Оліверо розігрувала справжню драму з істеричними вигуками, у слухача зароджувалося враження, що героїня божеволіє і не усвідомлює, що відбувається в дійсності. Співачка акцентувала увагу слухачів не на красі вокальних даних, а на здатності майстерно передавати шалений відчай, що панує в душі головної героїні. При цьому вона дуже технічно відтворювала такі динамічні відтінки, як *piano* і *pianissimo*, потужні за ступенем своєї виразності. М. Оліверо завжди вважала, що основним засобом для демонстрації психологічної напруги і тривожного стану є не несамовитий крик відчаю, а тихе божевілля, підкріплене майстерною акторською грою.

Досить цікава інтерпретація моноопери народилася з творчого дуєту французької співачки Г. Беранже і піаніста С. Явруяна в постановці Антуана Вітеза 1982 року. Головною особливістю цієї вистави стає камерна звукова сфера голосу і фортепіано. Мінімалістський супровід наближає вер-

сію співачки до інтимного та ліричного музичного вислову, де барвистість і яскрава звучність оркестру є зайвою і в змозі зруйнувати сформовану матову звучність та камерну атмосферу твору. Варто зазначити той факт, що Беранже є насамперед актрисою, яка акцентує увагу слухачів на артистичній грі і на своєму обдаруванні легко і глибоко вживатися в образ героїні. За визнанням багатьох глядачів цієї постановки, Г. Беранже природніше вжилася в роль Жінки, аніж деякі інші виконавиці, які були саме оперними співачками. Їй вдалося втілити в життя образ змученої жінки, яка відчайдушно хапається за телефонний шнур, як за останній шанс виправити становище, що склалося. Саме акторське ремесло і високий ступінь професіоналізму в цій сфері дозволили Беранже гідно реалізувати постановку моноопери «Людський голос» в яскраво експериментальному акустичному форматі.

З 90-х років чимло знаних виконавиць сучасності зіграли роль Жінки в моноопері Пуленка. Зазвичай кожна їх інтерпретація існує принаймні у трьох версіях, серед яких: концертна (з фортепіано), сценічна (з оркестром та декораціями) і телевізійна, або відеOVERсія.

В Україні своєрідним жанрово-стильовим аналогом твору видатного француза «Людський голос» є моноопера В. Губаренка «Листи кохання» (1972 рік). Тому співачки зосередили власну творчу увагу на цьому шедевр. Але певна виконавська традиція склалася і у творчості вітчизняних співачок (Б. Руденко, С. Чахоян). Кожна виконавська версія – глибоко індивідуалізована, і простір для втілення різних граней образу Жінки дає багатошаровий, непересічний шедевр Ф. Пуленка.

**Висновки.** «Людський голос» – це опера, яка донині має доволі високий рейтинг у репертуарі світових оперних театрів і концертних програмах. Найбільш яскравими виконавцями моноопери Пуленка визнані Д. Дюваль, Р. Скотто, М. Оліверо, Х. Мігенес-Джонсон, Е. Сьодерстрьом, Г. Вишневська, Н. Юренева.

Одні співачки намагаються слідувати всім вказівкам Ф. Пуленка, інші, навпаки, підходять до інтерпретації більш вільно, для них важлива незалежність у питанні самовираження. Але у всіх виконавиць партії Жінки вокальна техніка мала бути на високому рівні, тому що в партитурі твору міститься велика кількість співочих нюансів. Необхідно зазначити, що моноопера Ф. Пуленка «Людський голос» містить величезний творчий потенціал для розкриття вокально-естетичних і артистичних можливостей кожної співачки, яка працює над партією Жінки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голинська О. «Людський голос» – моноопера Франсіса Пуленка демонструватиметься у Києві : прес-реліз Institut Français D'Ukraine. URL: <http://mus.art.co.ua/liuds-kyu-holos-monoopera-pro-zhinku-ii-kolyshn-oho-i-reshtu-svitu/> (дата доступу 21.04.2021 року).
2. Когут Т. В. Духовні твори Франсіса Пуленка: особливості прочитання сакральних текстів : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ : Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, 2017. 19 с.
3. Корчова О. Франсіс Пуленк : сучасність мовою традиції. *Музичний модернізм як terra cognita* : монографія. Київ : Музична Україна, 2020. С. 316–325.
4. Медведева И. Франсіс Пуленк. Москва : Советский композитор, 1969. 254 с.
5. Михайлова О. В. Поетика камерно-вокальної лірики Франсіса Пуленка : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музыкальное искусство». Харків, 2009. 19 с.
6. Поликарпова Н. Стратегии вокально-сценического решения монообраза на примере монооперы Ф. Пуленка «Голос человеческий». *Вестник ХДАДМ*. 2015. № 6. С. 145–150.
7. Приходовская Е. Смысловый и выразительный потенциал монооперы. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. 421 с.
8. Різаєва Г. Оперы Франсіса Пуленка: художній світ та проблема його цілісності : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ : Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, 2018. 17 с.
9. Lacombe H. Francis Poulenc. Paris: Fayard, 2013. 1104 p.

## REFERENCES

1. Holyns'ka, O. «Lyuds'kyu holos» – monoopera Fransisa Pulenka demonstruvatymet'sya u Kyevi [«Human Voice» – Francis Pulenka's monoopera will be shown in Kyiv] : press release Institut Français D'Ukraine. URL: <http://mus.art.co.ua/liuds-kyu-holos-monoopera-pro-zhinku-ii-kolyshn-oho-i-reshtu-svitu/>. (accessed March 14, 2021). [in Ukrainian].
2. Kohut, T. V. (2017). Dukhovni tvory Fransisa Pulenka: osoblyvosti prochyannya sakral'nykh tekstiv [Spiritual works of Francis Poulenc: features of reading sacred texts] : The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate of Art Criticism by specialty 17.00.03 Music Art. Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine. Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].
3. Korchova, O. (2020). Francis Pulenka : suchasnist' movoyu tradytsiyi [Francis Poulenc: modernity in the language of tradition]. In: *Musical modernism as terra cognita: monograph*. Kyiv: Musical Ukraine, pp. 316–325. [in Ukrainian].
4. Medvedeva, I. (1969). *Francis Poulenc*. Moscow: Sovetskiy Kompozitor [in Russian].
5. Mykhaylova, O. V. (2009). Poetyka kamerno-vokal'noyi liryky Fransysa Pulenka [Poetics of chamber and vocal lyrics by Francis Poulenc] : The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate of Art Criticism by specialty 17.00.03 Music Art. Kharkiv National Kotlyarevsky University of Arts. Kharkiv, 16 p. [in Ukrainian].
6. Polikarpova, N. (2015). Strategii vokal'no-stsenicheskogo resheniya monoobraza na primere monoopery F. Pulenka «Golos chelovecheskiy» [Strategies for vocal-stage solution of a mono-image on the example of F. Poulenc's mono-opera «Human Voice»]. *Bulletin Kharkiv State Academy of Design and Fine Arts*. Volume 6, pp. 145–150. [In Russian].
7. Prikhodovskaya, Ye. (2017). *Smyslovoy i vyrazitel'nyy potentsial monoopery*. [The semantic and expressive potential of the mono-opera]. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University. 421 p. [In Russian].
8. Rizayeva, H. (2018). Opery Fransisa Pulenka: khudozhniy svit ta problema yoho tsilisnosti [Francis Poulenc's operas: the art world and the problem of its integrity] : The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate of Art Criticism by specialty 17.00.03 Music Art. Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine. Kyiv, 17 p. [in Ukrainian].
9. Lacombe, H. (2013). Francis Poulenc. [Francis Poulenc] Paris: Fayard [in French].



УДК 7.712.42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-6>

**Анастасія ВИХОДЦЕВА,**

*orcid.org/0000-0002-6266-2777*

*студентка VI курсу кафедри дизайну та основ архітектури*

*Інституту архітектури і дизайну*

*Національного університету «Львівська політехніка»*

*(Львів, Україна) kbzebra11@gmail.com*

**Романа МОТИЛЬ,**

*orcid.org/0000-0001-6936-0328*

*кандидат мистецтвознавства,*

*доцент кафедри дизайну та основ архітектури*

*Інституту архітектури та дизайну*

*Національного університету «Львівська політехніка»,*

*старший науковий співробітник*

*Інституту народознавства Національної академії наук України*

*(Львів, Україна) romana\_motyl@ukr.net*

## ТЕХНОЛОГІЇ БІОЛОГІЧНОЇ ФОТОВОЛЬТАЇКИ В ДИЗАЙНІ МІСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА

Біологічна фотовольтаїка (BPV) – це новітня технологія, яка використовує природний процес фотосинтезу для отримання електричної енергії. За допомогою цієї технології можна створювати композиції в будь-якому середовищі, що матиме низку переваг, наприклад: естетика, корисність, вартість тощо. Метою статті є дослідження можливості використання відновлюваних природних ресурсів, таких як органічна вольтаїка в дизайні міського середовища. Вивчається вплив використання людством природних ресурсів Землі, застосування та утилізація відходів після виробництва електроенергії, можливість рециркуляції утилізованих продуктів виробітку електрики. Здійснено порівняння використання різних методів видобутку енергії з вичерпних та невичерпних ресурсів планети, таких як видобуток корисних копалин, видобуток нафти та лісове господарство. Досліджено вплив утилізації відходів із систем для отримання енергії шляхом взаємодії з невичерпними джерелами енергії: сонячного світла, води, вітру тощо. Пропонується вирішити проблему шляхом дослідження відновлюваних ресурсів планети, дослідження та застосування конструкції «колиска до коліски». На основі цього була досліджена біологічна фотовольтаїка, основним компонентом якої для виробітку електрики є мох, можливість використання такої системи в міському середовищі на основі досліджень вчених Інституту провідної архітектури в Каталонії, позитивний вплив цієї системи та обґрунтування властивостей, можливості утилізації такої системи без наслідків для нашої планети.

Наукова новизна полягає в аналізі видобутку природних ресурсів Землі, їх цільового призначення і видів, у дослідженні новітніх технологій із видобутку електроенергії за допомогою біологічних вольтаїчних елементів.

За результатами досліджень стане можливим створення предметів дизайну будь-якого середовища, що слугуватимуть точками самовідновлюючої електроенергії.

**Ключові слова:** електроенергія, предметний дизайн, ландшафтний дизайн, фотовольтаїка, невичерпні ресурси.

**Anastasiia VYKHODTSEVA,**

*orcid.org/0000-0002-6266-2777*

*VI year Student at the Department of Design and Fundamentals of Architecture*

*Institute of Architecture and Design*

*of the Lviv Polytechnic National University*

*(Lviv, Ukraine) kbzebra11@gmail.com*

**Romana MOTYL,***orcid.org/0000-0001-6936-0328**Candidate of Art History,**Associate Professor at the Department of Design and Architecture Fundamentals**Institute of Architecture and Design**of the Lviv Polytechnic National University,**Senior Researcher**Ethnology Institute of National Academy of Sciences of Ukraine**(Lviv, Ukraine) romana\_motyl@ukr.net*

## TECHNOLOGIES OF BIOLOGICAL PHOTOVOLTAICS IN THE DESIGN OF THE URBAN ENVIRONMENT

*Biological photovoltaics (BPV) is a modern technology which uses the natural process of photosynthesis to produce electricity. By means of such technology it is possible to create compositions in any environment. They will have a number of advantages, for example: aesthetics, utility, cost etc. The aim of the article is to research the possibility of usage of renewable natural resources, in particular: organic voltaics in the design of the urban environment. The influence of the humanity's usage of the Earth's natural resources, usage and disposal of waste after the electricity production, the possibility of recycling of the disposed products of the generation of electricity are investigated. The comparison of usage of different methods of production of energy from the planet's exhaustible and inexhaustible resources is made, such as mining operations, oil production and forestry. The effect of the waste disposal from the energy-obtaining systems by the way of interaction with inexhaustible sources of energy: solar light, water, wind etc. is researched. The problem is proposed to be solved by the way of investigation of renewable resources of the planet, research and application of the "cradle to cradle" construction. On its basis the biological photovoltaics was researched, the main component of which is the moss for the production of electricity. The possibility of application of such system in the urban environment on the basis of the research of the scientists of the Institute for Advanced Architecture of Catalonia, the positive effect of such system and reasoning of the qualities as well as the opportunity of utilisation of such system without the consequences for our planet are also investigated.*

*The scientific novelty consists in the analysis of the extraction of the Earth's natural resources, their purpose and types in the research of modern technologies of electricity production by means of biological voltaic elements.*

*According to the results of the research it will be possible to create the design subjects of any environment, which will serve as the points of self-renewable electricity.*

**Key words:** *electricity, subject design, landscape design, photovoltaics, inexhaustible resources.*

**Постановка проблеми.** Актуальність питання зумовлена руйнуванням навколишнього середовища, що спричинене людським фактором і особливо гостро відчувається в наші дні. Через вплив людини на екологію у світі триває підвищення температури протягом останніх 50 років, і пов'язане воно, насамперед, із людською діяльністю. Велику роль у житті людини відіграє електроенергія (Living Blue Planet Report, 2015). Її видобуток відбувається шляхом використання вичерпних та невичерпних ресурсів планети. Виснаження вичерпних ресурсів Землі призводить до погіршення сучасного середовища та потенційно відбивається на потребах майбутніх поколінь. Вирубка лісів впливає на стан 8,5% світових лісів, при цьому 30% поверхні Землі вже вирубане. Виснаження природних ресурсів спричинене «прямими рушіями змін», такими як видобуток корисних копалин, нафти, рибальство та лісове господарство, а також «непрямими рушіями змін» – демографією (наприклад, зростання населення), економікою, суспільством, політикою та технологіями тощо (Gerald C. Nelson, 2005). Для

забезпечення стабільного життя людини природні ресурси Землі мають використовуватися з такою швидкістю, з якою вони можуть бути відновлені. Відновлювана енергетика – це корисна енергія, яка збирається з відновлюваних ресурсів, що природним чином поповнюються в часових масштабах людини, включаючи вуглецево-нейтральні джерела, такі як сонячне світло, вітер, дощ, припливи, хвилі та геотермальне тепло. Існує енергія вітру, гідроенергетика, сонячна енергетика, геотермальна енергія та біоенергетика (Islam, Huda, Abdullah, Saidur, 2000). Проблема цих технологій виробітку електроенергії – фінансові витрати. Задля стабілізації використання невичерпних ресурсів, виходу в широкі маси та використання технологій в суспільних галузях необхідно виробити мистецький підхід до проблеми електроенергетики та її видобутку і використання. Одною з галузей сонячної енергетики є біологічна фотоелектрична енергія.

**Аналіз досліджень.** Студентка Інституту провідної архітектури Каталонії Е. Митрофанова займалася дослідженням зеленої фасадної сис-

теми Moss Voltaics, що розглядає використання моху як джерела відновлювальної енергії. Вона створила фотовольтаїчні конструкції з використанням моху (Mitrofanova, 2014). Невичерпні джерела енергії дослідив у своїй роботі О. О. Сиваш (Сиваш, 2012). Вчений подає розгорнутий аналіз ефективності фотосинтетичної трансформації енергії сонячного випромінювання у придатному для біохімічного використання енергії та порівняння з прямим перетворенням сонячної енергії на електричну. Слід звернути увагу на статтю М. В. Ікбала та Ю. Кана (Iqbal, Kang, Jeon, 2019), котрі висвітлили проблему утилізації відходів та виробництво біогазу й міндобрив. Праця «Нова парадигма стійкої мобільності, заснована на електричних транспортних засобах, фотоелектричних панелях та системах зберігання електричної енергії: Тематичні дослідження для Неаполя та Салерно (Італія)» (Calise, Carpiello etc., 2019) та наукова стаття О. Ф. Лапаєвої «Трансформація енергетического сектора экономики при переходе к энергосберегающим технологиям и возобновляемым источникам энергии» (Лапаева, 2010) вивчають вплив споживання вичерпних ресурсів на екологію, проблеми екології, використання невичерпних ресурсів Землі.

**Мета статті** – дослідити можливість використання відновлюваних природних ресурсів, таких як органічна вольтаїка, в дизайні міського середовища.

У статті використовуються методи емпіричного дослідження, такі як спостереження, порівняння, опис, та загальнологічні методи дослідження – аналіз, узагальнення, аналогія.

**Виклад основного матеріалу.** На виробництво сонячних панелей витрачається багато матеріальних та енергетичних ресурсів, а значить, вони залишають після себе відчутний вуглецевий слід і певні побічні продукти. Також ефективно використовувати сонячні панелі можна далеко не скрізь і не завжди: погода, географічне розташування і час доби дають про себе знати. Екологічний дизайн – це інтегративна, екологічно відповідальна дисципліна дизайну. Екодизайн був зосереджений на деталях практики екологічного дизайну, таких як система виробів, або окремих продуктів чи галузь загалом (Charter, 2019). Одним із ключових факторів для використання місцевих ресурсів навколишнього середовища та впливу факторів, пов'язаних з енергією (таких як денне світло, сонячні надходження тепла та вентиляція) є використання аналізу ділянок. Оскільки весь життєвий цикл продукту має розглядатися в інтегрованій перспективі, представники з розробки,

проектування, виробництва, маркетингу, закупівлі та управління проектами мають спільно працювати над екодизайном розробленого або нового продукту. Разом вони мають найкращі шанси передбачити цілісний вплив змін продукту та його вплив на навколишнє середовище. Розгляд екологічного дизайну в процесі розробки продукту – це активний підхід до усунення забруднення навколишнього середовища через відходи продуктів. Концепції екодизайну нині мають великий вплив на більшу частину аспектів дизайну; вплив глобального потепління та збільшення викидів CO<sub>2</sub> змусили компанії розглянути більш екологічний підхід до свого дизайнерського мислення та процесу. Під час проектування та будівництва будівель дизайнери беруть на озброєння концепцію екодизайну протягом усього проектування, від вибору матеріалів до типу енергії, що споживається, та утилізації відходів.

Екоматеріали, такі як сировина, є менш затратними та зменшують екологічні витрати на транспортування, споживання палива та викиди CO<sub>2</sub>, що утворюються під час транспортування. Конструкція «коліска до коліски» Cradle-to-cradle (також її називають C2C або регенеративна конструкція) – це такий підхід до розробок у дизайні, який базується на запровадженні меншої кількості відходів, а також за допомогою цих регенеративних конструкцій людство дбає про наступні покоління, що і пояснює вислів «коліска до коліски», тобто «від покоління до покоління» (McDonough, 2002). Модель C2C демонструє високий потенціал зменшення фінансових витрат промислових систем. Наприклад, під час реконструкції комплексу Ford River Rouge, посадка рослинності на дахах заводів утримує та очищає дощову воду. Рослини також регулюють внутрішню температуру будівлі з метою економії енергії. Дах є частиною системи очищення дощової води. Така система заощадила 30 мільйонів доларів. На рис. 1 зображена реальна економічна система виробітку та утилізації відходів, поточне рішення проблем утилізації та система C2C як альтернатива. Зверху на рисунку зліва можна побачити схему одноразового використання продукту, що призводить до виснаження ресурсів землі, яке зумовлене збільшенням населення, що стимулює збільшення виробництва, яке своєю чергою сприяє збільшенню відходів.

Поточне рішення – це зменшення виробництва, повторне використання та переробка. Воно призведе до повільнішого виснаження ресурсів шляхом скорочення виробництва, а відходи перероблятимуться на нові продукти, проте все одно зростатимуть. Це питання часу, коли ресурси

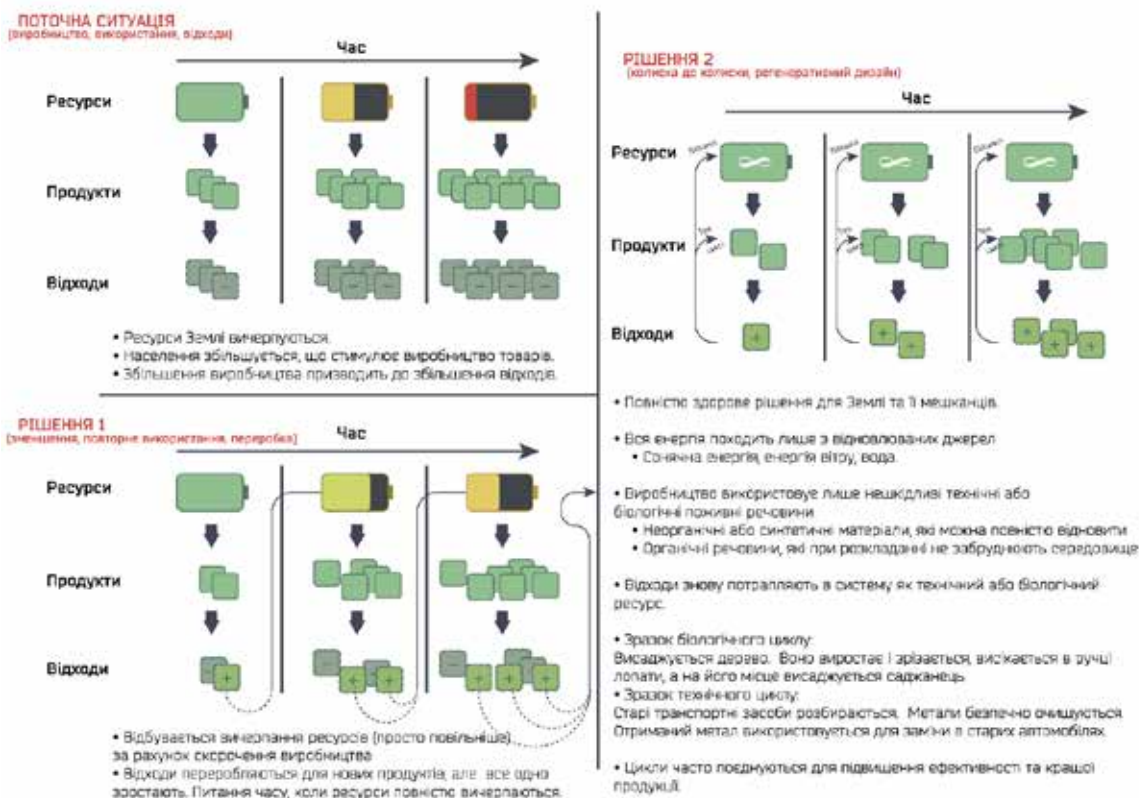


Рис. 1. Економічна система виробітку та утилізації відходів, поточне рішення проблем утилізації та система C2C (коліска до коліски) як альтернатива (автор А. Виходцева)

повністю вичерпаються. Друге рішення – це те, що пропонує система «Коліска до коліски»: регенеративна конструкція, що є цілком здоровою та безпечною для Землі та всього живого. Вся енергія надходить лише з відновлюваних джерел, виробництво використовує лише нешкідливі хімічні або біологічні поживні речовини, неорганічні або синтетичні матеріали, які можна повністю відновити. У дизайні та будівництві будівель дизайнери переймаються концепцією екологічного дизайну впродовж усього проектування: від вибору матеріалів до виду енергії, яка споживається, та утилізації відходів.

Екоматеріали, такі як використання місцевої сировини, є менш затратними і зменшують екологічні витрати на доставку, споживання палива та викиди CO<sub>2</sub>, що утворюються в результаті транспортування. Можна використовувати сертифіковані зелені будівельні матеріали, такі як деревина з лісових насаджень, що мають стійке управління, акредитацію таких компаній, як Рада з управління лісами (FSC) або Загальноєвропейська рада з сертифікації лісів (PEFCC). Екодизайн у різних приміщеннях створює атмосферу живої оазис серед сірих урбаністичних джунглів. Екодизайн дає дизайнеру велику свободу для експериментів та

створення незвичайних деталей. Зазвичай нові оригінальні предмети інтер'єру створюються із вторинної сировини (Living Blue Planet Report, 2015). С. В. дер Рін та С. Коуан визначили екологічний дизайн як «будь-яку форму дизайну, яка мінімізує руйнівні впливи на навколишнє середовище, інтегруючи себе в живі процеси» (McDonough, 2002: 18). Група європейських вчених розробила проект із використання моху як генератора електроенергії. Для цього вони «схрестили» живі рослини і фотовольтаїчні елементи, що дозволило їм виробляти електричний струм. Один з авторів проекту фотовольтаїки, дизайнер Е. Мітрофанова, котра працює разом із біохіміком П. Бомбеллі, розробила на основі моху модульну систему Moss Voltaics, яка одночасно може нести функцію елемента декору і служити джерелом чистої і справді «зеленої» енергії (Mitrofanova, 2014). Для підтвердження своєї теорії дизайнер створила робочий прототип, який можна було б застосовувати не тільки в масштабах будинку або квартири, а й цілих комплексів споруд. Об'єктом дослідження є екстер'єр, в якому використовуватиметься технологія біофотовольтаїки. Предметом дослідження є мох та інші рослини, що виробляють електрику та дизайнерські вироби, основою яких є цей мох.

Про цю конструкцію Е. Мітрофанова говорить, що така технологія «дешевша у виготовленні, може саморемонтуватися, самовідтворюватися, біологічно розкладається та набагато стійкіша», ніж стандартні фотоелектричні елементи. Система здатна генерувати електроенергію завдяки типу симбіотичних бактерій, які живуть поруч із мохом.

Мохова вольтаїка – проєкт Інституту сучасної архітектури Каталонії, розроблений на виготовленні відкритих дисертацій 2014 року. Згадана нова технологія називається біофотовольтаїкою (BPV), яка використовує природний процес фотосинтезу для отримання електричної енергії. У цьому процесі рослини, що використовують світлову енергію, споживають вуглекислий газ і воду з навколишнього середовища з метою перетворення його на органічні сполуки. Ці сполуки необхідні для життєдіяльності рослини (Mitrofanova, 2014). Електростанцію з моху становлять спеціальні порожнисті керамічні «цеглини», в яких і виростає рослина (рис. 2). Система може працювати з іншими видами рослин та водоростями, проте мох був вибраний через його придатні властивості. Оскільки мохи зазвичай зустрічаються в містах, у щілинах між мощенням, на дахах, на стінах і деревах, система може бути добре адаптована до міського середовища. Переваги мохів над вищими рослинами включають зменшення навантаження на вагу, підвищене вбирання води, відсутність вимог до добрив та високу посухостійкість.

Порівняно з фотоелектричними елементами на основі кремнію, такими як сонячна батарея, яка використовує біологічний матеріал для захоплення світлової енергії, біовольтаїка на основі моху буде дешевшою у виробництві та набагато стійкішою. Процес виготовлення нешкідливий

для навколишнього середовища. Крім того, панелі BPV можуть існувати в тих місцях, де сонячні батареї не ефективні – наприклад, у північних країнах із відсутністю прямих сонячних променів. Біофотоелектрична клітина являє собою організацію одиниць, об'єднаних послідовно або паралельно. Кожна одиниця – це повністю функціонуюча біоелектрична система. Вона складається з анодного біологічного матеріалу (моху), анода, катода, катодного каталізатора, «сольового мосту», що дозволяє позитивному заряду (як правило, протонів) переходити від анодного біологічного матеріалу до катода. Анод – це суміш гідрогелю та вуглецевих волокон, які допомагають залучати електрони. Гідрогель – це полімер, який може вбирати воду в 400 разів більше своєї ваги; він зберігає додаткову вологість для моху і є нейтральним для рН (Mitrofanova, 2015). Матеріали не шкодять метаболізму, тому перші випробування були зроблені на перевірку того, як волокна співіснують із мохом та поліакрилатом. Одним блоком 100x100 мм для анода були змішані вуглецеві волокна та гідрогель у кубиках і шар вуглецевої тканини; суміш була вкрита мохом. Блок показав 0,35 вольт заряду. Тим часом була створена «мохова плантація», з якої взяли анод для вбудовування в конструкцію. Початкова ідея полягала в тому, щоб зробити конструкцію, що буде міститись на фасаді, тому масштаб першого прототипу був досить невеликим, враховуючи, що це фасадна цегла з вентиляцією.

Що стосується техніки налаштування та електричних компонентів, то функціонування переходить у новий дизайн. Елементи збираються рельєфом на бічних гранях без додавання жодної цементної суміші. Електричні з'єднання проходять через ці з'єднання системи. Мох не підда-

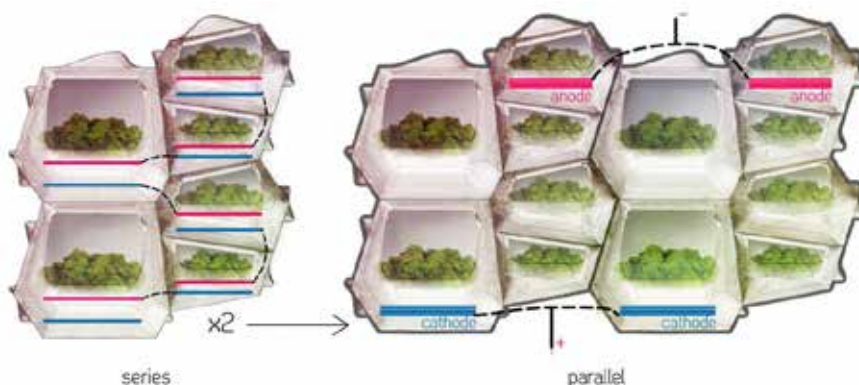


Рис. 2. Керамічні «цеглини», в яких виростає мох (Опубл.: <https://iaac.net/project/moss-voltaics/>)



ється впливу прямих сонячних променів, блоки забезпечують необхідне затінення. Для свого прототипу дизайнер використовує мох, але визнає, що з такою ж ефективністю можуть бути використані й інші типи рослин або водоростей. Вибір моху очевидний: він вже знаходиться в міському середовищі – в тротуарних тріщинах, на дахах будинків і в стінах – здається, ці місця є ідеальним середовищем для системи виробництва енергії на рослинній основі (Mitrofanova, 2014). Коли мох фотосинтезується, деякі з органічних сполук, які він виробляє, вивільняються через його коріння в ґрунт. Бактерії харчуються цими сполуками, розщеплюючи їх на кілька побічних продуктів, при цьому вивільняючи заряджені частинки – електрони. Мох використовує енергію від сонячного світла для перетворення вуглекислого газу з атмосфери на органічні речовини (рис. 3). Деякі з них виділяються в ґрунт, де бактерії розщеплюють органічні сполуки, вивільняючи електрони. Електрони фіксуються струмопровідними матеріалами, що створюють аноди. Використовуючи спеціальний контейнер та різноманітні речовини для мікроклімату, мох, що буде там рости, почне вивільняти електроенергію. Мох висаджують у «ґрунт», виготовлений із гідрогелевих та вуглецевих волокон, який притягує електрони та виконує роль анода, збираючи електрони для отримання електрики (Mitrofanova, 2015). «Цеглина» сконструйована як глибока ємність, що вкриває мох від прямих сонячних променів, щоб стимулювати його ріст. Компоненти глини, в основному неглазувані і це дає змогу матеріалу

поглинати невелику кількість дощової води, а значить, вони зберігають повітря навколо фасаду у вологому стані якомога довше. Однак нижня частина внутрішньої сторони цегли зашклена, щоб зробити її водонепроникною і запобігти пошкодженням, які можуть бути викликаними постійно підвищеною вологістю. Один блок, наповнений мохом, вивільняє 0,4–0,5 вольт енергії (Mitrofanova, 2014). Для заряду одного телефонного пристрою з акумуляторною батареєю комфортна швидкість заряду становитиме 5 вольт. Для створення такої напруги потрібна конструкція, що складатиметься з 12 «цеглин» із мохом, що відповідає 4 м<sup>2</sup>. Для заряду ноутбуку необхідно 12 вольт напруги, що потребує 24 комірок, що відповідає 8 м<sup>2</sup>. А для заряду електронного мобільного транспорту необхідно 60 м<sup>2</sup> моху, тобто 180 комірок.

**Висновки.** Екологія відіграє важливу роль у житті кожної людини. Нині є безліч проблем, що негативно впливають на середовище: глобальне потепління, утилізація відходів, вичерпність енергоресурсів. Для того, щоб переосмислити витрати на створення енергії, важливо впроваджувати і пов'язувати екологію з різними сферами людської діяльності, зокрема зі сферою дизайну. Нині стрімко набирає темпів екологічний дизайн, і поєднання невичерпних енергоресурсів з цією сферою дасть поштовх на їх стрімкий розвиток. Зелені насадження нині заповнили міське середовище. Для цього є важливе підґрунтя: рослини регулюють не тільки температуру всередині будівель, а й у тому середовищі, де вони знаходяться. Дослідження

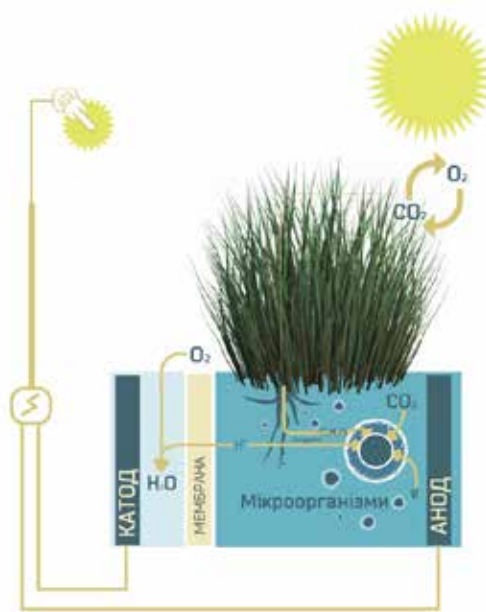


Рис. 3. Процес вивільнення електронів під дією фотосинтезу (автор А. Виходцева)

показало, що в середовищі з зеленими насадженнями температура повітря була нижча і показник повітря кращий, аніж у середовищі з малою кількістю рослинності або без рослин. Було встановлено, що рослини також акумулюють електроенергію, що в міському середовищі давало б багато переваг. Зокрема, це освітлення території: розміщуючи «цеглини» з мохом на фасад будівлі можна домогтися більшої площі насаджень і освітити більше простору в темний час доби. Також електроенергія потрібна для зарядки електронних пристроїв. За допомогою 60 м<sup>2</sup> можна зарядити навіть електричний мобільний транспорт. У досліджуваній вольтаїчній системі основою виробітку електрики є мох. Досліджено, що система здатна генерувати електроенергію завдяки типу симбіотичних бактерій, які живуть поруч із мохом. Для фотосинтезу моху необхідна вода, вуглекислий газ, що перетворюється на органічні речовини, які взаємодіють із бактеріями та виділяють електрони. У штучно

створеному середовищі це відбувається завдяки низці процесів: кожна комірка з мохом складається з анода, катода, катодного каталізатора, та «сольового мосту», що дозволяє позитивному заряду переходити від анодного біологічного матеріалу до катода. Анод є сумішшю гідрогелю та вуглецевих волокон, які допомагають залучати електрони, що вивільняються і надалі дістаються до свого споживача. Комірки, в яких знаходиться мох, можна виготовляти абсолютно різних форм, дотримуючись пропорцій всіх додаткових елементів та використовуючи біологічні матеріали, такі як глина. Таким чином, можна створювати як окремі елементи предметного середовища, так і цілі композиції в ландшафтному дизайні, парках, скверах, місцях відпочинку. Така композиція, залежно від кількості моху, самостійно генеруватиме електрику для освітлення, зарядки електроприладів, частково розвантажить загальну міську електромережу та позитивно вплине на екологічний стан.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лапаева О. Ф. Трансформация энергетического сектора экономики при переходе к энергосберегающим технологиям и возобновляемым источникам энергии. *Вестник ОГУ*. 2010. № 13 (119). С. 50–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-energeticheskogo-sektora-ekonomiki-pri-perehode-k-energoberegayuschim-tehnologiyam-i-vozobnovlyaemym-istochnikam/viewer> (дата обращения 17.04.2021).
2. Сиваш О. О. Акумуляція сонячної енергії: фотосинтез чи штучні системи. *Біотехнологія*. 2012. Т. 2. № 6. С. 27–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akkumulyatsiya-solnechnoy-energii-fotosintez-ili-iskusstvennye-sistemy/viewer> (дата звернення 18.04.2021).
3. Architectural Record–News, Continuing Ed, Products, Green Bldg. Retrieved 26 July 2017. URL: <https://www.architecturalrecord.com/> (дата звернення 18.04.2021).
4. Mitrofanova E. Moss Voltaics. 2014. URL: <https://iaac.net/project/moss-voltaics/> (дата звернення 18.04.2021).
5. Mitrofanova E. Moss Voltaics, video. 2015. URL: <https://vimeo.com/119702162> (дата звернення 18.04.2021).
6. Calise F., Cappiello F. L. Scientific Article. A novel paradigm for a sustainable mobility based on electric vehicles, photovoltaicpanels and electric energy storage systems: Case studies for Naples and Salerno (Italy). 2019. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364032119303351> (дата звернення 18.04.2021).
7. Forest Stewardship Council. URL: <https://fsc.org/en> (дата звернення 19.04.2021).
8. Gerald C. Nelson. Ecosystems and Human Well-being: Current State and Trends. Chapter 3. 2005. p. 73. URL: <https://web.archive.org/web/20120121060944/http://www.maweb.org/documents/document.272.aspx.pdf>. (дата звернення 18.04.2021).
9. Harold Osborne. *The Oxford Companion to the Decorative Arts*. Clarendon Press. 1975. p. 746.
10. Iqbal M. W., Kang, Y., & Jeon H. W. Zero waste strategy for green supply chain management with minimization of energy consumption. *Journal of Cleaner Production*. 2019. p. 245. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652620352756> (дата звернення 18.04.2021).
11. Living Blue Planet Report. Institute of Zoology. 2015. p. 24, 33. URL: [http://assets.worldwildlife.org/publications/817/files/original/Living\\_Blue\\_Planet\\_Report\\_2015\\_Final\\_LR.pdf?1442242821&\\_ga=1.86667736.1395524293.1459225310](http://assets.worldwildlife.org/publications/817/files/original/Living_Blue_Planet_Report_2015_Final_LR.pdf?1442242821&_ga=1.86667736.1395524293.1459225310) (дата звернення 18.04.2021).
12. Charter M. Designing for a Circular Economy. Abingdon, 2019. P. 21.
13. Pan-European Forest Certification. URL: <https://www.pefc.org/> (дата звернення 18.04.2021).
14. Islam T., Huda A., Abdullah A. B., Saidur R. Renewable and Sustainable Energy Reviews. A comprehensive review of state-of-the-art concentrating solar power (CSP) technologies: State and Trends. 2000. P. 987–1018. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364032118303113> (дата звернення 18.04.2021).
15. Vander Rin S., Kovan S. Ecological design. *Island Press*. 1996. p. 18.
16. McDonough W. (2002) *Cradle to Cradle: Remaking the Way we Make Things*. New York: North Point Press. URL: <https://archive.org/details/cradletocradlere0000mcdo/page/n3/mode/2up> (дата звернення 18.04.2021).

#### REFERENCES

1. Lapaeva O. F. Transformatsiya energeticheskogo sektora ekonomiki pri perehode k energoberegayuschim tehnologiyam i vozobnovlyaemyim istochnikam energii [Transformation of the energy sector of the economy during the transition to energy-

saving technologies and renewable energy sources]. *Vestnik OGU*. 2010. Nr 13 (119). S. 50–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-energeticheskogo-sektora-ekonomiki-pri-perehode-k-energoberegayuschim-tehnologiyam-i-vozobnovlyayemyim-istochnikam/viewer> (Last accessed: 18.04.2021) [In Russian].

2. Syvash O. O. Akumulyatsiia soniachnoi enerhii: fotosintez chy shtuchni systemy. *Biotehnolohiia*. 2012. T. 2. № 6. S. 27–36 [Accumulation of solar energy: photosynthesis or artificial systems. *Biotechnology*. 2012. T. 2. Nr 6. S. 27–36]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akkumulyatsiya-solnechnoy-energii-fotosintez-ili-iskusstvennye-sistemy/viewer> (Last accessed: 18.04.2021) [In Ukrainian].

3. Architectural Record – News. Continuing Ed. Products. Green Bldg. Retrieved 26 July 2017. <https://www.architecturalrecord.com/> (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

4. Mitrofanova E. Moss Voltaics. 2014. URL: <https://iaac.net/project/moss-voltaics/> (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

5. Mitrofanova E. Moss Voltaics. video. 2015. URL: <https://vimeo.com/119702162> (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

6. Calise F., Cappiello F. L. etc. Scientific Article. A novel paradigm for a sustainable mobility based on electric vehicles, photovoltaic panels and electric energy storage systems: Case studies for Naples and Salerno (Italy). 2019. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364032119303351>. (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

7. Forest Stewardship Council. URL: <https://fsc.org/en> (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

8. Gerald C. Nelson. Ecosystems and Human Well-being: Current State and Trends. Chapter 3. 2005. p. 73. URL: <https://web.archive.org/web/20120121060944/http://www.maweb.org/documents/document.272.aspx.pdf> (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

9. Osborne H. *The Oxford Companion to the Decorative Arts*. Clarendon Press. 1975. p. 746,

10. Iqbal M. W., Kang, Y., & Jeon H. W. Zero wastestrategy for green supply chain management with minimization of energy consumption. *Journal of Cleaner Production*. 2019. p. 245. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652620352756> (Last accessed: 19.04.2021) [In English].

11. Living Blue Planet Report. Institute of Zoology. 2015. P. 24, 33. URL: [http://assets.worldwildlife.org/publications/817/files/original/Living\\_Blue\\_Planet\\_Report\\_2015\\_Final\\_LR.pdf?1442242821&\\_ga=1.86667736.1395524293.1459225310](http://assets.worldwildlife.org/publications/817/files/original/Living_Blue_Planet_Report_2015_Final_LR.pdf?1442242821&_ga=1.86667736.1395524293.1459225310) (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

12. Charter M. Designing for a Circular Economy. Abingdon. 2019. p. 21 (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

13. Pan-European Forest Certification. URL: <https://www.pefc.org/> (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

14. Islam T., Huda A., Abdullah A. B., Saidur R. Renewable and Sustainable Energy Reviews. A comprehensive review of state-of-the-art concentrating solar power (CSP) technologies: State and Trends. Scientific Article. 2000. P. 987–1018. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364032118303113> (Last accessed: 18.04.2021) [In English].

15. Vander Rin S., Kovan S. Ecological design. *Island Press*. 1996. p. 18. [In English].

16. McDonough W. (2002) *Cradle to Cradle: Remaking the Way we Make Things*. New York: North Point Press. URL: <https://archive.org/details/cradletocradlere0000mcdo/page/n3/mode/2up> (Last accessed: 18.04.2021) [In English].



**Оксана ГЕТЬМАН,**

*orcid.org/0000-0002-5758-9683*

*аспірантка, викладач кафедри дизайну*

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

## МЕТАМОРФОЗИ В КОЛІРНОМУ РІШЕННІ ВІЗАЖИСТА

*У статті проаналізовано історію розвитку науки про колір, значення та вплив кольору в роботі візажиста, правила побудови кольору та кольорової гармонії, властивості кольору в побудові ідеальної форми обличчя. Доведено, що розуміння кольору та вміння правильно поєднувати кольори між собою, підбирати необхідні відтінки індивідуально для кожної людини, підкреслюючи усі сильні сторони образу. Це дає змогу спеціалісту бути унікальним та затребуваним.*

*Схарактеризовано аспекти властивостей кольору, які стилісти-візажисти використовують у рішенні художнього образу людини, а саме: світло, світлотінь, тінь, об'єм та рельєф.*

*Описано правила поєднання кольорів для досягнення чистого кольору та підтверджено, що в сучасному світі візажист – це художник, майстер, який створює обличчя за допомогою скульптури та рельєфу засобами колірному рішенню. Але, на відміну від художника, йому надане не рівне, чисте полотно, а різне за рельєфом, текстурою, формою й характером, вже наповнене безліччю складних кольорів і відтінків. Складність роботи візажиста полягає в тому, що, на відміну від класичного художника, включити необхідний колір у природну колористичну композицію людини, підібрати потрібну прозорість, щільність, текстуру відповідно до характеру і ситуації так, щоб образ був гармонійним і привабливим, – одна з найбільш важливих завдань роботи з кольором для візажиста.*

*Виявлено, що для того, щоб включити необхідний колір у природну колористичну композицію людини, необхідно підібрати потрібну прозорість, щільність, текстуру кольору відповідно до характеру і ситуації так, щоб образ був гармонійним і привабливим.*

*Доведено, що теорія кольорів надзвичайно важлива для візажистів та має багато напрямів, але професійний візажист має розуміти колір та володіти законами колористики, вміння поєднувати кольори між собою. Підтверджено, що неможливо говорити про макіяж, не говорячи про колірну гаму. Тільки завдяки правильному використанню кольору стиліст-візажист змінює та трансформує образ людини.*

**Ключові слова:** колір, колористика, властивості кольору, макіяж, світло, тінь, об'єм, рельєф.

**Oksana GETMAN,**

*orcid.org/0000-0001-9602-9745*

*Postgraduate Student, Lecturer at the Department of Design*

*Luhansk Taras Shevchenko National University*

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

## METAMORPHOSIS IN THE COLOR SOLUTION OF A MAKEUP ARTIST

*The article analyzes the history of the development of the science of color, the meaning and influence of color in the work of a makeup artist, the rules of color construction and color harmony, the properties of color in the construction of the ideal shape of the face. It has been proven that the understanding of color and the ability to correctly combine colors with each other, to select the necessary shades, individually for each person, emphasizing all the strengths of the image. It enables a specialist to be unique and in demand.*

*The rules for combining colors to achieve a pure color are described; it is confirmed that in the modern world, a make-up artist is an artist, a craftsman who creates an object with the help of sculpture and relief using a color scheme. But unlike the artist, he is not given a clean, even canvas, but different in relief, texture, shape and character, already filled with many complex colors and shades. The complexity of the work of a makeup artist is that, unlike a classic artist, one of the most important tasks is to include the desired color in the natural color composition of a person, to choose the necessary transparency, density, texture in accordance with the character and situation so that the image is harmonious and attractive one of the main hassles of working with color for a makeup artist.*

*The aspects of color properties that makeup stylists use in creating a person's artistic image are characterized, namely light, light shadow, shadow, volume and relief.*

*It was found that in order to include the necessary color in the natural color composition of a person, it is necessary to choose the right transparency, density, texture in accordance with the nature and situation so that the image was harmonious and attractive.*

*It is proved that color theory is extremely important for makeup artists and has many directions, but a professional makeup artist must understand color and know the laws of color; be able to combine colors. Likewise, it is impossible to talk about makeup, without mentioning colors. Confirmed that only thanks to color, a stylist-makeup artist can change and transform the image of a person.*

**Key words:** color, coloring, color properties, makeup, light, shadow, volume, relief.

Колір – це життя. Жива і нежива природа одягнена усіма кольорами веселки і їхніх відтінків, а вбрання одягає згідно із сезоном погоди. У людини є вибір, що і коли одягнути, як поєднувати кольори та фактури між собою. Але почуття кольору можна і потрібно розвивати, щоб вибраний колір доповнював особистість, а не використовував людину як манекена.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі візажист – це художник, майстер, який створює обличчя за допомогою скульптури та рельєфу засобами колірного рішення. Але, на відміну від художника, йому надане не рівне, чисте полотно, а різне за рельєфом, текстурою, формою і характером, вже наповнене безліччю складних кольорів і відтінків. Складність роботи візажиста полягає в тому, що, на відміну від класичного художника, включити необхідний колір, у природну колористичну композицію людини, підібрати потрібну прозорість, щільність, текстуру відповідно до характеру і ситуації так, щоб образ був гармонійним і привабливим, – одна з найбільш важливих завдань роботи з кольором для візажиста.

**Аналіз досліджень.** Дослідженнями кольору вчені займалися протягом багатьох років. Історія розвитку науки про колір тісно пов'язана з соціокультурними змінами в суспільстві. У Стародавній Греції проблеми кольору досліджували філософи, колір розглядався як філософська категорія, вчені намагалися проникнути в таємницю природи кольору і світла, зрозуміти природу процесу зору. В епоху Середньовіччя філософський етап вчення про світло і колір змінюється богословським: світло і колір цікавлять середньовічних богословів не як філософські категорії або оптичні явища, а як символи інших, вищих понять («світло є благо» і ін.). «Наука про цей предмет перетворюється на «світлову естетику» або «світлову метафізику»» (Миронова, 1984).

Аналіз джерел, присвячених розгляду проблем колірної гармонії, дозволив зробити висновки про те, що дослідники виділяють певні кількісні відносини, при яких кольори врівноважені, а колірна система гармонійна (Л. Миронова, І. Іттен). Якщо узагальнити погляди різних авторів, можна стверджувати, що в гармонійній кольоровій композиції співвідношення площ колірних плям визначається кількісними відносинами: на

1 частину світлого кольору (по площі) доцільно взяти 3–4 частини темного, на 1 частину насиченого кольору – не менше 4–5 частин мало насичених (можна більше), на 1 частину хроматичного – 3–4 частини ахроматичні.

Іншими словами, в гармонійній кольоровій композиції активні колірні плями (світлий колір порівняно з темним, насичений порівняно з мало насиченим, хроматичний щодо ахроматичного рекомендується брати в кількості в кілька разів меншим, ніж менш активні, нейтральні).

**Мета статті** – проаналізувати роль кольору в роботі візажиста. Довести, що розуміння кольору та вміння правильно поєднувати кольори між собою, підбирати необхідні відтінки, індивідуально для кожної людини, підкреслюючи усі сильні сторони образу. Це дає змогу спеціалісту бути унікальним та затребуваним.

**Виклад основного матеріалу.** Для дизайнера-візажиста знання в області колористики, зокрема вміння складати грамотні, гармонійні колірні композиції, приводити колірні відносини в гармонію, – найважливіша складова частина професіоналізму. У зв'язку з вищевикладеним у програмі підготовки візажиста актуальна наявність цілісної методичної системи, спрямованої на формування колористичного розуміння.

Кожен візажист починає свою професійну діяльність із вивчення правил побудови за законів кольорів. Колір у роботі візажиста відіграє велику роль, він надихає і вражає своєю ілюзорністю. Для того, щоб відкрити таємницю кольору, дізнатися, як поєднувати безліч відтінків і при цьому підкреслювати достоїнства людини, її індивідуальність і неповторність, необхідно володіти знаннями про природу кольору, основні та додаткові кольори, колірні контрасти, колірну гармонію, колорит, колірну мову, колірну культуру.

Поява концепції основних кольорів була викликана необхідністю відтворювати кольори, для яких у палітрі художника не було точного колірного еквівалента. Розвиток техніки кольоровідтворення вимагав звести кількість таких кольорів до мінімуму, у зв'язку з чим були розроблені концептуально взаємодоповнюючі методи отримання змішаних кольорів: змішування кольорових променів (від джерел світла, що мають певний спектральний склад) і змішування фарб (котрі

відбивають світло і мають свої характерні спектри відбиття).

Теорія кольору у сфері makeup заснована на так званому колірному колі. Він являє собою спектр, що складається з дванадцяти кольорів. І щоб вміти грамотно поєднувати кольори, необхідно знати, які характеристики має кожен із них і в яку групу він входить.

Згідно з Й. Іттенем, загалом існує 3 основних кольори: червоний, жовтий і синій. Вони утворюють групу головних або базових кольорів. Пояснюється це тим, що їх неможливо створити при змішуванні інших тонів, які перебувають у колірному колі. Решта ж утворюються змішуванням цих трьох у різних пропорціях. Кольори розташовані напроти один одного, тобто віддалені на 180 градусів, є контрастними. У процесі їх змішування в адитивній моделі виходить білий колір. До контрастних пар зараховують кольори жовтий із синім і червоний із блакитним (Іттен, 2020).

Контрастні кольори взаємно виключають один одного. Якщо в макіяжі підвищити рівень червоного кольору, це автоматично зменшить рівень блакитного. І, навпаки, якщо знизити рівень червоного кольору, то це приведе до підвищення рівня блакитного.

Оскільки кожен колір у деякому роді є сумішшю інших кольорів, посилення значення одного кольору в зображенні автоматично наводить і до підвищення рівня його складників і навпаки.

Змішування кольорів залежить від колірної моделі. Є адитивна та субтрактивна моделі змішування.

В адитивній моделі змішування кольори отримують від змішування променів. За відсутності променів немає жодного кольору – чорний, а максимальне змішування дає білий. Прикладом адитивної колірної моделі є RGB (скорочено від англ. *Red, Green, Blue* – червоний, зелений, синій). Це широко застосовується в техніці, що відтворює зображення за допомогою випромінення світла.

У субтрактивній моделі змішування кольори отримують від змішування фарб. За відсутності фарби немає жодного кольору – білий, а максимальне змішування дає чорний.

Також до властивостей кольору зараховують поняття «хроматичні» та «ахроматичні» кольори. Хроматичні кольори – це ті кольори і їх відтінки, які ми розрізняємо в спектрі (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий), а також пурпурний колір. Хроматичний колір визначається трьома фізичними поняттями: колірний тон, насиченість і світлота.

Ахроматичні (безбарвні) кольори – чорний, сірий і білий, вони відрізняються один від одного тільки за світлістю.

*Хроматична аберация* – вид аберации оптичних систем, викривлення зображень, отриманих у монохроматичному (наприклад, білому) світлі. Хроматичні аберации зумовлені дисперсією світла в лінзах і призмах оптичної системи та виявляються в утворенні кольорової облямівки навколо контрастних елементів зображення. Зменшення (усунення) хроматичних абераций досягається застосуванням оптичних систем ахроматів й апохроматів. Вони складаються з двох (чи більше) лінз, які виготовляють із різних сортів оптичного скла (з різними показниками заломлення) (Гете, 1957).

Основні кольори для художника і візажиста дуже важливі. Необхідно знати про тонкощі змішування фарб для отримання чистого кольору. Від цього залежить чистота колірного переходу (градієнта). У макіяжі все базується на світлотіньових переходах та контрастах. Саме за допомогою темного і світлого ми створюємо об'єми та впадини, підкреслюючи при цьому рельєф обличчя. Прояв симультанности в контрасті світлого і темного полягає в тому, що світле здається ще світліше на темному фоні, а темне здається ще темнішим на світлому фоні. Однак кольори, розташовані поруч або на контрастному за насиченістю відтінку, втрачають для нашого ока свій нюанс (неявно виражений) підтону. І для того, щоб продемонструвати красу кольору, побачити його відтінок, необхідно його розташовувати поруч із близькою йому за насиченістю, ахроматичним кольором. Тобто для того, щоб побачити в чорно-синьому кольорі явний відтінок синього, його необхідно порівняти з чорним, а для того, щоб побачити колірний відтінок білявих кольорів, їх потрібно порівнювати з білим кольором. За допомогою контрасту візажисти розрізняють колір.

На обличчі людини є велика кількість об'ємів та впадин, які візажист за допомогою макіяжу може підкреслити або скорегувати. Для того, щоб впадину зробити більш глибокою, майстри використовуємо темні відтінки, для того щоб підкреслити об'єм, використовуються світлі тони. Плавний перехід із темного у світлий, навпаки, дуже важливий у макіяжі.

Розглядати помилки «за насиченістю» особливо зручно на чорно-білому фото, тому що світлі і темні ділянки зчитуються краще, як і на кольоровому фото. Погане розтушування, плоский макіяж, невиразність форм – все це можна побачити, зробивши чорно-біле фото своєї роботи. Помилки часто зустрічаються, коли макіяж виконаний у насиченій гамі. Перенасичення кольору і яскравості не дає чітко побачити глибину, що призводить до плоского і недоречного варіанту.

Насиченість – це інтенсивність тону, тобто ступінь візуальної відмінності хроматичного кольору від рівного по світліні ахроматичного (сірого) кольору. Насичений колір можна назвати соковитим, інтенсивним, менш насичений – наближений до сірого кольору. Повністю ненасичений колір буде відтінком сірого.

Насиченість відтінку визначається ступенем присутності в ньому чистого хроматичного кольору. Чим його більше, тим більш насиченим відтінок. Додавання ахроматичного білого, сірого і чорного знижує насиченість, додавання додаткових хроматичних кольорів також.

Поєднуючи кольори в макіяжі важливо пам'ятати, що в природному колориті людини вкрай рідко зустрічаються чисті, насичені відтінки. І дуже важливо гармонійно вписати нові кольори в уже наявну гаму. Гармонійно буде використання насичених кольорів із ненасиченими кольорами 1:4, тобто ми використовуємо 1 насичений і 4 частини ненасичених відтінків.

Візажист завжди має прогнозувати результат і можливість прояву непотрібного кольору. Так, використовуючи нейтральні відтінки разом із більш насиченими кольорами, варто пам'ятати, що в них можуть проявитися невідповідні кольори та намагатися запобігти небажаному результату.

Макіяж – це робота світла і тіні, які створюють необхідні об'єми та впадини, ламають і створюють нові лінії. Включаючи в цю систему колір, потрібно враховувати світлоту, насиченість, температуру кольору. Вибраний колір має гармоніювати із загальним природним колоритом людини, не вибиватися з композиції, а доповнювати та удосконалювати її.

Досить часто зустрічається підбір однотонних кольорів у макіяжі очей, вилиць і губ. Цей зв'язок кольорів – один із головних секретів у виконанні макіяжу. Правильне використання потрібного союзу завжди освіжає та омолоджує. Цей прийом часто використовується у виконанні весільного макіяжу і під час створення образу для дам елегантного віку

Форма овалу обличчя і риси обличчя також важливо враховувати. Так занадто яскраві, жорсткі, прямолінійні риси обличчя необхідно

пом'якшувати приглушеними кольорами в мінімальній кількості та плавним розтушовуванням. Занадто округлі форми можна «загострити» чіткими лініями, а дрібні риси обличчя – підкреслити більш інтенсивними варіантами макіяжу.

Розміщення акцентів у макіяжі важлива задача. Акцент необхідно робити на тому, що хочеться підкреслити. При виразних рисах обличчя обмежується одним акцентом.

Одразу кілька акцентів витримує колорит контрастний по світліні з дрібними рисами обличчя. Макіяж має поєднуватися з природним колоритом і аксесуарами, а не з кольором одягу.

Різноманітність колоритів людини нескінченна. Кожна людина унікальна своєю композицією: набором кольорових плям, контрастом кольорів, форм і текстур. Складання індивідуальної палітри допомагає створити колірний портрет людини та підібрати необхідні відтінки в макіяжі та одягу.

Знаючи теорії кольору, яка становить основу колористики, візажист зможе створювати приголомшливі та бездоганні образи, застосовуючи цю теорію на практиці. Завжди зможе гармонійно поєднувати різні відтінки, створюючи ідеальний макіяж, який стане справжньою окрасою жінки.

**Висновки.** Колір має великий вплив на людину, цю здатність широко використовують у своїй роботі стилісти-візажисти, в рішенні художнього образу кожного обличчя. Знати теорію кольорів – це обов'язок кожного професійного візажиста, художника-гримера та просто любителів мистецтва макіяжу. Теорія кольорів надзвичайно складна та має багато напрямів, але немає нічого важливіше за розуміння кольору. Неможливо говорити про макіяж, не кажучи про колірну гаму. Тільки завдяки кольору ми можемо змінювати образ. Аби правильно працювати, підбирати гармонійні кольори для клієнта і розуміти принципи роботи з кольором, варто покладатися не лише на свій смак і стиль, але й знати принципи додавання кольорів, а також їх поєднання між собою, необхідно мати уявлення про колірний круг. Він широко використовується в роботі візажиста, аби посилити або нейтралізувати необхідний відтінок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гете И. В. К учению о цвете (хроматика). Избр. соч. по естествознанию. Москва : АН СССР, 1957. С. 261–342.
2. Иттен И. Теория цвета. Москва : Д. Аронов, 2020. 96 с.
3. Миронова Л. Н. Цветоведение. Минск : Высшая школа, 1984. 286 с.
4. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. Москва : Новый хронограф, 2010. 440 с.
5. Johann Wolfgang Goethe. Vorarbeiten zur Farbenlehre. Stuttgart : Hofenberg, 2016. 586 p.
6. Лубянська С. П. Дизайн зачіски : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор. 2010. 215 с.

**REFERENCES**

1. Hete Y. V. K ucheniyu o tsvete (khromatyka). [To the doctrine of color (chromatics)] Yzbr. soch. po estestvoznaniyu. M. AN SSSR, 1957, pp. 261–342 [in Russian].
2. Itten, Johannes. Teoriya cveta [Colour theory]. Moskva. D. Aronov, 1957, pp. 261–342 [in Russian].
3. Mironova L. N. Tsvetovedeniye [Chromatics]. Minsk, Vysh. shk. Publ, 1984, 286 p. [in Russian].
4. Petrenko V. F. Mnogomernoye soznaniye: psikhosemanticheskaya paradigma [Multidimensional consciousness: Psychosemantic paradigm]. Moscow. Novyy khronograf Publ, 2010, 286 p. [in Russian].
5. Goethe, Johann Wolfgang. Vorarbeiten zur Farbenlehre [Preparatory work for the theory of colours]. Stuttgart: Hofenberg 2016, 586 p. [in German].
6. Lubianska, S. P. Dyzain zachisky: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl [Hairstyle design: study guide for students]. Kyiv, Kondor, 2010, 215 p. [in Ukrainian].

**Дмитро ГОЛОБОРОДОВ,***orcid.org/0000-0001-9744-0026**магістрант кафедри музичного мистецтва та хореографії**Навчально-наукового інституту культури і мистецтва**Луганського національного університету імені Тараса Шевченка**(Полтава, Україна) dmitry.malz@gmail.com*

## КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ІНДЕКС МАЙСТЕРНОСТІ МУЗИКАНТІВ-МУЛЬТИІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ

Музичний мультиінструменталізм – це феномен у музичному мистецтві, сутність якого полягає у володінні грою на кількох музичних інструментах. Це досить рідкісне явище, водночас воно нині отримує популярність у світі. Музичне мистецтво кінця XX – початку XXI століть позначається появою нових незвичних проєктів. Музика стає видовищем, продуктом масового споживання, де поєднуються різні музичні стилі та жанри. Саме в цей час мультиінструменталізм стає вагомим компонентом культури. Тому актуальним є дослідження цього явища та діяльності виконавців, що грають на кількох інструментах. У статті розглянуто класифікацію та види музикантів-мультиінструменталістів. Розроблено основні критерії для поділу мультиінструменталістів: 1) за інструментальним напрямом; 2) за кількістю інструментів; 3) за рівнем володіння грою на інструменті. Також у статті розглянуто формулу, котра дозволяє порахувати індекс майстерності мультиінструменталіста. Визначено такі критерії для розрахунку індексу майстерності мультиінструменталіста: 1) кількість інструментів, якими володіє музикант; 2) складність опанування інструмента; 3) рівень володіння грою на інструменті; 4) спорідненість інструментів за необхідними для гри на них рухами людини. Врахований за формулою індекс майстерності мультиінструменталіста дає змогу музикантові провести порівняльний аналіз себе з іншими мультиінструменталістами та швидко визначити власний ступінь корисності для професійної музичної спільноти. Чим вищий індекс мультиінструменталізму в музиканта, тим більша його конкурентоспроможність на ринку праці. До цього часу в наукових працях не існувало чітко структурованої системи для порівняння мультиінструменталістів між собою. Наведена у статті формула для розрахунку індексу мультиінструменталізму спонукатиме музиканта, що грає на кількох інструментах, удосконалювати свої професійні якості на кожному з них. Під час розгляду класифікації мультиінструменталістів та індексу майстерності мультиінструменталіста автором статті використовувалися такі поняття, як читка з аркуша (ЧА), бал інструмента та спорідненість музичних інструментів.

**Ключові слова:** мультиінструменталізм, музиканти-мультиінструменталісти, класифікація мультиінструменталістів, індекс майстерності мультиінструменталіста, читка з аркуша.

**Dmytro HOLOBORODOV,***orcid.org/0000-0001-9744-0026**Master's Student 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) dmitry.malz@gmail.com*

## CLASSIFICATION AND SKILL INDEX OF MUSICIANS MULTI-INSTRUMENTALISTS

Musical multi-instrumentalism is a phenomenon in the art of music, the essence of which is the mastery of several musical instruments. This is a rather rare phenomenon and at the same time it is now gaining popularity in the world. Musical art of the late XX – early XXI centuries is marked by the emergence of new unusual projects. Music becomes a spectacle, a product of mass consumption, where different musical styles and genres are combined. It is at this time that multi-instrumentalism becomes an important component of culture. Therefore, the study of this phenomenon and the activities of performers playing several instruments is relevant. The article considers the classification and types of multi-instrumental musicians. The main criteria for the division of multi-instrumentalists have been developed: 1) by instrumental direction; 2) by the number of instruments; 3) by the level of mastery of the instrument. The article also considers the formula that allows you to calculate the skill index of a multi-instrumentalist. The following criteria for calculating the index of skill of a multi-instrumentalist are determined: 1) the number of instruments mastered by the musician; 2) the difficulty of mastering a musical instrument; 3) the level of mastery of the instrument; 4) similarity of instruments in accordance with the movements of a person necessary for sound production. The multi-instrumentalist

*skill index calculated by the formula allows the musician to make a comparative analysis of himself with other multi-instrumentalists and quickly determine his degree of usefulness to the professional music community. The higher the index of multi-instrumentalism a musician has, the greater his competitiveness in the labor market. Until now, in scientific works there was no clearly structured system for comparing multi-instrumentalists with each other. The formula given in the article for calculating the index of multi-instrumentalism will encourage a musician who plays several instruments to improve professional qualities on each of them. When considering the classification of multi-instrumentalists and the skill index of multi-instrumentalist, the author of the article used such concepts as reading from a sheet (RSh, sight-reading), musical instrument score and similarity of musical instruments.*

**Key words:** multi-instrumentalism, musicians multi-instrumentalists, classification of multi-instrumentalists, skill index of a multi-instrumentalist, sight-reading.

**Постановка проблеми.** Мультиінструменталізм наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. став вагомим компонентом культури. Незважаючи на стрімкий розвиток цього явища у світі, досі науковцями не здійснено ґрунтовних наукових досліджень щодо сутності явища мультиінструменталізму, зокрема не проведена класифікація музикантів-мультиінструменталістів, яка дала б змогу визначати рівень їхнього професіоналізму.

**Аналіз досліджень.** Серед дослідників, які звертали увагу на явище мультиінструменталізму та розглядали його прояви серед різних музикантів, можна виділити Ю. Усова (Усов, 1989), І. Мацієвського (Мацеевский, 2007), В. Біласа (Білас, 2017), С. Королевського (Королевський, 2019) та Б. Яремка (Яремко, 2020). Випускник Університету штату Нью-Йорк І. М. Бурґал у 2004 році захистив магістерську роботу на тему «Мультиінструменталісти, альфасолісти та музичні полімати у студії звукозапису» (Bourgal Ian Matthew, 2004). Е. Джоффе досліджує явище мультиінструменталізму серед гравців на дерев'яних духових інструментах та написав книгу про подвоєння на кларнеті, саксофоні та флейті (Edward Joffe, 2020). Д. Саммер написав підручники для одночасного вивчення труби та флейти, а також випустив низку наукових робіт про аудіозапис у домашніх умовах (Doubler David Summer). Джазовий мультиінструменталіст К. Вадала поділився своїм досвідом гри на різних дерев'яних духових інструментах, видавши в січні 1991 року книгу «Improve Your Doubling. Advanced Studies For Doublers» (Chris Vadala, 1991). Ч. Піллов у 2013 році видав книгу «Woodwind Doubling for the Saxophone Player», де описано, як саксофоністу швидко та якісно оволодіти флейтою, кларнетом та гобоєм (Charles Pillow, 2013). М. Сєрра в 2015 році опублікував посібник із вивчення кількох (дерев'яних духових) інструментів одночасно «Doubling on Woodwinds: Integrating the Practice of Flute, Clarinet & Saxophone» (Mario Cerra, 2015). У 2016 році С. Гамельман написав працю «All by Myself: Essays on the Single-Artist Rock Album» про студійний мультиінструменталізм (Steve Hamelman,

2016). Але, незважаючи на дослідження питань мультиінструменталізму та їх практичної реалізації, серед перерахованих наукових праць жодним чином не розглядалася класифікація виконавців-мультиінструменталістів.

**Мета статті** полягає в тому, щоб визначити класифікацію мультиінструменталістів та запропонувати формулу для визначення індексу майстерності мультиінструменталіста.

**Виклад основного матеріалу.** Останнім часом музичний мультиінструменталізм здебільшого спостерігається серед музикантів, що виконують музику масових жанрів (джаз, поп, рок тощо). Характерною рисою подібного музичного мистецтва кінця ХХ – початку ХХІ ст. є простота сприйняття, елементарність, наявність видовищних форм, використання електронних музичних інструментів. Здебільшого до масової музики належать композиції, що не потребують високого професіоналізму музикантів у володінні музичними інструментами, хоча, звісно, є винятки (Сідлецька, 2013). Використання мультиінструменталізму в музиці масових жанрів як «видовища», де професійна сторона не відіграє важливу роль, породило серед класичних (академічних) мономузикантів негативний стереотип («гра на кількох інструментах – це несерйозно»), який, на жаль, часто помилково поширюється і на професійну гілку цього явища. Для вирішення цієї проблеми потрібно провести чітке розмежування професійного та непрофесійного мультиінструменталізму. Крім цього, важливо зазначити, що дослідження рівня професіоналізму гри на музичних інструментах мультиінструменталістів доцільно проводити на основі класичних (академічних) творів складності вище середньої, а не композиціях музики масових жанрів.

За кількістю інструментів музиканти можуть бути поділені на тих, хто володіє одним музичним інструментом (моноінструменталісти, моносолюїсти) та тих, хто двома і більше (мультиінструменталісти, полісолісти).

Зупинімося на мультиінструменталістах. Автор статті пропонує розглядати їх за трьома критері-

ями: за інструментальним напрямом, за кількістю музичних інструментів, якими вони володіють, та за їхньою якістю, цебто рівнем володіння гри на них. Розгляньмо кожен критерій нарізно.

1. Опис музиканта-мультиінструменталіста за *інструментальним напрямом* (рис. 1).

2. Опис мультиінструменталіста за *кількістю інструментів* (рис. 2).

Інструменти простих рухів (маракаси, шейкери, катеринки тощо) при підрахунку кількості інструментів, якими володіє музикант, не рахуються.

3. Опис за *рівнем володіння музичним інструментом* (якістю гри на інструменті).

Одним з елементів вимірювання рівня володіння музичним інструментом музиканта-мультиінструменталіста може бути рівень читки з аркуша.

Читка з аркуша (ЧА) – це відтворення тексту музичного твору в реальному часі. Цей показник, на нашу думку, є влучним інструментом для визначення «якісної сторони» мультиінструменталістів у професійній сфері їхньої діяльності – виконавстві (гри в симфонічному чи народному оркестрах тощо).

Можна виокремити п'ять рівнів читки з аркуша:

1 рівень – досконала читка: гра без суттєвих помилок із другого програвання партій (напр., симфонічного оркестру) складності вище середнього рівня;

2 рівень – добра читка: гра без суттєвих помилок із 3–5 програвання партій (напр., симфонічного оркестру) складності вище середньої;

3 рівень – задовільна читка: гра без суттєвих помилок із  $\approx 6$ –14 програвання;

4 рівень – погана читка: гра із некатастрофічними помилками із  $\approx 6$ –14 програвання, потреба в окремому вивченні музикантом партії;

5 рівень – невиконання вимог 1–4 рівнів (все, що гірше за 4 рівень).

В аналізі мультиінструменталістів важлива не кількість інструментів, на яких музикант може видобувати деякі звуки, а кількість саме тих, де його рівень володіння інструментом розвинений до стану, коли він має змогу спокійно зосередити увагу на нотному тексті та водночас не втратити технічну та виразну складову частину музикування. Без якості кількість нічого не варта. Таким чином, наявність кращої читки з аркуша дає змогу музикантові якісно співпрацювати з найрізноманітнішими професійними музичними колективами.

Структуруймо мультиінструменталістів за рівнем їхнього володіння музичними інструментами та узгодьмо цю структуру опису з раніше згаданим поділом за кількістю інструментів. За «якістю гри» можна мультиінструменталістів розділити на групу початківців, групу студентів та групу професіоналів (рис. 3). Подібний поділ можна застосовувати й до моноінструменталістів. Групі початківців притаманна погана ЧА інструментів (на рівні 4), студентам – задовільна (на рівні 3), а професіоналам – ЧА рівнів 1 або 2.

Для широких (X) мультиінструменталістів (відповідно до класифікації за кількістю інстру-

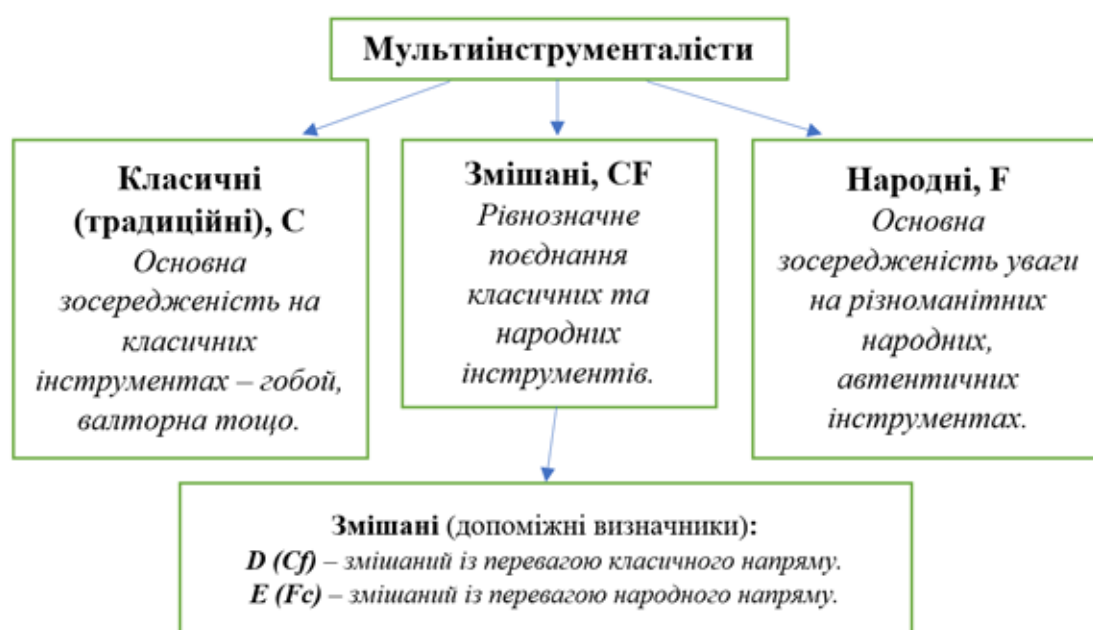


Рис. 1. Мультиінструменталісти за інструментальним напрямом





Рис. 2. Мультиінструменталісти за кількістю інструментів

ментів) належність до тієї чи іншої групи визначаємо за середнім значенням рівнів ЧА *другого, третього та четвертого* інструментів, які за принципом звукovidобування та технікою гри відрізняються від першого та між собою. Номери інструментів музиканта – *перший, другий, третій тощо* – визначаються за якістю його володіння ними, де «перший» позначає інструмент, яким музикант володіє найкраще.

Для середніх (M) мультиінструменталістів та дублерів, котрі грають більше ніж на двох інструментах (Md), належність до тієї чи іншої групи визначаємо за середнім значенням рівнів ЧА *другого та третього* інструментів, які за принципом звукovidобування та технікою гри відрізняються від першого та між собою.

Для вузьких (S) мультиінструменталістів та дублерів, які володіють лише двома інструментами (Sd), – за рівнем ЧА *другого* інструменту, який за принципом звукovidобування та технікою гри відрізняється від першого.

Перший інструмент, який зазвичай є основним у музиканта, має відповідати читці не нижче 2. Якщо ця умова не виконується, то конкурентна спроможність музиканта навіть як моноінструменталіста на професійному ринку праці під великим сумнівом. До того ж відсутність хоча б одного інструмента, яким мультиінструменталіст володіє на рівні ЧА 1 або 2, дає підстави зарахувати цього музиканта до квазімультиінструменталістів. Іноді це може бути навіть початком для дискусії на тему: чи є під-

грунтя таку людину вважати музикантом (хоча б моноінструменталістом) взагалі?

Квазімультиінструменталіст (або вільномультиінструменталіст) – це мультиінструменталіст, який уміє грати лише на близько споріднених за принципом звукovidобування та технікою гри інструментах (напр., гітара, електрогітара; труба, корнет, труба піколо), також це музикант, котрий володіє грою на багатьох інструментах, але на низькому рівні читки з аркуша (4 або 5).

Подана вище класифікація музикантів-мультиінструменталістів дозволяє отримати загальну характеристику виконавців за згаданими трьома критеріями, але водночас вона не є безпосередньо інструментом, який дав би змогу порівняти *рівень мультиінструменталізму* кількох музикантів. Важливими складниками такого порівняння є врахування складності освоєння гри на окремих інструментах, спорідненість вивчених музикантом інструментів та рівень майстерності оволодіння кожним інструментом (ЧА інструментів). Розгляньмо всі ці складники в наступних абзацах для ознайомлення з термінологічною базою та визначення їх зв'язків між собою. Це дасть нам змогу сформулювати остаточний підхід до визначення рівня мультиінструменталізму музикантів, тобто вирахування індексу їхньої майстерності та порівняння на його основі кількох мультиінструменталістів.

Кожен інструмент має свою складність опанування, котра ґрунтується на поєднанні таких рис, як ступінь багатовекторності рухів людини, необхідних для взаємодії з інструментом при звуко-



Рис. 3. Мультиінструменталісти за рівнем володіння інструментами

видобуванні, та складність утримання інтонації, динаміки. Пропонуємо вживати для визначення складності опанування якогось інструменту, а також порівняння перебігу опанування кількох інструментів термін «бал інструмента». Таким чином, *бал інструмента* – це число, яке позначає складність опанування конкретного музичного інструмента щодо інших інструментів. Чим важчий для вивчення інструмент, тим вищий є його бал. Останній може варіюватися залежно від технічно-інструментального багажу мультиінструменталіста, тобто в деяких випадках набуті музикантом навички гри на одному інструменті можуть сприяти легшому та швидшому оволодінню виконавством на іншому. Це стосується споріднених за принципом звуковидобування та технікою гри інструментів.

*Складність опанування інструмента* – це поєднання складності досягнення чистого інтонуювання, оволодіння різноманітними технічними прийомами, складності отримання рівномірного чистого звуку з гарним тембральним забарвленням, одночасного несиметричного використання різних кінцівок (рук, ніг) при здійсненні комплікаційно-технічних рухів. Всі ці фактори також впливають і на середньостатистичну кількість витрачених років для досягнення людиною першого рівня читки з аркуша.

Числовий розподіл балів музичних інструментів має полягати в послідовному врахуванні основних принципів оцінювання складності опанування (використання при звуковидобуванні «простих рухів» – натиск фортепіанної педалі тощо; заплутаність рухів рук, ніг, рівень їхньої асиметричності при грі; особливості втримання стабільної інтонації, гучності, тембру; потреба у специфічних фізичних особливостях, термінологічних знаннях і таке інше). Важливо зазначити,

що ця стаття покликана лишень окреслити основні ідеї розподілу балів музичних інструментів у контексті класифікації мультиінструменталістів та не має на меті дати чітке визначення балу кожного окремого інструмента.

Залежно від складності опанування інструмент може мати бал від 0,5 до 1,5 із порогом рахунку в 0,25. Виняток – інструменти простих рухів, тобто ті, які не потребують кропіткої праці та спеціалізованого навчання людини для гри на них (наприклад, шейкер). Складність опанування подібних інструментів варто оцінювати у 0 балів позаяк фактично вона є відсутня. Прикладом інструмента з балом 1,5 можна вважати церковний духовий орган. Однією з причин максимальної оцінки складності опанування органа є активна асиметрична задіяність при грі всіх кінцівок людини – двох ніг та двох рук. До інструментів із порівняно середньою важкістю опанування можна зарахувати всі дерев'яні та мідні духові інструменти великого симфонічного оркестру.

*Бал* будь-якого музичного інструмента може зменшувати своє числове значення залежно від його близькості та спорідненості (за необхідними з боку виконавця для музикування навичками) до раніше опанованих музикантом інструментів. Близькість двох інструментів межи собою можна розраховувати, наприклад, у відсотках, де 100% позначає повну ідентичність, а 0% – відсутність спільних рис. Ми пропонуємо виокремити три основні типи спорідненості: близька, середня та далека. З огляду на відсоткову близькість двох інструментів, вони можуть бути зараховані до одного з трьох типів спорідненості, які по-різному знецінюють бали інструментів (табл. 1). Визначення відсоткової близькості інструментів відповідно до подібності взаємодії людини з ними під

час гри та детальний опис типів спорідненості потребують подальших наукових досліджень.

Для більшості інструментів близька спорідненість зменшує «бал» на 100%, середня спорідненість – на 50%, далека спорідненість – на 25%.

В інструментах із підвищеною складністю опанування (тобто бали яких відповідають найвищому можливому значенню 1,5) спорідненість на знецінення балу впливає таким чином: близька спорідненість зменшує бал до 0,25, середня знецінює його до 1, а далека – до 1,25.

Однобічна спорідненість музичних інструментів – спорідненість, яка не є взаємооберненою та діє лише в одному напрямі. Спостерігається в парах інструментів, де необхідні для гри технічні навички одного інструмента, є складником гри на іншому, проте не навпаки.

У разі однобічної спорідненості бал одного інструмента часто стає складником іншого.

Розгляньмо на прикладі такої пари інструментів: орган і фортепіано (табл. 2). У межах прикладу пропонуємо взяти за умову такий бальний розподіл цих інструментів: 1,5 бали за орган та 1,25 за фортепіано. Технічні навички рухів рук і ніг, що вимагаються при грі на органі, здебільшого покривають вимоги фортепіанних творів, але не навпаки. Навичок гри на фортепіано не вистачить для вільного музикування на органі через те, що органна техніка гри ногами не використовується при грі на цьому інструменті. Тому, якщо фортепіано є *першим*, пріоритетним інструментом (інструмент із кращою ЧА), то бал органа як другого інструмента –  $(1,5 - 1,25) = 0,25$  (при цьому фортепіанний бал продовжує відповідати числу 1,25). Якщо ж пріоритетним інструментом є орган (його бал – 1,5), то за фортепіано бал *не* нараховується (оскільки технічні складнощі фортепіано є складником технічних складнощів органа). Слід зазначити, що в процесі порівняння цих інструментів до уваги бралася винятково *спільність рухової взаємодії людини з ними*.

Подібна ситуація спостерігається, приміром, з оркестровою педальною гарфою та леверсною

(ноги в останній не задіяні, хоча руки при грі використовуються подібно). Необхідно також зазначити, що при однобічній спорідненості інструменти відрізняються не набором унікально різних навичок, якими має оволодіти людина для гри, а відсутністю задіяності якоїсь кінцівки (або зведення її ролі до мінімуму) в одному з інструментів.

Нині, ознайомившись із сутністю таких понять, як *складність опанування музичного інструмента* (бал інструмента), *спорідненість інструментів* та *рівень ЧА*, ми можемо визначити кількісно-якісний рівень музикантів-мультиінструменталістів, підраховавши *індекс їхньої майстерності*.

*Індекс майстерності мультиінструменталіста* – число, яке описує рівень мультиінструменталізму музиканта та дозволяє порівнювати мультиінструменталістів як професійних музикантів.

Для вираховування *індексу майстерності мультиінструменталіста* потрібно використовувати формулу, яка виглядає таким чином:  $(A \times k_1) + (B \times k_2) + \dots$ , де А та В – бали інструментів («кількість»), а k – це коефіцієнт читки з аркуша («якість»). Кожен рівень читки має свій коефіцієнт: 1 рівень – k = 2; 2 рівень k = 1; 3 рівень k = 0,5; 4 рівень k = 0,25; 5 рівень k = 0. Таким чином, кількість отриманих музикантом за формулою балів прямо залежна від кількості музичних інструментів, якими володіє він, та від рівня цього володіння.

Коефіцієнт читки з аркуша – це умовний коефіцієнт-множник, який корегує бал інструмента відповідно до рівня володіння музикантом гри на ньому, тим самим дає змогу визначити «якісну вагу» того чи іншого інструмента та більш справедливо вирахувати загальний рівень професійності музиканта. Чим нижча читка з аркуша на інструменті, тим є нижча його культурно-професійна цінність гри на цьому інструменті. Очевидно, що погане володіння інструментом обмежує можливості музиканта до реалізації себе при грі на ньому.

*Числове* значення коефіцієнта до кожного рівня читки з аркуша розраховується з міркувань

Таблиця 1

Залежність величини балів інструментів від типів спорідненості

Інструмент (бал)	Спорідненість (бал)		
	Близька	Середня	Далека
1,25 і менше	-100%	-50%	-25%
1,5	0,25	1	1,25
Винятки з інструментами однобічної спорідненості			
Від легшого (Л) до складнішого (С)		Бал С – бал Л	
Від складнішого (С) до легшого (Л)		0 (бо бал Л – бал С = <0)	

## Приклад односторонньої спорідненості

Орган	Фортепіано (спільність)
Техніка правої руки	Спільна з органом
Техніка лівої руки	Спільна з органом
Техніка гри правою та лівою ногами	Органна техніка гри ногами відсутня. Використовуються лише прості рухи (натискання педалей)

заохочення музиканта до якнайкращого володіння інструментом: найвищий рівень читки з аркуша ( $k = 2$ ) подвоює бал інструмента, найнижчий – відсутність технічних навичок гри на інструменті та достатнього розуміння процесу звуковидобування, навпаки, знецінює бал будь-якого інструмента до нуля ( $k = 0$ ). Таким чином, митець, який володіє трьома музичними інструментами на високому рівні, матиме в будь-якому разі вище значення індексу майстерності мультиінструменталіста за людину, котра вміє грати на 10 інструментах, але на низькому рівні (уміє грати лише кілька акордів).

Добуток балу інструмента на коефіцієнт його читки з аркуша якоюсь мірою відображає абстрактну кількість витрачених музикантом для досягнення чинного рівня гри сил, часу, калорій. Ми згадуємо вище саме абстрактну кількість через те, що вирахування точних чисел (скільки калорій тощо) потребує проведення окремих додаткових дослідів. Проте використання абстрактної кількості дає змогу порівнювати інструменти між собою на зразок «інструмент А із читкою Б ймовірно затребував у виконавця більше (чи менше) сил, ніж інструмент В із читкою Г».

Чим вищий є (розрахований за формулою) індекс майстерності, тим більш конкурентним є музикант у професійній сфері.

Розгляньмо на практиці підрахунок індексу майстерності. У межах наступного прикладу візьмімо фагот та контрафагот як близько споріднені інструменти та візьмімо за умову такий розподіл балів: фортепіано – 1,25; віолончель – 1,5; валторна, фагот та контрафагот – по 1. Музикант, який уміє грати на фортепіано (1,25), віолончелі (1,5) та фаготі (1) на рівні першої ЧА ( $k = 2$ ) матиме такі підрахунки за кожен свій інструмент: *фортепіано* –  $1,25 \times 2 = 2,5$ ; *віолончель* –  $1,5 \times 2 = 3$ ; *фагот* –  $1 \times 2 = 2$ . Сума цих добутоків ( $2,5 + 3 + 2$ ) відповідає числу 7,5. Тобто індекс майстерності цього музиканта – 7,5. Якщо розглянути вище музиканта, окрім опанованих трьох інструментів, додатково навчився би грати, приміром, ще на *валторні* (бал цього інструмента – 1) та *контрафаготі* ( $1 \times 0 = 0$ , пояснення нижче) з читкою 2, то він підвищив би значення свого індексу майстерності ( $(1 \times 1) + (0 \times 1) = 1$ ) на один

бал, до значення 8,5. Бал контрафагота дорівнює 1. Але через те, що контрафагот є близькосторідним інструментом до одного з раніше вивчених музикантом інструментів (тобто фагота), його бал знецінюється на 100%:  $1 \times 0 = 0$ .

**Висновки.** Уперше введена в науковий обіг класифікація мультиінструменталістів дасть змогу музикантам робити порівняльний аналіз себе з іншими мультиінструменталістами. Запропонована формула для визначення індексу майстерності мультиінструменталіста дасть змогу музикантам швидко визначити свій ступінь корисності для професійної музичної спільноти (у скількох колективах музикант може грати і на скількох інструментах, кількість професійних послуг, які може запропонувати музикант, тощо). Виявлено залежність величини значення індексу майстерності мультиінструменталіста від наявних у нього професійних умінь та навичок. Чим вищий індекс майстерності мультиінструменталіста в музиканта, тим більша його конкурентоспроможність на ринку праці. Чим більш різносторонній мультиінструменталіст, тим сильніший вплив на розвиток мистецтва (при його прагненні) він може справити. Музикант із високим індексом майстерності мультиінструменталіста має більше важелів для самореалізації, більше можливостей для проведення рушійних та інноваційних (створення нових стилів, нових музичних інструментів) змін сучасного становища мистецтва. Результати наукового дослідження можуть бути корисними для теорії та практики музичного виконавства – для подальших досліджень музикантами свого рівня мультиінструменталізму, для керівників оркестрів при прийнятті на роботу професійних музикантів. Окрім цього, дослідження класифікації мультиінструменталістів відкрило необхідність подальшого вивчення таких питань: 1) розробка класифікації музичних інструментів за методом взаємодії людини з ними; 2) подальше дослідження розподілу балів музичних інструментів відповідно до складності їх опанування; 3) подальше вивчення нотної літератури, що може бути застосована для визначення професійності музикантів-мультиінструменталістів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білас В. Явище мультиінструменталізму у творчості львівських виконавців-духовиків. *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя*. 2017. Випуск 9. С. 187–191.
2. Королевський С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі оволодіння різними видами музичних інструментів. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-formuvanna-profesijnoi-kompetentnosti-majbutnogo-vcitela-muziki-v-procesi-ovolodinna-riznimi-vidami-muzicnih-instrumentiv-118995.html> (дата звернення 17.04.2021).
3. Мацьевский И. Народная инструментальная музыка как феномен культуры. Алматы : Дайк-Пресс, 2007. 520 с.
4. Сідлецька Т. Особливості масової музики як культурного й соціального феномена. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку* : наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. 2013. Випуск 19. Т. 1. С. 113–117.
5. Усов Ю. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах. Москва : Музыка, 1989. 105 с.
6. Яремко Б. «Пантеон» гуцульських скрипалів космацько-шепітської традиції. *Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка*. 2020. Т. 47. С. 201–228.
7. Bourgal Ian Matthew. Multi-instrumentalists, alphasoloists, and musical polymaths in the recording studio. URL: <http://digital.auraria.edu/AA00006540/00001/1j> (дата звернення 17.04.2021).
8. Charles Pillow. *Woodwind Doubling for the Saxophone Player*. Pennsauken, NJ : BookBaby, 2013. 112 p.
9. Chris Vadala. *Improve Your Doubling. Advanced Studies For Doublers*. Medfield, MA : Dorn Publications, 1991. URL: <https://www.amazon.com/Improve-Your-Doubling-Chris-Vadala/dp/B0018HQG14> (дата звернення 17.04.2021).
10. Doubler David Summer. URL: <https://www.summersong.net/music-education-resources/instrumental-doubling/> (дата звернення 17.04.2021).
11. Edward Joffe. *Woodwind Doubling for Saxophone, Clarinet & Flute*. NYC : Joffe Woodwinds, 2020. 436 p. URL: <http://joffewoodwinds.com/books/woodwind-doubling-saxophone-clarinet-flute/> (дата звернення 17.04.2021).
12. Mario Cerra. *Doubling on Woodwinds : How to integrate the practice of flute, clarinet & saxophone*. Scotts Valley, CA : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. URL: <https://www.amazon.com/Doubling-Woodwinds-integrate-practice-saxophone/dp/1518754937> (дата звернення 17.04.2021).
13. Steve Hamelman. *All by Myself : Essays on the Single-Artist Rock Album*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers, 2016. 226 p.

### REFERENCES

1. Bilas V. I. Yavysheche multyinstrumentalizmu u tvorchosti lvivskykh vykonavtsiv-dukhovykiv. [The phenomenon of multi-instrumentalism in the work of Lviv wind performers]. *Istoriia stanovlennia ta perspektyvy rozvytku dukhovoi muzyky v konteksti natsionalnoi kultury Ukrainy ta zarubizhzhia* : Zbirnyk naukovykh prats. 2017. Vypusk 9. S. 187–191 [in Ukrainian].
2. Korolevskiy S. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi ovolodinnia riznymy vydamy muzychnykh instrumentiv. [Formation of professional competence of the future music teacher in the process of mastering different types of musical instruments]. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-formuvanna-profesijnoi-kompetentnosti-majbutnogo-vcitela-muziki-v-procesi-ovolodinna-riznimi-vidami-muzicnih-instrumentiv-118995.html> (Last accessed : 17.04.2021). [in Ukrainian].
3. Matsyevskiy I. Narodnaia instrumentalnaya muzyka kak fenomen kultury. [Folk instrumental music as a cultural phenomenon]. Алматы : Daik Press, 2007. 520 s. [in Russian].
4. Sidletska T. Osoblyvosti masovoi muzyky yak kulturnoho i sotsialnoho fenomena. [Features of mass music as a cultural and social phenomenon]. *Ukrainska kultura : mynule, suchasne, shliakhy rozvytku* : naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu. 2013. Vypusk 19. T. 1. S. 113–117. [in Ukrainian].
5. Usov Yu. Istoriya zarubezhnogo ispolnitelstva na dukhovykh instrumentakh. [History of foreign performance on wind instruments]. М. : Muzyka, 1989. 105 s. [in Russian].
6. Yaremko B. «Panteon» hutsulskykh skrypalyv kosmatsko-shepitskoi tradytzii. [«Pantheon» of Hutsul violinists of Kosmac-Shepit tradition]. *Donetskyi visnyk Naukovoho tovarystva im. Shevchenka*. 2020. T. 47. S. 201–228. [in Ukrainian].
7. Bourgal Ian Matthew. Multi-instrumentalists, alphasoloists, and musical polymaths in the recording studio. URL: <http://digital.auraria.edu/AA00006540/00001/1j> (Last accessed: 17.04.2021).
8. Charles Pillow. *Woodwind Doubling for the Saxophone Player*. Pennsauken, NJ : BookBaby, 2013. 112 p.
9. Chris Vadala. *Improve Your Doubling. Advanced Studies For Doublers*. Medfield, MA : Dorn Publications, 1991 : web-site. URL : <https://www.amazon.com/Improve-Your-Doubling-Chris-Vadala/dp/B0018HQG14> (Last accessed : 17.04.2021).
10. Doubler David Summer. URL: <https://www.summersong.net/music-education-resources/instrumental-doubling/> (Last accessed : 17.04.2021).
11. Edward Joffe. *Woodwind Doubling for Saxophone, Clarinet & Flute*. NYC : Joffe Woodwinds, 2020. 436 p. URL: <http://joffewoodwinds.com/books/woodwind-doubling-saxophone-clarinet-flute/> (Last accessed : 17.04.2021).
12. Mario Cerra. *Doubling on Woodwinds : How to integrate the practice of flute, clarinet & saxophone*. Scotts Valley, CA : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. URL: <https://www.amazon.com/Doubling-Woodwinds-integrate-practice-saxophone/dp/1518754937> (Last accessed : 17.04.2021).
13. Steve Hamelman. *All by Myself : Essays on the Single-Artist Rock Album*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers, 2016. 226 p.

УДК 069.1(477.53-25):004.928  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-9>

**Vіта ДМИТРЕНКО,**  
*orcid.org/0000-0002-9005-2263*  
кандидат історичних наук,  
старший викладач кафедри культурології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
(Полтава, Україна) [vitalopoltava79@gmail.com](mailto:vitalopoltava79@gmail.com)

**Віталій ДМИТРЕНКО,**  
*orcid.org/0000-0002-3055-9812*  
кандидат історичних наук,  
доцент кафедри культурології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
(Полтава, Україна) [vitalodmitrenko1972@gmail.com](mailto:vitalodmitrenko1972@gmail.com)

## АРХІТЕКТУРА ЯК СЕКТОР КРЕАТИВНИХ ІНДУСТРІЙ

У статті проаналізовано архітектурний сектор креативних індустрій. З'ясовано, що в більшості країн архітектура вважається складником креативного сектора економіки. В Україні станом на 2019 р. вона є четвертою за обсягом валової доданої вартості і становить 3% у структурі суб'єктів економічної діяльності креативних індустрій. Визначено тенденції розвитку сучасної архітектури як креативного сектора: поєднання в архітектурних проєктах бізнесу, культури і технологічної діяльності; здатність йти на розумний ризик; індивідуалізація; трансформативність архітектурних об'єктів; використання комп'ютерних систем не тільки на стадії проєктування, але й на стадії експлуатації об'єкта. Охарактеризовано продукти креативності в архітектурі: архітектурні стилі; архітектурні проєкти; ескізи та креслення архітектурних об'єктів; художні та літературні описи будівель на будівництво аналогів тощо. Розглянуто популярні стилі та напрями: мінімалізм, хай-тек, деконструктивізм, блоб-архітектуру, метаболізм, органічну, екологічну архітектуру тощо. З'ясовано, що для сучасної архітектури характерно поєднання та переплетення кількох стилів. Дуже часто складно визначити стиль чи напрям, в якому споруджено будівлю. Це є ознакою креативності, тобто здатності використовувати нестандартні рішення при будівництві архітектурних споруд. Встановлено, що ескізи та креслення архітектурних об'єктів як продукти креативності пов'язані з процесом творчого пошуку ідеї й задуму проєктного вирішення, є пошуковими методами в креативному процесі, засобами фіксації творчої ідеї та оцінки вирішення певної проблеми. Означено етапи архітектурного проєктування: передпроєктна розробка, концепція, ескізний проєкт, робочий проєкт, авторський нагляд. Визначено типи підприємств, якими представлений архітектурний сектор креативних індустрій в Україні.

**Ключові слова:** архітектура, архітектурне рішення, класифікація креативних індустрій, креативні індустрії, продукти креативності в архітектурному секторі, стиль в архітектурі.

**Vita DMYTRENKO,**  
*orcid.org/0000-0002-9005-2263*  
Candidate of Historical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Cultural Studies  
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University  
(Poltava, Ukraine) [vitalopoltava79@gmail.com](mailto:vitalopoltava79@gmail.com)

**Vitalii DMYTRENKO,**  
*orcid.org/0000-0002-3055-9812*  
Candidate of Historical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Cultural Studies  
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University  
(Poltava, Ukraine) [vitalodmitrenko1972@gmail.com](mailto:vitalodmitrenko1972@gmail.com)

## ARCHITECTURE AS A SECTOR OF CREATIVE INDUSTRIES

The article analyzes the architectural sector of creative industries. It has been found that, architecture is considered a part of the creative sector of the economy in most countries. In Ukraine, as of 2019, it is the fourth largest entities of

*creative industries in terms of gross value added and is 3% in the structure of economic. The tendencies of the development of modern architecture as a creative sector are defined: combination in architectural projects of business, culture and technological activity; the ability to take reasonable risks; individualization; transformability of architectural objects; use of computer systems not only at the design stage, but also at the stage of operation of the object. The products of creativity in architecture are characterized: architectural styles; architectural projects; sketches and drawings of architectural objects; artistic and literary descriptions of buildings for the construction of analogues, etc. Popular styles and directions are considered: minimalism, high-tech, de-constructivism, blob architecture, metabolism, organic, ecological architecture, etc. It has been found that modern architecture is characterized by a combination and interweaving of several styles. It is often difficult to determine the style or direction in which a building is constructed. This is a sign of creativity, the ability to use non-standard solutions in the construction of architectural structures. It is established that sketches and drawings of architectural objects as products of creativity are connected with the process of creative search for an idea and concept of a project solution; are search methods in the creative process, means of fixing a creative idea and evaluating the solution of a certain problem. Stages of architectural design are defined: pre-design development, concept, sketch design, working design, and author's supervision. The types of enterprises that represent the architectural sector of creative industries in Ukraine are identified.*

**Key words:** architecture, architectural solution, classification of creative industries, creative industries, products of creativity in the architectural sector, style in architecture.

**Постановка проблеми.** Креативні індустрії – стратегічно важливий напрям розвитку більшості сучасних країн. Вони стають вагомим фактором зростання економіки держави і суттєво визначають її культурне обличчя.

Архітектурна діяльність виникла ще за часів первісності. Від самого початку вона поєднувала в собі навички інженерії, творчість (креативність), естетику і враховувала людські запити та потреби. У сучасному світі, вважаємо, найважливішим із цих складників є креативність. Адже саме ідеї створюють нову людську реальність, а архітектура наповнюється творчістю, зручністю, інноваційністю. Прикметною рисою сучасності є численні конкурси на краще архітектурне рішення в облаштуванні житлового, ділового та публічного простору чи реконструкції старих будівель (конкурс на найкраще інженерно-архітектурне рішення реконструкції сходів Старокиївської гори від урочища Пейзажної алеї до урочища Гончарі-Кожум'яки в м. Києві, 2016 р. (Бондар, 2017); конкурс на кращу проектну пропозицію комплексного благоустрою території ставка біля парку ім. Т. Шевченка у м. Коломия, 2021 р. та ін.). Усе це свідчить про затребуваність нестандартних творчих підходів до архітектурного рішення. Тому креативність стає основним ресурсом людства та ключовим чинником його розвитку в XXI ст.

**Аналіз досліджень.** В Україні поняття «креативні індустрії» отримало правове визначення у 2018 р. Попри існування цієї галузі в українській економіці, наукових комплексних досліджень, спрямованих на її вивчення, небагато. У наявних же працях нерівномірно проаналізовані окремі сектори, зокрема, мало уваги приділено дослідженню архітектури як важливого складника креативних індустрій. Дослідженням креативних індустрій загалом та архітектури як їх складника

займалися І. Вахович, С. Давимука, О. Ніколаєва, А. Онопрієнко, С. Таран, Л. Федулова, Ю. Шоломицький, П. Яворський.

**Метою статті** є аналіз архітектури як одного з секторів креативних індустрій.

**Виклад основного матеріалу.** Архітектура – це мистецтво, що формує просторове середовище для життя і діяльності людини. Виокремлюють архітектуру об'ємних споруд (житлові, громадські, промислові будівлі), ландшафтну архітектуру (садово-паркові комплекси) та містобудівництво (планування нових міст, реставрація та оновлення старих районів).

Архітектура як сектор креативних індустрій представлена у всіх сучасних класифікаціях. Нині спроби систематизувати креативну економіку здійснено як на загальнодержавному, так і на міжнародному рівнях. Відомі і типології креативних індустрій окремих науковців. Так, згідно з класифікацією Конференції ООН із торгівлі та розвитку (ЮНКТАД), найпоширенішою у світі, архітектура зарахована до групи функціонального креативу підгрупи креативних послуг (Creative economy report 2010: 8–9). Модель класифікації ЮНЕСКО виокремлює дві групи: основні (Industries in core cultural domains) та розширені культурні галузі (Industries in expanded cultural domains). Архітектура належить до другої групи, поряд із рекламою, виробництвом друкарського устаткування, музичних інструментів, аудіо- і відеоустаткування, програмним забезпеченням (Давимука, Федулова, 2017: 106). ВОІВ основним критерієм класифікації креативних індустрій вважає авторське право. Відповідно до неї архітектура зарахована до проміжних галузей авторського права (Галахова, 2014: 11). Економіст Д. Тросбі, виокремлюючи чотири концентричних кола креативних індустрій, поміщає архітектуру



до останнього, називаючи його суміжним (Галахова, 2014: 12).

Таким чином, розглянуті класифікації зараховують архітектуру до неосновних секторів – розширених, суміжних, проміжних культурних галузей. Однак існує й інший підхід, що не передбачає поділу креативних індустрій на групи. У такому разі надається перелік секторів, серед яких архітектура називається однією з перших. Такий принцип застосовується в законодавстві Польщі, Франції, Німеччині, США та інших країнах. Такою ж логікою керується й український урядовець, що 24 квітня 2019 р. затвердив перелік видів економічної діяльності, які належать до креативних індустрій, включивши до нього архітектуру як окремий сектор (Про затвердження, 2019).

Архітектура є четвертою креативною індустрією України за обсягом валової доданої вартості станом на 2019 р. Вона становить 3% у структурі суб'єктів економічної діяльності креативних індустрій та нараховує 681 суб'єкт господарювання, в яких задіяно 18 967 працівників (Креативні індустрії: 16). Економічна статистика свідчить, що вітчизняна індустрія архітектури демонструє невеликі темпи зростання.

Тенденціями сучасної архітектури як креативного сектора вважаємо:

*а) поєднання в архітектурних проєктах бізнесу, культури і технологічної діяльності.* В архітектурі, як, мабуть, у жодній іншій креативній індустрії, спостерігається поєднання цих складників, адже будь-яка будівля переймає чи заперечує попередній культурний досвід. Водночас практична реалізація проєкту напряму пов'язана з технічними можливостями його втілення й бізнесовою складовою частиною, котра забезпечує фінансову сторону його виконання. Іншими словами, для того, щоб намалювати картину, часто достатньо аркушу паперу і олівців, а для того, щоб створити архітектурний об'єкт, необхідна відповідна техніка й кошти;

*б) здатність йти на розумний ризик* як ознака креативності яскраво проявляється саме в архітектурі. Будівлі довговічні, доступні для огляду широкого кола людей навіть попри їхнє бажання. Отже, архітектор і його дітище завжди ризикують стати предметом довготривалого обговорення, як це було у випадку з Ейфелевою вежею. Ціна експерименту в архітектурі в рази вища з матеріальної сторони, на відміну від пісень, картин чи комп'ютерних ігор, собівартість виготовлення котрих значно нижча. Втім, без такого ризику справжній креатив неможливий;

*в) ідентифікація архітектури.* Кінець ХХ – початок ХХІ ст. породив запит на створення індивідуальних, неповторних проєктів, що будуть існувати в одиничному вигляді і часто поєднують кілька стильових напрямів. Сучасні технічні та фінансові можливості дають змогу реалізувати практично будь-яку архітектурну концепцію. Наявність таких одиничних індивідуальних експонатів утруднює класифікацію та стилізацію будівель;

*г) використання комп'ютерних систем в архітектурі не тільки на стадії проєктування, але й на стадії експлуатації об'єкта.* Найповніше нині це проявляється в громадських будівлях. Завдяки застосуванню інформаційних технологій здійснюється контроль над середовищем, змінюється його стан відповідно запитів людини. Архітектори створюють інтерактивний простір, що дає змогу змінити візуальне та акустичне сприйняття оточення. Прикладом застосування таких технологій є фасади будівель Потсдамської площі в Берліні, перетворені архітекторами на великі екрани, оснащені мережею вебкамер, через які передається інформація у вигляді різноманітних зображень і тим самим ведеться своєрідний діалог із відвідувачами. Сюди ж зарахуємо й споруди, що реагують на рух людини світловими та звуковими динамічними імпульсами (кімната «ADA», «Light space corporation» тощо). Прикметно, що такі можливості демонструють переважно павільйони архітектурних виставок, сучасні музеї, окремі частини будівель (фасади, дах, кімнати). Однак уже відомі перші спроби втілення таких технологій у житлове будівництво. Зокрема, першим будинком, кожен з 11 поверхів якого обертається на 360° за годину, став Suite Vollard у м. Куритиба (Бразилія). Його вікна мають подвійні склопакети різного кольору (блакитного, золотистого або сріблястого), що забезпечує теплоізоляцію і економію енергії до 50% (Вотінов, Смірнова, 2019: 48). За словами керівників проєкту Б. д Франка й С. Сілка, це «витвір мистецтва, абсолютно нова концепція житла» (Будинок Suite Vollard);

*д) трансформативність архітектурних об'єктів.* Тривалий час архітектура сприймалася як щось статичне та незмінне, що особливо відчувалося на фоні оточуючої природи з її постійною зміною життєвих циклів. Втім, розвиток технологій відкрив перед архітекторами нові можливості, які дають змогу не просто вписати архітектуру в оточуюче середовище, а адаптувати її до неї. Рух, інтерактивність, зміни сприяли «оживленню архітектури». Питання відповідності будівлі не лише функціональному призначенню, а й настрою, смакам та



потреба людини є неодмінною складовою частиною роботи сучасного архітектора. Проявом цього є трансформативна архітектура – вид архітектурних об'єктів, здатних залежно від визначених цілей і завдань змінювати об'єм будівлі у внутрішню структуру побудови, вертикальні та горизонтальні поверхні (Вотінов, Смірнова, 2019: 58).

Загалом будинки-трансформери поділяються на 2 групи: будівлі й споруди з внутрішньою трансформацією простору (розсувні стіни, перегородки, елементи обладнання) та будівлі й споруди з трансформованим об'ємом і габаритами завдяки застосуванню зовнішніх покриттів, розсувних стін, телескопічно розсувних частин. Прикладом останньої є фасад Kiefer Technic Showroom, розроблений архітектором Е. Г. Брехтом (Австрія). Автор використав багат шарові панелі з перфорованого алюмінію як своєрідні зовнішні жалюзі. Відкривати і закривати ці жалюзі можна в будь-якому поєднанні. За ними знаходяться величезні вікна, розташовані від підлоги до стелі. Таким чином, працівник може сам визначати, де буде вікно його офісу сьогодні, завтра чи післязавтра. До того ж таке креативне рішення дає змогу регулювати потік сонячного світла упродовж доби (Вотінов, Смірнова, 2019: 65). Тобто трансформовані пластини на фасаді будівлі виконують функції теплоізоляції, затемнення і санації.

В Україні трансформаційні архітектурні об'єкти перебувають на стадії концепції. Тобто існують окремі проєкти подібних будівель у формі ескізів. Це пояснюємо дороговизною реалізації таких задумів та обмеженим ринком споживачів такого житла чи офісу (Шаталюк, 2017: 546–547).

Продуктами креативності в архітектурному секторі вважаються архітектурні стилі, архітектурні проєкти, ескізи та креслення архітектурних об'єктів, художні та літературні описи будівель на будівництво аналогів тощо (Свінцицька, Ткачук, 2020: 33).

На думку Б. Черкас та С. Лінди, стиль в архітектурі – це «сукупність формальних ознак архітектурного твору, певних прийомів та принципів творчості, які дають змогу виокремити художнє явище у розвитку архітектури певного періоду» (Черкас, Лінда, 2014: 7). Прикметною ознакою сучасності є різноманіття стилів та напрямів в архітектурі. Загалом їх визначають як архітектуру постмодерну, що включає неоісторизм, пряме відтворення, неовернакуляр, новий урбанізм, неорационалізм, деконструктивізм, блоб-архітектуру, метаболізм, мінімалізм, хай-тек, органічну, екологічну архітектуру тощо. Коротко розглянемо окремі сучасні стилі.

Для мінімалізму характерно використання спрощених форм, мінімалізація оздоблень, обмежена кольорова гама, функціональність кожного елементу будівлі. Девіз цього стилю – «Нічого зайвого», тобто максимум комфорту при мінімумі предметів. У сучасному мінімалізмі виокремлюють течії: софтмінімалізм (м'якість і затишок: домінуюча роль теплих тонів, приємна текстура інтер'єрних елементів і аксесуарів) та екомінімалізм (використання екологічно чистих, природних матеріалів, відсутність пластмаси). Прикладами сучасного мінімалізму є проєкти іспанської студії Fran Silvestre Arquitectos і японського архітектурного бюро SANAA.

Стилю хай-тек притаманно оздоблення фасадів будинків склом, широке застосування металевих і хромованих конструкцій, включення до архітектури елементів інженерного обладнання, ергономічність, підкреслений розрив із попередніми архітектурними стилями. Виокремлюють такі напрями хай-теку: геометричний (орієнтується на складні каркасні системи), індустриальний (приховані системи інженерного забезпечення (ліфт, труби) винесено на фасади будинків) і біонічний (копіювання елементів природи у вигляді підвісних конструкцій, мембран тощо) (Смірнова, 2016: 39). У цьому стилі працюють британські архітектори Н. Фостер та Р. Роджерс, італійський архітектор Р. Піано. В Україні у стилі хай-тек збудовано будинок із пірсом на набережній у Козині.

Деконструктивізм передбачає контрастність та гротескність, що проявляються в силуетах будівель, свідоме створення структурних деформацій, зіткнення різних за формою об'ємів і поверхонь. Це архітектура мегаполісів. У цьому стилі працює відома британська архітекторка арабського походження З. Хадід, канадсько-американський архітектор Ф. Гері, американський архітектор Д. Лібескінд.

Блоб-архітектура як стиль з'явилася наприкінці 90-х рр. ХХ ст. і має багато спільного з деконструктивізмом. Будинки, споруджені в такому стилі, вирізняються незвичайною пластичністю форм, що асоціюються з природною рідиною, нагадуючи краплю, що повільно стікає поверхнею. Зразками такого типу будівель є Золоті тераси у Варшаві, музей Кунтсхауз в Австрії.

Метаболізму як архітектурному стилю притаманні відкритість будівельних структур, умовна деструктивність, незавершеність, акцентування уваги на порожнечі. Саме незабудований і неосвоєний простір подається як проміжна ланка, що поєднує впорядковане людиною місце – буди-

нок – із хаосом мінливого міського середовища. Ще однією ознакою такої архітектури є модульність. Кращим твором метаболізму вважається вежа «Nakagin Capsule Tower» Кісьо Курокави (Японія). В Україні окремі науковці прикладом цього стилю вважають готель «Союз» у Києві (Феденков).

Органічний стиль (біо-тек) в архітектурі сповідує філософію єдності архітектури й природи. Головною стала ідея безперервності архітектурного простору, що доповнює, а не протистоїть природному ландшафту. Об'єкти, збудовані в такому стилі, немовби «вписуються» в оточуючий простір й стають із ним одним цілим. У процесі будівництва використовуються переважно натуральні матеріали. Зазначимо, що особливістю стилю є регіоналізм, тобто органічний стиль у Фінляндії буде суттєво відрізнятися від бразильського тощо. Однак існують загальні правила органічної архітектури: поєднання з навколишнім ландшафтом, використання природних матеріалів та світла, розмитість межі між природою та інтер'єром, використання в інтер'єрі елементів живої природи. Прикладами органічного стилю є котедж «Мушля» в Японії, дитячий садок у Римі (побудований Т. Маріуччі), музей культури американських індіанців у Вашингтоні тощо. В Україні цей стиль використовують при будівництві приватних замських помешкань (В Україні, 2015).

Наступним продуктом креативності у сфері архітектури є архітектурний проект. Згідно з законом України «Про архітектурну діяльність» проект – це документація для будівництва об'єктів архітектури, що складається з креслень, графічних і текстових матеріалів, інженерних і кошторисних розрахунків, які визначають містобудівні, об'ємно-планувальні, архітектурні, конструктивні, технічні та технологічні рішення, вартісні показники конкретного об'єкта архітектури, та відповідає будівельним нормам і правилам (Про архітектурну діяльність, 1999). Етапами архітектурного проектування є передпроектна розробка, концепція, ескізний проект, робочий проект, авторський нагляд.

Ескізи та креслення архітектурних об'єктів як продукти креативності пов'язані з процесом творчого пошуку ідеї й задуму проектного вирішення. Ескізом можуть бути рисунок, креслення чи макет. Ескіз – це попередній начерк, що фіксує задум споруди або її окремої частини. Сучасний ескіз як креативний продукт є пошуковим методом у креативному процесі, засобом фіксації творчої ідеї та оцінки вирішення певної проблеми. У цьому процесі, окрім знань, досвіду та професійних навичок особливу роль відіграє творча інтуїція, що підсвідомо дозволяє вибрати найкращий варіант.

Зазначимо, що архітектурні твори захищені авторським правом, що поширюється як на споруджені будівлі, парки, так і на плани населених пунктів, креслення, ескізи, проектну документацію, що стосується архітектурного рішення (Мироненко, 2013: 18).

Архітектурний сектор креативних індустрій в Україні представлений діяльністю проектно-будівельних та архітектурно-проектних компаній, архітектурних бюро, майстерень та студій, інститутами містобудування та архітектури, проектними організаціями, архітектурно-інжиніринговими компаніями тощо.

**Висновки.** Таким чином, єдиних, загальноприйнятих методів систематизації креативних індустрій на сьогодні немає. Кожна країна має свій перелік секторів, що належать до креативних індустрій. Окрім того, існують міжнародні та приватні, запропоновані науковцями, класифікатори. Втім, архітектура однозначно представлена у всіх них або ж як окрема галузь у разі відсутності поділу на групи, або ж як складова частина неосновних, розширених, суміжних, проміжних груп. Архітектурний сектор в Україні представлений діяльністю різноманітних організацій (компаній, бюро, майстерень, студій, інститутів тощо). Вони займаються архітектурою об'ємних споруд, ландшафтною архітектурою та містобудівництвом і виробляють такі креативні продукти, як архітектурні стилі, архітектурні проекти, ескізи та креслення архітектурних об'єктів, художні та літературні описи будівель, макети будівель тощо.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондар Г. Архітектурні конкурси та конкурси розвитку територій: демократія в дії. Київ : Арт-книга, 2017. 292 с.
2. Будинок Suite Vollard з квартирами, що обертаються на 360°. *Вікна*. Новини Калуша та Прикарпаття. URL: <https://vikna.if.ua/cikavo/49415/view>
3. В Україні розвивається новий напрямок будівництва – «органічна архітектура». *ECO TOWN*. 11.03.2015. URL: <https://ecotown.com.ua/news/V-Ukrayini-rozvyvayetsya-orhanichna-arkhitektura/>
4. Вотінов М. А., Смірнова О. В. Інноваційні прийоми формування інтерактивних будівель і споруд у міському середовищі : монографія. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. 112 с.

5. Галахова Т.О. Креативні індустрії: теоретично-методологічні підходи вивчення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Економічні науки*. 2014. Вип. 9. Частина 4. С. 9–13.
6. Давимук С. А., Федуллова Л. І. Креативний сектор економіки: досвід та напрями розбудови : монографія. Львів, 2017. 528 с.
7. Creative economy report 2010. Creative economy: a feasible development opinion. URL: [http://unctad.org/fr/Docs/ditctab20103\\_en.pdf](http://unctad.org/fr/Docs/ditctab20103_en.pdf)
8. Креативні індустрії: вплив на розвиток економіки України / О. Ніколаєва, А. Онопрієнко, С. Таран, Ю. Шоломицький, П. Яворський. URL: <https://kse.ua/wp-content/uploads/2021/04/KSE-Trade-Kreativni-industriyi.pdf>
9. Мироненко М. Твір архітектури як об'єкт договірних відносин. *Теорія і практика інтелектуальної власності*. 2013. № 6. С. 10–18.
10. Про архітектурну діяльність : Закон України від 20.05.1999 р. № 687-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/687-14#Text>
11. Про затвердження переліку видів економічної діяльності, які належать до креативних індустрій : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 24.04.2019 р. № 265-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/265-2019-%D1%80#Text>
12. Свінцицька О. М., Ткачук В. О. Креативна економіка та креативні індустрії : навч. посібн. Житомир : Державний університет «Житомирська політехніка», 2020. 218 с.
13. Смірнова О. В. Архітектурні стилі як засоби формування сучасних інноваційних будівель і споруд у міському середовищі. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Архітектура*. 2016. № 856. С. 37–41.
14. Феденков Є. Архінезвичайна архітектура українських широт. OUTLOOK. URL: <https://theoutlook.com.ua/article/966/арх%D1%96nezvichajna-арх%D1%96tektura-ukrajnskix-shirot.html>
15. Черкас Б. С., Лінда С. М. Архітектура сучасності. Навчальний посібник. 2-е видання. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 384 с.
16. Шаталюк Ю. В. Методичні рекомендації щодо проектування адаптивних архітектурних об'єктів. *Архітектурний вісник КНУБА*. 2017. Вип. 11-12. С. 545–550.

#### REFERENCES

1. Bondar H. Arkhitekturni konkursy ta konkursy rozvytku terytoriy: demokratiya v diyi [Architectural competitions and competitions for the development of territories: democracy in action]. Kyiv: Art-knyha, 2017. 292 p. [in Ukrainian].
2. Budynok Suite Vollard z kvartyramy, shcho obertayut'sya na 360° [The building Suite Vollard with apartments that rotate 360°]. Windows. News of Kalush and Prykarpattia. URL: <https://vikna.if.ua/cikavo/49415/view> [in Ukrainian].
3. V Ukrayini rozvyvayet'sya novyyu napryamok budivnytstva – “orhanichna arkhitektura” [A new direction of construction is developing in Ukraine – “organic architecture”]. ECO TOWN. 11.03.2015. URL: <https://ecotown.com.ua/news/V-Ukrayini-rozvyvayetsya-orhanichna-arkhitektura/> [in Ukrainian].
4. Votinov M. A., Smirnova O. V. Innovatsiyi pryomy formuvannya interaktyvnykh budivel' i sporud u mis'komu seredovyshchi: monohrafiya [Innovative methods of forming interactive buildings and structures in the urban environment: a monograph]. Kharkiv : KHNUMH im. O. M. Beketova, 2019. 112 p. [in Ukrainian].
5. Halakhova T. O. Kreatyvni industriyi: teoretychno-metodolohichni pidkhody vyvchennya [Creative industries: theoretical and methodological approaches to study]. Scientific Bulletin of Kherson State University. Economic Sciences Series. 2014. Vol. 9. Part 4. pp. 9–13 [in Ukrainian].
6. Creative economy report 2010. Creative economy: a feasible development opinion. URL: [http://unctad.org/fr/Docs/ditctab20103\\_en.pdf](http://unctad.org/fr/Docs/ditctab20103_en.pdf)
7. Davymuka S. A., Fedulova L. I. Kreatyvnyy sektor ekonomiky: dosvid ta napryamy rozbudovy : monohrafiya [Creative sector of the economy: experience and directions of development: a monograph]. Lviv, 2017. 528 p. [in Ukrainian].
8. Kreatyvni industriyi: vplyv na rozvytok ekonomiky Ukrayiny / O. Nikolayeva, A. Onopriyenko, S. Taran, Yu. Sholomyts'kyu, P. Yavors'kyu [Creative industries: influence on the development of Ukraine's economy]. URL: <https://kse.ua/wp-content/uploads/2021/04/KSE-Trade-Kreativni-industriyi.pdf> [in Ukrainian].
9. Myronenko M. Tvir arkhitektury yak ob'yeht dohovirnykh vidnosyn [The work of architecture as an object of contractual relations]. Theory and practice of intellectual property. 2013. №6. pp. 10–18 [in Ukrainian].
10. Pro arkhitekturnu diyal'nist': zakon Ukrayiny vid 20.05.1999 r. №687-XIV. [On architectural activity: the law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/687-14#Text> [in Ukrainian].
11. Pro zatverdzhennya pereliku vydiv ekonomichnoyi diyal'nosti, yaki nalezhat' do kreatyvnykh industriy: Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 24.04.2019 r. №265-r [On approval of the list of types of economic activity that belong to the creative industries: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/265-2019-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
12. Svintsyts'ka O. M., Tkachuk V. O. Kreatyvna ekonomika ta kreatyvni industriyi: navch. posibn. [Elektronne vydannya] [Creative economy and creative industries: textbook [Electronic edition]]. Zhytomyr: State University «Zhytomyrs'ka politekhnika», 2020. 218 p. [in Ukrainian].
13. Smirnova O. V. Arkhitekturni styli yak zasoby formuvannya suchasnykh innovatsiynykh budivel' i sporud u mis'komu seredovyshchi [Architectural styles as a means of forming modern innovative buildings and structures in the urban environment]. Bulletin of the National University “Lviv Polytechnic”. Architecture. 2016. № 856. pp. 37-41 [in Ukrainian].

14. Fedenkov YE. Arkhinezvychnaya arkhitektura ukrayins'kykh shyrot [Extraordinary architectural of Ukrainian]. OUTLOOK. URL: <https://theoutlook.com.ua/article/966/арх%D1%96nezvichajna-арх%D1%96tektura-ukrajnskix-shirot.html> [in Ukrainian].

15. Cherkas B. S., Linda S. M. Arkhitektura suchasnosti. Navchal'nyy posibnyk. Druhe vydannya [Architecture of modernity. Tutorial. Second edition]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivs'koyi politekhniki, 2014. 384 p. [in Ukrainian].

16. Shatalyuk Yu. V. Metodychni rekomendatsiyi shchodo proektuvannya adaptyvnykh arkhitekturykh ob'yektiv [Methodical recommendations for the design of adaptive architectural objects]. Architectural Bulletin of KNUBA. 2017. Vol. 11-12. Pp. 545–550 [in Ukrainian].

УДК 75.046.3:27—312,9(477.52/.6)«20-21»  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-10>

**Анатолій ДОЛУДА,**  
*orcid.org/0000-0002-9410-1536*  
кандидат технічних наук,  
завідувач кафедри реставрації та експертизи творів мистецтв  
Харківської державної академії дизайну та мистецтв  
(Харків, Україна) *exp.doluda@gmail.com*

**Максим ТЕРЕХОВ,**  
*orcid.org/0000-0001-7811-1294*  
викладач кафедри реставрації та експертизи творів мистецтв  
Харківської державної академії дизайну та мистецтв  
(Харків, Україна) *maxim.olegovich1991@gmail.com*

## МЕТОД РОЗШАРУВАННЯ ЯК МОЖЛИВІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ АТРИБУЦІЇ РІЗНОЧАСОВОГО ЖИВОПІСУ

У літературі є відомості про те що, нині європейські країни працюють над створенням методик, що дають можливість розділити два різночасові твори і забезпечити їм обом при цьому повне збереження. В Україні до цього часу питанню збереження різночасового живопису приділялося мало уваги. Розроблялися методики тільки з видалення верхнього живопису для розкриття нижнього. Видалити запис простіше, ніж його розшарувати і перенести на нову основу. Крім того, така технологія призводить до повної втрати верхнього живопису, що наносить шкоду культурній спадщині України.

Дослідження побутування і виявлення творів різночасового живопису на території Слобожанщини показало велику поширеність ікон Чугуївської майстерні, виконаних в олійній техніці іконопису, яка має фактурний багатошаровий живопис. Саме ця особливість спонукала до пошуку шляхів вирішення проблеми виготовлення адгезивної плівки, яка б дозволяла витримувати значну вагу відшарованого живопису і проміжного ґрунту.

Дослідження спрямовані на створення методу, а саме одного з етапів виготовлення плівки ПВБ, що призначена для розшарування творів з різночасовим живописом. Встановлено, що оптимальними ознаками для створення плівки ПВБ є рівномірність її товщини, гладкість та міцність, що створює умови для утримання на собі ваги відділеного верхнього фарбового шару та ґрунту, а також оптимальною за товщиною, еластичністю і гладкістю адгезивної плівки ПВБ, що дозволяє якісно забезпечити розшарування різночасового станкового і монументального живопису. Розроблено та запатентовано спосіб розшарування різночасового живопису для проведення атрибуції творів мистецтва шляхом перенесення верхнього на нову основу та відкриття авторського нижнього.

**Ключові слова:** реставрація, плівка, запис, методика реставрації, розшарування, ДБФ (дібутилфталат), ПВБ (полівінілбутираль).

**Anatoly DOLUDA,**  
*orcid.org/0000-0002-9410-1536*  
Candidate of Technical Sciences,  
Head of the Department of Restoration and Examination of Works of Art  
Kharkiv State Academy of Design and Arts  
(Kharkiv, Ukraine) *exp.doluda@gmail.com*

**Maxim TEREKHOV,**  
*orcid.org/0000-0001-7811-1294*  
Lecturer at the Department of Restoration and Examination of Works of Art  
Kharkiv State Academy of Design and Arts  
(Kharkiv, Ukraine) *maxim.olegovich1991@gmail.com*

## METHOD OF STRATIFICATION AS AN OPPORTUNITY TO HOLD AN ATTRIBUTION OF MYLTILAYER PAINTING

In the literature there is information that currently European countries are working on the creation of techniques that make it possible to divide two different works and provide them with both, with full preservation. In Ukraine, by this time, the preservation of variety painting was paid little attention. Methods were developed only from the removal of upper

painting, to disclose the lower. Delete a record is easier than bundled and transferred to a new basis. In addition, such technology leads to a complete loss of upper painting, which has a psychic cultural heritage of Ukraine.

Investigation of the construction and detection of works of multi-painting in the territory of Slobozhanshchyna showed a large prevalence of the icons of the Chuguevskaya workshop executed in the oil engineering of the icon painting, which has a textured multilayer painting. It was this feature that prompted to find ways to solve the problem of manufacturing an adhesive film, which would allow to withstand a significant weight of a separated painting and intermediate soil.

Research is aimed at creating a method, namely one of the stages of manufacturing a film of PVB, which is intended for stratification of works with a variety of painting. It has been found that optimal features to create a PVB film is the uniformity of its thickness, smoothness and strength, which creates conditions for maintaining the weight of a separated upper paint layer and soil, as well as optimal thickness, elasticity and smoothness of the adhesive film of the PVB, which allows qualitatively to provide stratification of different easel and monumental painting. The method of stratification of variety painting is developed and patented for the attribution of works of art by transferring top to a new basis and opening the copyright.

**Key words:** restoration, film, recording, methodology of restoration, stratification, DBF (Dibutylphthalate), PVB (Polivinybutiral).

**Постановка проблеми.** Для проведення комплексної атрибуції антикваріату експерти використовують відомі методи, такі як: техніко-технологічні і візуальні. Візуальні засоби дослідження включають у себе: визначення колориту зображення; композиційне рішення; техніки колориту, стилю і манери створення твору, а так само віднесення до певного автора або ж іконописної школи. У атрибуції пам'яток мистецтва використовують ті засоби для дослідження, які відомі нині. Техніко-технологічні засоби передбачають дослідження із застосуванням приладів, а саме: УФ, ІЧ, рентген і т.д., які можуть підтвердити технологію створення твору.

Відомі методи дослідження не можуть атрибутувати твір з різночасовим живописом, необхідно прибрати верхній і розкрити нижній. Здебільшого розкриття нижнього зображення відбувається у разі зняття верхнього, щоб дістатися до авторського, ціннішого, на думку власника, твору. Інколи трапляються ікони з різночасовим живописом, де верхній живопис створений на такому ж високому художньому рівні, що і нижнє зображення, яке несе у собі культурну значимість для мистецтва. Виявлено десятки ікон з різночасовим живописом, де верхній живопис досить високого художнього рівня. Для збереження всіх шарів живопису потрібно застосовувати розшарування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Нині європейські країни працюють над створенням методик, що дають можливість розділення двох різночасових творів і забезпечити їм обом при цьому повне збереження. У світовій реставраційній практиці європейські країни, такі як Польща, Україна та Білорусь, займаються розробкою методик з реставрації творів з багатошаровим живописом.

Прикладом реставрації монументального мистецтва з багатошаровим живописом є Преображенський храм Спасо-Євфросінієвського монас-

тира XII ст., що знаходиться в місті Полоцьку (Білорусь), в якому виявлено три шари живопису. Розписи храму поновлялись кілька разів. Двічі були поновлення в XIX столітті: 1833 і 1885 роках. Реставрація храму почалася в 2007 році, куратор реставрації Володимир Сарабьянов. У храмі виявлені суцільні олійні записи, які повторюють авторський сюжет, але мають зовсім інші художні особливості. Цей випадок став першим об'єктом монументального живопису, на якому застосовано розшарування площею більше 100 м<sup>2</sup> з перенесенням на нову основу, що експонується в Полоцькій картинній галереї (Долуда, Терехов, 2018: 165–170; Сарабьянов, 2015).

Цей спосіб розроблено і використано тільки для реставрації монументального живопису, а для проведення розшарування станкового багатошарового живопису на різних основах вона не розрахована та потребує уточнення і розробки додаткових параметрів з урахуванням технології живопису.

Розвиток методів відшарування станкового живопису бере свої початки в двадцяті роки XX століття в реставраційному центрі ім. Грабаря в Москві. Перші результати з розробки методик розшарування багатошарового живопису привели до великих втрат усіх шарів живопису. Згодом методики поліпшувалися, але свідчення про них в плані відомих публікацій обмежені, що не дозволяло їх не тільки повторити, а навіть дати оціночні судження.

В Європі почали займатися цим питанням ближче до кінця XX ст. Механічний спосіб, який розроблявся для реставрації станкового багатошарового живопису, заснований на силі поверхневого натягу високопроцентного клею. Бажання вдосконалити методи розшарування змусило реставраторів сфокусувати свою увагу на можливості використання сили поверхневого натягу високопроцентного глютинового клею (чистого

або модифікованого за допомогою домішок), що повинно привести до від'єднання картини від її основи. У цьому методі не береться до уваги дія впливу температурних та механічних складників процесу на верхній фарбовий шар. Ці параметри не беруться до уваги. Тому метод називається «сухим», «Торуна» або «механічним». Метод схожий з методом “strappo”, що використовується в перенесенні фресок. Уперше розшарування двох картин на дерев'яній основі із використанням методу, заснованого на відокремленні поверхні за допомогою клею, був застосований у 1976 році в польському Університеті ім. Коперника в м. Турині. Процедура була основою дипломного проєкту Єви Деркач під керівництвом професора Софії Вольневич. Автор проєкту не розм'якувала верхній темперний шар картини, як це робиться в інших методах (Долуда, Терехов, 2018: 165–170; Дьоміна, 2018: 112).

Метод забезпечується стягуванням (відокремленням) живопису клеєм, який не вступає в реакцію з шаром фарби і не руйнує нижній шар або пігменти. Незважаючи на позитивні результати, необхідно зауважити, що підвищена температура клею та відсутність його рівномірності по товщині призводить до деяких побічних ефектів, зокрема, можлива поява тріщини в тимчасовому шарі. У цьому методі стадія від'єднання найбільш складна, процес є сам по собі неконтрольованим у зв'язку з відсутністю контролю температурних параметрів, яке може привести до руйнування пам'ятника.

Нині Університет ім. Коперника в м. Турині є однією з відомих реставраційних майстерень Європи, що опікується питанням збереження творів з багатошаровим живописом.

До значного недоліку відомих методів необхідно віднести відсутність досліджень впливу складу пропонованого розчинника на розм'якшення проміжного між шарами живопису шару ґрунту. Він повинен забезпечувати відсутність великих пошкоджень нижнього шару живопису у разі їх розділення, що може призводити до втрат обох творів. Крім того, пропоновані розчинники призначені для розшарування живопису, розділеного шарами тільки гіпсового або крейдяного ґрунту, і тільки на дерев'яній основі (Долуда, Пуклич, 2016: 399–405; Долуда, Терехов, Лінь Бін, 2018: 22–25; Долуда, 2007: 32–35).

Дослідженням побутування Слобожанського ареалу творів з різночасовим живописом встановлено, що велика кількість ікон виконана в олійній техніці (Шуліка, 2020: 49–59). Однією з таких майстерень іконопису є Чугуївська, значна

кількість творів якої виявлена і саме якій притаманний фактурний багатошаровий різночасовий живопис. Саме фактурність живопису не дозволяє застосувати відомі натепер методи розшарування без нанесення йому шкоди.

Відомі методи обмежені свідченнями технології процесу розшарування, а саме: точними параметрами виготовлення плівки ПВБ, підбору складу розчинників для розм'якшення прошарку між різночасовим живописом і способом перенесення на нову основу. В прототипах не розкрито вплив властивостей плівки на якість та здатність задовільно проводити розшарування, а саме: рівномірність товщини плівки, пластичність, адгезія (рис. 1). З цих чинників виникає необхідність розробки нового методу розшарування живопису з урахуванням усіх недоліків наявних методів (Долуда, Терехов, 2018: 165–170).



Рис. 1. Виготовлення плівки ПВБ відомими методами

Хімічний склад пігментів суттєво впливає на силу зчеплення запису з авторським живописом до лакової плівки або з проміжним шаром ґрунту, на міцність самого запису, а від цього залежить вибір спеціальних розчинників. Здатність фарб розм'якуватися в розчинниках зумовлена ступенем затвердіння в'язевої фарби, що прямо залежить від розчинності кожного конкретного шару. Тому головна закономірність така: чим старіший шар живопису, тим більш стійкий він до дії розчинників, і навпаки, чим новітніший, тим піддатливіший.

В Україні до цього часу питання збереження всіх шарів різночасового живопису приділялося мало уваги. Розроблялися і використовувалися тільки методики з повним видаленням верхнього живопису для розкриття нижнього. Видалити запис значно простіше, ніж його повністю відокремити (розшарувати), перенести на нову основу і цим зберегти. Такий підхід із знищенням верхнього живопису наносить велику шкоду

культурній спадщині України (Долуда, Терехов, 2018: 165–170; Дьоміна, 2018: 112).

**Метою** роботи є створення методики реставрації живопису з різночасовими зображеннями на єдиній основі, що розташовуються одне над іншим, а саме визначення технологічних і фізичних параметрів процесу якісного розшарування живопису за допомогою плівки ПВБ.

**Постановка завдання:** а) визначити вимоги до оптимальних властивостей плівки ПВБ, що впливають на якісне розшарування живописних шарів; б) розробити технологію виготовлення оптимальної за товщиною, еластичністю і гладкістю адгезивної плівки ПВБ, що дозволяє забезпечити спосіб розшарування різночасового станкового і монументального живопису; в) розробити метод реставрації творів різночасового живопису на єдиній основі, що дозволяє виконати атрибуцію творів мистецтва, яка була недоступною для досліджень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Експериментальними дослідженнями визначено фактори, які впливають на розм'якшення ґрунту між шарами різночасового живопису, а саме: різновид захисної плівки верхнього живопису; товщина верхнього шару фарби; хімічний склад фарби верхнього живопису; різновид і хімічний склад прошарку між різночасовим живописом; склад, температура і час експозиції компресу для розм'якшення проміжного шару ґрунту.

Розроблено алгоритм процесу розшарування різночасового живопису, який включає такі етапи, як: виготовлення плівки ПВБ; підготовка тимчасової основи для верхнього живопису; розм'якшення ґрунту між двома шарами живопису; відділення і перенесення верхнього зображення на тимчасову основу; підготовка експозиційної основи для верхнього живопису; дублювання запису на експозиційну основу; зняття плівки ПВБ.

Як досліджуваний спосіб розшарування багатошарового живопису знайдено прототип, в якому використовується клей ПВБ. У процесі досліджень встановлено, що у матеріалі ПВБ великий потенціал, а саме: матеріал лояльний до фарбового шару, досить легко видаляється з відшарованого фрагменту; дозволяє відлити прозору плівку будь-якого розміру, форми і товщини; дає можливість використовувати матеріал повторно; дозволяє проводити розшарування монументального живопису. Одним з основних етапів цього методу є вплив адгезивної плівки ПВБ. Її використовують як тимчасову основу для розшарованого живопису. Прозорість плівки допомагає точніше контролювати процес відокремлення одного живопису

від іншого, при цьому запобігти втрат верхнього шару.

#### **Експериментальні дослідження**

У відомих джерелах під час виготовлення плівки вказано декілька варіантів відсоткового співвідношення ПВБ в етиловому спирті, що коливається від 8 до 12%. Як пластифікатор для досліду використано ДБФ (дібутилфталат), який забезпечує пластичні якості плівки та сталість складу завдяки його властивості не випаровуватись у суміші.

Для визначення впливу ДБФ на параметри плівки ПВБ проведені досліди з вилування плівки з 10% ПВБ в етиловім спирті в трьох напрямках: без пластифікатора ДБФ; з 1% пластифікатора ДБФ, додаючи його в розчин спирту і ПВБ; з 1% пластифікатора ДБФ, додаючи його у спирт перед додаванням сухого ПВБ. Головна умова – процес вилування плівки виконується в герметично закритій ємності (Терехов, 2016: 151–153).

#### **Дослід на рівномірність товщини плівки ПВБ**

З метою рівномірної розчинності готового складу майбутньої плівки його виготовляють на водяній бані заздалегідь. Експериментально встановлено, що висихання заготовок у закритій ємності у разі тривалого випаровування етилового спирту забезпечує рівномірність її товщини. Для виготовлення розчину у 96% етиловий спирт додається зазначеної ваги порошок ПВБ, ємність з розчином герметично закривається і розміщується на водяній бані. Після розчинення порошку у готовий розчин додається ДБФ. Після повного розчину та рівномірного розподілення в об'ємі складників плівки суміш виливається на спеціально підготовлену поверхню з контрольованим розташуванням по горизонталі (скло 10 см<sup>2</sup>). За період випаровування етилового спирту на поверхні зразків спостерігалася наявність нерозчинного пластифікатора. З метою запобігання цьому змінено послідовність додавання у спирт ДБФ – перед розчиненням у ньому ПВБ. Виготовлені таким шляхом плівки виявились рівномірними з гладкою поверхнею.

#### **Дослідження міцності плівки ПВБ**

Одним з етапів виготовлення плівки ПВБ є визначення її міцності. Міцність плівки залежить від її товщини та складу. Від товщини плівки залежить можливість витримати вагу відшарованого живопису та проміжного ґрунту. У відомих методах виготовлена плівка може тримати тільки невеликі за площею та вагою фарбові шари.

Для визначення оптимальних складу та товщини плівки, що забезпечують її достатню міц-



Таблиця 1

Діапазон відстаней між надрізами

Товщина шару, мкм	Відстань між надрізами, мм
0–60	1
61–120	2
121–250	3

ність, проведено експерименти на зразках різної товщини площею 10 см<sup>2</sup> зі співвідношенням пластифікатора (дібутилфталата) до розчину 10% ПВБ в етиловому спирті 1:40 (зразки 1, 2) та зі співвідношенням пластифікатора (дібутилфталата) до розчину 12% ПВБ в етиловому спирті 1:18 (зразки 3, 4, 5).

Зразок № 1 товщиною 0,200 мм. У результаті 3 експериментів зразки починали тягнутися у разі дії на них сили в діапазоні від 1,000 до 1,200 кг, розтягнувшись до 0,75 мм. Плівка розірвалася у разі дії на неї від 3,000 до 3,200 кг.

Зразок № 2 завтовшки 0,300 мм. У результаті 3 експериментів плівка тягнулася у разі дії на неї сили в діапазоні від 5,300 кг до 6,05 кг, розтягнувшись на 1,5 мм. Плівка розірвалася у разі дії на неї від 7,175 до 8,0 кг.

Зразок № 3 товщиною 0,375 мм. У результаті 3 експериментів зразки починали тягнутися, у разі дії на них сили в діапазоні від 1,3 до 1,9 кг розтягнулася до 1,1 мм. Плівка розірвалася у разі дії на неї від 4,7 до 5,1 кг.

Зразок № 4 товщиною 0,75 мм. У результаті 3 експериментів плівка спочатку тягнулася, у разі дії на неї сили від 0,9 кг до 6,0 кг розтягнулася на 20 мм. Плівка розірвалася у разі дії на неї від 7,0 до 8,5 кг.

Зразок № 5 товщиною 0,8 мм. У результаті 3 експериментів плівка спочатку тягнулася, у разі дії на неї сили від 0,75 кг до 5,5 кг розтягнулася на 17,5 мм. Плівка розірвалася у разі дії на неї від 6,0 до 7,2 кг.

Експерименти показали максимальні показники міцності плівки за товщини 0,3 мм та співвідношення розчину 10% ПВБ у спирті до бутілфталата 1:40 (зразок 2) та за товщини 0,375 мм у співвідношенні 1:18. Їх міцності досить для утримання на собі ваги відділеного фарбового шару і ґрунту, а завдяки своїй еластичності плівки забезпечують відсутність деформації відшарованого верхнього шару живопису.

**Дослідження адгезії плівки ПВБ**

Адгезія покриття виявляється методом ґратчастих надрізів у відповідності до стандартів ISO. Сутність методу полягає у нанесенні на готове покриття взаємно перпендикулярних надрізів та візуальній оцінці стану зони решітчастих надрізів. Адгезія оцінюється за шестибальною шкалою.

На покритті здійснюються надрізи у двох взаємно перпендикулярних напрямках зі збереженням заданої відстані між ними. Кількість надрізів у кожному напрямку решітки повинна дорівнювати шести. Діапазон відстаней між надрізами представлений у таблиці 1.

Випробування має бути виконане не менш ніж на трьох різних ділянках поверхні зразка. Аналіз проведено за шкалою оцінки результатів, наведених у ISO 2409:2007.

**Оцінка поверхні:**

**0** – Краї надрізів гладкі, ні один з квадратів решітки не відокремився.

**1** – Відокремлення дрібних лусочок покриття на перехресті надрізів. Площина відшарувань лише ненабагато перевищує 5% площини зони решітчастих надрізів.

**2** – Покриття відокремилось уздовж країв та/або на перехресті надрізів. Площина відшарувань значно перевищує 5%, але трохи більше 15% площини зони решітчастих надрізів.

**3** – Покриття відокремилось уздовж країв надрізів частково або повністю широкими смужками та/або воно відокремилось частково або повністю на різних частинах квадратів. Площина відшарувань значно перевищує 15%, але менше 35% площини ділянки решітчастих надрізів.

**4** – Покриття відшарувалося вздовж країв надрізів широкими смужками та/або деякі квадрати відокремились частково або повністю. Площина відшарувань значно перевищує 35%, але не перевищує 65% площини зони решітчастих надрізів.

**5** – Будь-який ступінь відшарування, який неможливо класифікувати на 4 бали.

Для виявлення адгезії *решітчастим методом* певні підготовлені зразки були прошкрябані до нижнього фарбового шару. Згідно з тим, що товщина ґрунту дорівнювала 1 мм, було розраховано, що кожна клітина решітки матиме розмір 7x7 мм.

На кожний зразок одразу після прошкрябування було нанесено плівку ПВБ, а потім відірвано різким рухом перпендикулярно до поверхні зразка. Адгезивні зразки плівки з відокремленими часточками фарбового шару і ґрунту, що налипли на неї, приклеювались до темного тонованого паперу для спрощення їх досліджень та аналізу.

Завдяки програмі “Image J” відскановані зразки адгезії були проаналізовані. В результаті підраховано кількість часточок фарбового шару і ґрунту, що відокремилися від кожного зразка, загальну площу, яку вони займають, та їх середній розмір на кожному зразку. Усі зразки мали приблизно

однакову площу 5х3,5 см, тому можна було порівнювати кількість часток та їх розмір без додаткових коригувань. Результати цих підрахунків відображені у таблиці 2.

На основі проведених експериментів встановлено, що оптимальну адгезію показав зразок № 3, в якому за товщини, що достатня для утримання на собі ваги відділеного фарбового шару і ґрунту та задовільній еластичності, ця плівка відділила найбільше часточок фарбового шару і ґрунту за співвідношенням кількості до площі, яку займають часточки (рис. 2).

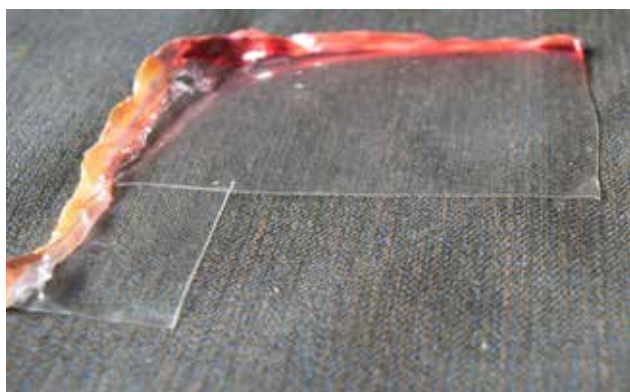


Рис. 2. Розроблений зразок плівки із ПВБ

#### Види прошарку між шарами різночасового живопису

Принцип роботи розробленого методу полягає у розм'якшенні верхнього живопису і прошарку між ним з подальшим відокремленням верхнього шару шляхом розрізання прошарку. Чим більша товщина прошарку, тим якість розшарування вища.

Найчастіше зустрічаються записи, що виконані по клейо-крейдяному, гіпсовому та олійному видах ґрунтів. Ґрунт добре піддається розм'якшенню пропонованим складом розчинника, що забезпечує якісне розшарування. Також трапляються прошарки із захисної плівки – оліфи та дамарного лаку. У зв'язку з незначною товщиною такого проміжного шару та неякісним розм'якшенням складніше механічно роз'єднувати один живопис від іншого, що робить процес розшарування складнішим, але можливим.

#### Метод реставрації творів різночасового живопису

Попередньо готується 10% розчин ПВБ в етиловому спирті. У ємність зі спиртом додається 1 мл пластифікатора ДБФ, після чого додають сухий порошок ПВБ. Посудина із сумішшю розміщується на водяну баню і перемішується за слабого підігріву (40–60°C) протягом 30 хвилин

до готовності, коли суха речовина ПВБ повністю розчиниться і маса стане прозорою. Готовий склад відливається на гладке скло з розрахунку 20 мл рідкої маси на поверхню 10 см<sup>2</sup> і висушується у закритій ємності з обмеженим доступом повітря протягом 20–24 годин.

Відшарування суцільного запису необхідно починати з кутів або бічних полів твору, поступово переміщуючи компреси до центру. Відшарування ведеться від однієї з двох менших сторін перпендикулярно до більшої. Коли запис частковий, розшарування необхідно починати від менших фрагментів до більших.

На розм'якшений протягом 45 хвилин 50% водно-спиртовим розчином шар запису накладається заздалегідь заготовлена адгезивна плівка ПВБ. Нижня поверхня її частково розм'якшується етиловим спиртом і приклеюється до поверхні живопису, що буде відокремлюватися. Час експозиції розчинника під плівкою становить близько однієї години. Шар запису протягом цього часу зберігає свою схильність до відшарування. Розмір ділянки розм'якшення з подальшим нанесенням плівки ПВБ і відшаруванням не повинен перевищувати 5 см<sup>2</sup>. Усі наступні фрагменти розм'якшуються і потім закріплюються плівкою ПВБ із заходом плівки одна на іншу до 2 мм.

Розроблений метод дозволяє відокремлювати фрагменти від 0,5 см<sup>2</sup> до 1,5 м<sup>2</sup>, що дає можливість розділити твори, що входять до цих параметрів, цілісними без розподілу відокремленого шару живопису на окремі фрагменти. Оброблену розчинником ділянку запису поступово відділяють тонким лезом шляхом розрізу ґрунту між шарами живопису, не зачіпаючи нижнього шару.

Після відшарування запис переноситься і закріплюється на поліетиленову плівку, розтягнуту на підрамник. Тильна сторона відокремленого живопису на новій основі зміцнюється 3% розчином осетрового клею.

Підготовлена поверхня основи проклеюється 1–2% розчином ПВС (полівінілової спирт) з наступним просушуванням. Широким пензлем наноситься 10% шар розчину ПВС в етиловому спирті. Прикладається цілісний шар живопису на нову основу, ретельно укладається шпателем. Надлишки клею при цьому ретельно прибираються. Після цього вся поверхня запису накривається одним шаром цигаркового паперу і трьома шарами фільтрувального паперу, а потім притискається рівним пресом. Фільтрувальний папір періодично змінюють до ступеня повного висихання проміжного клею ПВС, яке зазвичай відбувається протягом трьох днів.

Результати адгезії зразків плівки ПВБ

№ зр-ка	Товщина, мм	Кількість часточок фарбового шару і ґрунту, шт.	Загальна площа, яку займають часточки, см <sup>2</sup>	Середній розмір часточок, см <sup>2</sup>
1	0,200	7443	5,05	4,138*10 <sup>-5</sup>
2	0,300	6674	5,87	5,777*10 <sup>-5</sup>
3	0,375	9374	8,15	5,305*10 <sup>-5</sup>
4	0,750	4521	5,77	3,098*10 <sup>-5</sup>
5	0,800	13085	6,71	3,127*10 <sup>-5</sup>

Результатом проведених наукових досліджень є створення методики розшарування різночасового живопису з використанням оптимального співвідношення використовуваних реактивів і застосуванням розроблених спеціальних плівок, які дозволили забезпечити високу якість збереження всіх шарів живопису, що виконані в техніках олії і темпері, можливість відшаровування великоформатних фрагментів або цілком розшаровувати твори як на полотні, так і на дошці, що раніше було неможливим (Терехов, 2016: 151–153).

Перелік зазначених результатів, спрямованих на вирішення зазначеної проблеми, є актуальним для наукової і реставраційної діяльності як безпосередньо в стінах реставраційних майстерень, так і в умовах музейних зібрань під час реставрації та дослідження творів живопису, що мають історичне та художнє значення для нашої країни.

Результати досліджень захищені двома патентами на метод реставрації творів з різночасовим живописом – хімічний метод відшарування живопису на основі адгезивної плівки з полівінілбутиралем (Патент № 128081), (Патент № 128082).

**Висновки.** Встановлено, що максимальні показники міцності плівки отримано за товщини 0,3 мм та співвідношення розчину 10% ПВБ у спирті до бутілфталата 1:40 (зразок 2) та за товщини 0,375 мм у співвідношенні 1:18, що забезпечує утримання на собі ваги відділеного фарбового шару з ґрунтом та відсутність деформації відшарованого верхнього шару живопису.

Розроблено технологію виготовлення, оптимальної за товщиною, міцністю, еластичністю і гладкістю, адгезивної плівки, що забезпечує якісне розшарування різночасового станкового і монументального живопису.

Розроблено метод реставрації творів різночасового живопису на єдиній основі, який дозволяє проводити розшарування без механічних пошкоджень усіх шарів зображень, розшаровувати великі за площею зображення як фрагментарно, так і загалом незалежно від виду прошарків та технології станкового або монументального живопису як олійного, так і темперного, а також дозволяє виконати атрибуцію твору, що був недосяжний для дослідників.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Долуда А. О., Терехов М. О. Дослідження розшарування різночасового живопису. *Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ, 11–14 вересня. 2018. С. 165–170.
2. О реставрации Преображенского храма Полоцка. *PRAVMIR.RU* : вебсайт. URL: <http://www.pravmir.ru/unikalnyj-xram-i-ego-unikalnaya-restavraciya/> (дата звернення: 26.05.2015).
3. Дьоміна В. С. Видалення записів ХХ ст. з творів темперного і олійного живопису ХІХ ст. : дипломна робота 05.00.12. Харків. ак. диз. і мист. Харків, 2018. 112 с.
4. Долуда А. О., Пуклич О. С. Класифікація об'єктів судової мистецтвознавчої експертизи. *Збірник наукових праць: Теорія та практика судової експертизи і криміналістики*, Вип. 16. Харків : «Право» 2016. С. 399–405.
5. Долуда А. О., Терехов М. О., Лінь Бінь. Атрибуція та реставрація ікони Вибрані Святі. *Актуальні питання мистецтвознавства і мистецької освіти: сучасність і перспективи* : міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 18–19 жовтня 2018. С. 22–25.
6. Долуда А. О. Судово-мистецтвознавча експертиза. *Міжнар. наук.-практ. конф. проф.-вickl. скл. ХДАДМ за під. роб. у 2006–2007*. Харків, 16–19 травня. С. 32–35.
7. Шуліка В. В. Чугуївська ікона ХІХ – початку ХХ століття. *Репінський збірник. Вип. 1. Чугуїв репінський, Репін чугуївський. Художньо-меморіальний музей І. Ю. Репіна*. Харків : РА «Ірис», Чугуїв, 2020. С. 49–59.
8. Терехов М. О. Методика хімічного розшарування різночасового темперного живопису з проміжним шаром ґрунту. *Актуальні питання мистецтвознавства* : Міжнар. наук.-практ. конф. Харків. 2016. С. 151–153.
9. Спосіб реставрації різночасового живопису: пат. 128081 Україна: МПК, В44D 5/00. № U 2018 04642; заявляли 26.04.2018; опубліковано 27.08.2018. Бюл. № 16.
10. Спосіб виготовлення адгезивної плівки для реставрації різночасового живопису пат. 128082 Україна: МПК, В44D 5/00, В44D5/10 № U 2018 04643; заявляли 26.04.2018; опубліковано 27.08.2018. Бюл. № 16.

## REFERENCES

1. Doluda, A.O., Terekhov, M.O. Doslidzhennia rozsharuvannia riznochasovoho zhyvopysu [Research of stratification of different-time painting]. Mizhnarodna naukova restavratsiina konferentsiia, naukova restavratsiia: istoriia, suchasnist, shliakhy modernizatsii, 2016, pp. 165–170 [in Ukrainian].
2. O restavratsii Preobrazhenskoho khrama Polotska [On the restoration of the Transfiguration Church in Polotsk]. PRAVMIR.RU: veb-sajt. Retrieved from: <http://www.pravmir.ru/unikalnyj-xram-i-ego-unikalnaya-restavraciya/> [in Belarus].
3. D'omina, V. S. Vy'dalennya zapy'siv XX st. z tvoriv tempernogo i olijnogo zhy'vopy'su XIX st. [Deleting records of the twentieth century from the works of tempera and oil paintings of the XIX century]: dy'plomna robota 05.00.12. Kharkiv. ak. dy'z. i my'st. 2018, pp. 112 [in Ukrainian].
4. Doluda, A. O., Puklych O. S. Klasyfikatsiia ob'ektiv sudovoi mystetstvoznavechoi ekspertyzy [Classification of objects of forensic art examination]. Zbirnyk naukovykh prats: Teoriia ta praktyka sudovoi ekspertyzy i kryminalistyky, vyp. 16, "Pravo". 2016, pp. 399–405 [in Ukrainian].
5. Doluda, A. O., Terekhov, M. O., Lin Bin. Atrybutsiia ta restavratsiia ikony Vybrani Sviati [Attribution and restoration of the icon Selected Saints]. Mizhnarodna nauko-praktychna konferentsiia. Aktualni pytannia mystetstvoznavstva i mystetskoï osvity: suchasnist i perspektyvy. 2018, pp. 22–25 [in Ukrainian].
6. Doluda, A. O. Sudovo-mystetstvoznavecha ekspertyza [Forensic art examination]. Materialy Naukovoï konferentsii profesorsko-vykladatskoho skladu KhDADM za pidsumkamy roboty u 2006–2007 n. r., Kharkiv. KHDADM. 2007, pp. 32–35 [in Ukrainian].
7. Shulika, V. V. Chuhuivska ikona XIX – pochatku XX stolittia [Chuguiv icon of the XIX – early XX century]. Riepinskyi zbirnyk. Vyp 1. Chuhuiv riepinskyi, Riepin chuhuivskyi. Khudozhno-memorialnyi muzei I. Yu. Riepina. Kharkiv: RA "Iris". 2020, pp. 49–59 [in Ukrainian].
8. Terekhov, M. O. Metodyka khimichnogo rozsharuvannia riznochasovoho tempernogo zhyvopysu z promizhnym sharom grunta [Methods of chemical stratification of temporal painting of different times with an intermediate layer of soil]. Aktualni pytannia mystetstvoznavstva. RSMZh, KHDADM. 2016, pp.151–153 [in Ukrainian].
9. Sposib restavratsii riznochasovogo zhy'vopy'su [Method of restoration of different time painting]: pat 128081 Ukraina: MPK B44D 5/00. No. U 2018 04642; zaiavliany 26.04.2018; opublikovano 27.08.2018. Biul. No. 16 [in Ukrainian].
10. Sposib vyhotovlennia adhezyvnoi plivky dlia restavratsii riznochasovoho zhyvopysu [A method of manufacturing an adhesive film for the restoration of paintings of different times]: pat 128082 Ukraina: MPK B44D 5/00, B44D5/10 No. U 2018 04643; zaiavliany 26.04.2018; opublikovano 27.08.2018. Biul. No. 16 [in Ukrainian].

**Кристіна ДОНЦОВА-ПУШЕНКО,**  
*orcid.org/0000-0001-9097-08884*  
аспірант кафедри теорії та історії музики,  
педагог кафедри хорового диригування та академічного співу  
Харківської державної академії культури  
(Харків, Україна) [doncova.kristina@gmail.com](mailto:doncova.kristina@gmail.com)

## ВТІЛЕННЯ ЖАНРОВИХ ЗАСАД ІДИЛІЇ В ХОРОВІЙ МІНІАТЮРІ В. КИРЕЙКО «АХ ПОЛЯ» НА ТЕКСТ Г. СКОВОРОДИ

У статті розкрито особливості втілення жанрових засад ідилії в хорівій мініатюрі В. Кирейко «Ах поля» на текст Г. Сковороди зі збірки «Сад божественних пісень». Мета статті – проаналізувати композиторську інтерпретацію тексту Г. Сковороди в хорівій мініатюрі В. Кирейко «Ах поля» та виявити жанрові основи ідилії. Встановлено, що філософ Г. Сковорода розвивав та висловлював власні ідеї народною піснею, яка властива своїм типом мислення українському суспільству. Саме цей тип самовиразу зображений у найзначнішому творі філософа Г. Сковороди «Сад божественних пісень». Як і цикл поетично-філософських поезій Г. Сковороди, хорова мініатюра В. Кирейка організована за ознаками небесного саду, в якому висловлювання християнської божественної дійсності набуває виразу у пісенній конфігурації. Ідилія сквородинівського світу знаходиться поруч із піснями «Саду» Г. Сковороди і є ознакою українського раю.

У статті здійснено аналіз музичного твору та виявлено тип співвідношення слова і музики, накладення силабо-мелізматичного типу вираження, що характерне для церковного співу. Вперше проаналізовано композиторську інтерпретацію філософсько-художнього тексту хорової мініатюри В. Кирейко «Ах поля». Хорова композиція вибудовується на основі конструктивного принципу потроєння як символу трійці, яка є втіленням одиниці, тобто Вищої сили. Виявлено, що особливу роль у створенні художнього образу твору відіграють тональність, темп та розмір хорової мініатюри, які несуть у собі певне образно-смісловне навантаження. Композитор додає нові змісти до незорового поетичного значення, що зумовлюється контрастом та єдністю в принципі відображення небесного та земного. Ідилічні ознаки виявлені в тому, що це – хорова мініатюра а сарпелла, в якій хор відповідає середньовічно-бароковій концепції світобудови як «хору ангельському» (виконавський склад). Розмір твору – це його особливість, її можна зарахувати до жанрової моделі сициліани 6/8, яка в західній культурі відображала пасторальний характер як у розмірі, так і в темпі танцю. Ознаки сициліани виявились також і в темпі хорової мініатюри – *Allegretto amabile non affrettare*.

**Ключові слова:** хорова мініатюра, «Сад божественних пісень», український філософ-мислитель, сициліана, хорова ідилія, композиторська інтерпретація.

**Krystyna DONTSOVA-PUSHENKO,**  
*orcid.org/0000-0001-9097-08884*  
Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Music  
Teacher at the Department of Choral Conducting and Academic Singing  
Kharkiv State Academy of Culture  
(Kharkiv, Ukraine) [doncova.kristina@gmail.com](mailto:doncova.kristina@gmail.com)

## THE EMBODIMENT OF THE GENRE FOUNDATION OF IDYLLY IN THE CHOIR MINIATURE BY V. KYREIKO “OH THE FIELDS” ON THE TEXT WRITTEN BY H. SKOVORODA

The article reveals the peculiarities of the embodiment of genre principles of idyll in the choral miniature of V. Kireiko “Ah fields” on the text of G. Skovoroda from the collection “Garden of Divine Songs”. The aim of the article is to analyze the composer’s interpretation of the text written by H. Skovoroda in the choir miniature by V. Kyreiko and to identify the genre factors of idyllia. It was found out that the philosopher G. Skovoroda developed and expressed his own ideas with a folk song, which is inherent in the type of thinking of Ukrainian society. Exactly this type of self-expression is seen in the most part of the valuable philosophical work by H. Skovoroda “The Garden of Divine Songs”. Like the cycle of poetic and philosophical poems by G. Skovoroda, the choral miniature of V. Kyreiko is organized on the basis of the heavenly garden, in which the expression of Christian divine reality takes expression in the song configuration. The idyllia of the H. Skovoroda’s world is next to the songs of his cycle. This also is an attribute of the Ukrainian Heaven.

The article analyzes the musical work and identifies the type of relationship between word and music, the imposition of syllabic-melismatic type of expression, which is characteristic of church singing. For the first time, the composer’s

*interpretation of the philosophical and artistic text of V. Kireiko's choral miniature "Ah Fields" was analyzed. The choral composition is built on the basis of the constructive principle of tripling as a symbol of the trinity, which is the embodiment of unity, ie the Higher Power. It was found that the tone, tempo, and time signature of the choral miniature, which carry a certain figurative and semantic load, play a special role in creating the artistic image of the work. The composer adds new meanings to the non-visual poetic meaning, which is determined by the contrast and unity in the principle of reflection of the heavenly and the earthly. Idyllic features are found in the fact that it is a choral miniature a cappella, in which the choir corresponds to the medieval Barrocco's concept of the universe as a "choir of angels" (performing composition). Metrorhythmic features of the work can be attributed to the genre model of Sicilian 6/8, which in Western culture reflected the pastoral nature, both in size and pace of dance. Signs of the Sicilians were also found in the tempo of the choral miniature – Allegretto amabile non affrettare.*

**Key words:** choir miniature, The Garden of Divine Songs, Ukrainian philosopher and thinker, Sicilian, choir idyll, composer's interpretation.

**Постановка проблеми.** З композиторською творчістю Віталія Кирейка (1926–2016) пов'язаний один із найважливіших процесів в українському хоровому мистецтві останньої третини ХХ – початку ХХІ ст. Йдеться про відродження імені та творчості українського філософа-мислителя Григорія Сковороди (1722–1794), що у музичному мистецтві розпочалося зі створення двох хорових творів Віталія Кирейка, складених на основі поезій збірки «Сад божественних пісень» (1757–1782) – «Ах, поля» і «Видя житія сего я горе». Присвячені 250-річчю від дня народження поета (1972 р.) хори В. Кирейка визначили пріоритетну роль «Саду» в процесі композиторської інтерпретації наприкінці ХХ ст. Композиторська інтерпретація філософсько-художньої спадщини Г. Сковороди в українському музичному мистецтві актуалізувалася вслід доленосних творів Віталія Кирейка, після яких з'явився знаковий твір І. Карабиця – хоровий концерт «Сад божественних пісень» (1975). Поява цього твору ознаменувала усвідомлення значущості творчого спадку та особистості Г. Сковороди в українському хоровому мистецтві.

Серед композиторів-інтерпретаторів творчого спадку українського філософа В. Кирейко займає особливе місце: оскільки композитору належить функція фундатора хорової інтерпретації поезій Г. Сковороди в українській хоровій творчості останньої третини ХХ – початку ХХІ ст. Отже, визначення сквородинівської світобудови та втілення жанрових засад ідилії в хоровій мініатюрі В. Кирейка набуває актуальності в контексті дослідницьких напрямів сучасного музикознавства загалом та хорознавства зокрема.

**Аналіз досліджень.** Хорові твори Віталія Кирейка на поезії Григорія Сковороди дістали одиначне наукове осмислення в українському музикознавстві. За таких умов на особливу увагу заслуговує праця Н. Белік-Золотарьової «Хорова творчість а cappella В. Кирейка», в якій авторка зумовлює значущість принципів симфонізму в

хоровому доробку композитора, полістилістичних тенденцій у багатогранному композиторському стилі В. Кирейка. З означених позицій у праці розглянуті хори В. Кирейка на тексти Г. Сковороди: «Ах поля», «Видя житія сего я горе», а також мікроцикл на слова П. Тичини «Диптих», «Душа моя» та «Як не горю – я не живу».

**Метою статті** є визначення жанрових засад ідилії композиторської інтерпретації поезії Г. Сковороди в хоровій мініатюрі В. Кирейка. Серед наукових завдань цієї роботи особливе значення належить усвідомленню специфіки композиторського тлумачення поетичного тексту Г. Сковороди, встановленню закономірностей хорової драматургії мініатюри, визначенні специфіки взаємодії слова і музики.

Методологія дослідження включає в себе аналітичний метод (для аналізу музично-драматургічних, формотворчих та стилістичних особливостей цієї хорової мініатюри) та компаративний метод, що застосовується для порівняння особливостей використання тексту В. Кирейка у хоровій мініатюрі.

**Виклад основного матеріалу:** В. Кирейко – композитор, педагог, громадський діяч, відомий митець вітчизняної музичної культури. Сфера творчих інтересів композитора багата та різноманітна: він плідно працював у музичних жанрах опери, балету, симфонії, інструментального концерту, вокальних та хорових творів.

Хорова творчість В. Кирейка представлена композиціями кількох жанрових різновидів. Масштабною є «оперно-хорова творчість» (за визначенням Н. Белік-Золотарьової) композитора, яку в спадщині В. Кирейка становлять сцени з хорової опери-феєрії «Лісова пісня» (драма Лесі Українки), «Бояриня» (драма Лесі Українки). Тяжіння до досконалого, високого поетичного слова, властиве творчому методу В. Кирейка, спостерігається в хорових творах, написаних на поезії «Весняні води» (слова М. Рильського, 1950 р.), «Наша ціль – людське щастя і воля» (слова І. Франка

1959 р.), «Над Дніпровою сагою» (слова Т. Шевченка 1959 р.), «Пісня борців» (слова Л. Українки, 1970 р.), «Душа моя», «Як не горю, я не живу» (поезія П. Тичини, 1972 р.), «Ах, поля», «Видя житія сего я горе» (тексти Г. Сковороди (1972 р.).

Особливе місце в хоровому доробку В. Кирейка належить двом хоровим мініатюрам на тексти пісень зі збірки Г. Сковороди «Сад божественних пісень» – хор «Видя житія сего я горе» та хорова мініатюра «Ах, поля», яка розглядається у цій статті. Зі створених до 250-річчя з дня народження поета (1972 р.) мініатюр В. Кирейка розпочалося відродження спадщини Г. Сковороди в хоровій творчості українських композиторів.

Визначення особливостей композиторської інтерпретації поезій Г. Сковороди у творчості В. Кирейка потребує встановлення історичних умов виникнення поетичного прообразу. Поетична збірка «Сад божественних пісень» сповнена барокових символів, що відповідає українській культурі останньої третини ХХ ст. Зокрема, кількість пісень у збірці Г. Сковороди дорівнює сакральному числу 30, яке в часи Старого Завіту зазначало зрілість та повну відповідальність за свої вчинки. Стосовно Нового Завіту, то в ньому зазначається, що Ісус Христос на момент початку проповідування був у 30-річному віці. Вибраних до «Саду» Г. Сковороди поезій налічується тридцять, це вказує, що розуміння філософом буденної мудрості є підставою для того, щоб відображати власні ідеї суспільству та спрямовувати їх до всього світу.

Взагалі композитор написав два хори на поезію Г. Сковороди, тобто перша мініатюра в авторському рукописі йде за номером 13 «Ах поля», друга – за номером 17 «Видя житія сего я горе». Визначивши їх за сквородинівським взірцем відповідним номером у «Саді» як циклі, варто висловити таку гіпотезу, що В. Кирейко планував написати повний хоровий цикл мініатюр на основі всіх 30 пісень українського філософа. Але з невідомих причин композитор відмовився від початкового задуму, залишивши лише дві пісні – два хори. Загальні ознаки символіки, споглядальне ставлення до природи, проведення аналогій між людським і природним світом визначають зміст пісні сквородинівського «Саду», яку вибрав до хорової мініатюри «Ах поля» В. Кирейко. Показово, що від поетичного прообразу (ідилічного світу) композитор успадкував і головну жанрову ознаку, яку слід визначити як хорову ідилію.

Ідилічні образи 13-ї пісні Г. Сковороди репрезентують земний світ як втілення прекрасної природи: поля зелені, долини, яри. Символом ідилії

в хронотопі сквородинівського вірша постає весняна символіка, аналогічна небесному раю. У цьому природньому світі гармонія життя і смерті засвідчує відсутність протистояння двох форм існування людини. Стихії перебувають у гармонії: земля, вода, повітря, вогонь доповнюють одна одну. Образ жайворонка та його пісні, що лунає між небом і землею, поєднує стихії в гармонійному співвідношенні. Вогонь представлений в образі денниці, що сходить на небо, постає як символ ніжного ранку, та сонця, що символізує яскравий день – «А когда взошла денница, свищет в той час всяка птица». Світло, як втілення вогню, пробуджує птахів, спів яких наповнює повітря музикою – «Музыкаю воздух растворенный». Розчинність музики у повітрі створює образ світової музики, що пронизує і об'єднує світобудову. Долучення до образу світової музики свирельних награвів пастухів, єдиних представників роду людського в цій картині земного раю, зумовлює приєднання музики земної, людської музики до картини ідилічної світової гармонії.

Таким чином, до поетичного тексту проникає природна омузиченість у вигляді образу пташиного співу та повітря, одухотвореного музикою, все це надає сквородинівській поезії внутрішньої музичності. У поетичній ідилії відтворений рух часу: ранок переходить на день, сповнений торжества божественної природи, єдності Творця і творіння, що характеризували світобудову в доапокаліптичні часи.

Саме в атмосфері цієї земної ідилії – аналогу земного раю – перебуває ліричний герой поезії Г. Сковороди. Як втілення методу художнього автобіографізму звучить уведена до картини земного раю пряма мова «від автора». Проголошення життєвого *credo* поетом («Пропадайте думи трудны, города премноголюдны! А с хлеба куском умру на месте таком!») постає відмовою від багатолюдних міст як символу важких дум, вад заради природної і духовної чистоти. Ідилія перетворюється на гімн, в якому зречення від людської культури зумовлене визнанням переваг ідилічного відлюдництва.

Вибір тональності хору теж не є випадковим: за своєю семантикою *Es-dur* традиційно сприймається як тональність ідилічна, сповнена теплою, сонячною сяйва. Тому цілком виправдано звернення композитора до жанрової моделі *сициліани* (старовинного пасторального італійського танцю в розмірі 6/8, 9/8, 9/8 або 12/8), звертання до якої в музиці, як правило, пов'язане з проявами високого творчого натхнення. Відповідає жанрова модель *сициліани* і загальній ідилічно-пастораль-



ній спрямованості сквородинівського циклу, що відповідає і композиторському задуму. Ще одним обґрунтуванням звернення В. Кирейка до жанру сициліани варто вважати його затребуваність у музичній культурі західноєвропейського бароко (спадщина А. Скарлатті, Ж.-Ф. Ребель, Г. Ф. Гендель, І. С. Бах). Сициліана набуває значення музичного символу доби бароко, представником якої і був український геній-філософ Г. Сковорода.

Чітка і ясна структура «сициліани» проявляється у всіх куплетах, незважаючи на присутність модуляційних розширень у приспівках. Водночас квадратний період повторної будови в заспіві відрізняється незначним гармонійним варіюванням при репрізних повторях із характерним зведенням до унісонів у каденціях. Композитора приваблюють поширені в поезиці Г. Сковороди образи: зелені лани, чисті потоки, кучеряві ліса, жайворонки, соловейки.

Окрім жанрових ознак сициліани, в хорovій мініатюрі прослідковуються ознаки куплетно-варіаційної форми як виразу пісенної природи твору (відповідно до жанрової константи поетичного першоджерела). Три куплети, в кожному з яких заспів – 8 тактів, приспів 8 т. + 2 доповнення та в останньому «куплеті» – 4 такти доповнення. Варіаційність куплетної форми відображує драматизацію загального змісту та динамізацію форми мініатюри, коли на останок затвердження переваги ідилії здобуває драматичного тону затвердження. У музичній драматургії хорovої мініатюри спостерігається поступове перетворення ліричного героя твору зі спостерігача на борця, здатного відстоювати ідеал ідилії та гармонії з природою.

Загальна драматургія хорovої мініатюри базується на поступовій драматизації музичного змісту, що зумовлено розвитком поетичного тексту. Зокрема, як подолання ідилічного змісту та перехід до патетичної кульмінації, який міститься у III частині мініатюри: кидаючи виклик принадам міста, ліричний герой висловлює бажання померти на лоні природи як аналогу божественного саду – «А с хлеба куском умру на месте таком!», в якій висвітлюється образ головного героя і гармонія життя і смерті. Композитор насичує метроритмічну основу сициліани, ідилічною за своєю природою – дисонатністю, підвищенням динамічного плану (поява *f* у фінальній кульміна-

ції), уповільнення темпу, що сприяє драматизації первинного ідилічного змісту. Таким парадоксальним чином, «де-ідеалізуючи» елементи музичної мови, композитор висловлює ідею домінантності ідилічного світу, вірним якому залишається ліричний герой хорovої мініатюри.

**Висновки.** У хорovій мініатюрі «Ах поля» втілено ідею ідилічного з'єднання та душевного возз'єднання людини з природою. З інтонаційною характерністю тематизму, образотворчими ефектами музичної мови поєднується індивідуалізація образу. Хорovа мініатюра – відображає душевні переживання ліричного героя, який захоплюється красою рідного краю, долинами, потоками чистих вод. Захоплення ідилічною красою, яка зображена в образі філософа-мислителя та поета Г. Сковороди, окреслена і зосереджена композитором відповідно до жанрових властивостей хорovої мініатюри. Поетичний текст – механістичність повторів і, відповідно, зміст самого тексту, сприяють концентрації уваги в подальшому розвитку та розширюванні музичної тканини твору. Метод контрастуючого зіставлення розділів, який меншою чи більшою мірою присутній, уможливило динамізацію руху. Ритмічне та гармонічне поєднання усіх хорovих голосів у кінцевих розділах надає хору логічної завершеності й сталості. Трактовка композитором хорovих партій виявляє його схильність до рівнозначності і самостійності усіх голосів, але в кожному окремому випадку цей підхід зумовлений певними драматургічними завданнями.

В. Кирейко є геніальним композитором та наслідувачем класичних традицій українського мистецтва в поезії і музиці. Митець своєю творчістю прагне до примноження і різноманітності композиторської гама, в якій відроджує способи музичної експресії народного мистецтва, прагнучи до збагачення палітри твору. Композитор оновлює засоби музичної виразності на народній основі у вишуканості музичної мови, культивує поетично-філософську творчість Г. Сковороди, оновлюючи та збагачуючи її в українському музичному мистецтві.

Перспектива подальшої розвитку полягає в майбутньому аналізі теми, що стосується композиторської інтерпретації філософсько-художніх текстів філософа, поета, мислителя Г. Сковороди в творчості українського хорovого мистецтва.



#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордійчук М. Музика і час. Київ : Муз. Україна, 1984. 326 с.
2. Королюк Н. Корифеї української хорової культури ХХ століття. Київ : Муз. Україна, 1994. 228 с.
3. Майбурова К. Віталій Кирейко. Київ : Муз. Україна, 1979. 48 с.
4. Пархоменко Л. Українська хорова п'єса (типологія, тематизм, композиція). Київ : Наук. думка, 1979. 217 с.
5. Скворода Г. Сад пісень : вибр. твори. Київ : Веселка, 1980. 190 с.
6. Стадниченко В. Іду за Сквородою: сповідь у любові до вчителя. Київ : Крилиця, 2002. 176 с.
7. Шестеренко І. Творчість Віталія Кирейко в курсі історії української музики : навч.-метод. посіб. Київ, 2008. 426 с.

#### REFERENCES

1. Hordiichuk M. Muzyka I Chas [Music and Time]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 1984, 326 p. [in Ukrainian].
2. Koroliuk N. Koryfei Ukrainskoi Khorovoi Kultury XX Stolittia [The Coryphaeus of Ukrainian Choir Culture in XX Century]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 1994, 228 p. [in Ukrainian].
3. Maiburova K. Vitalii Kyreiko [Vitalii Kyreiko]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 1979, 48 p. [in Ukrainian].
4. Parkhomenko L. Ukrainska Khorova Piesa (Typolohiia, Tematyzm Kompozytsiia) [The Ukrainian Choir Piece (Typology, Thematic, Composition)]. Kyiv: Naukova Dumka, 1979, 217 p. [in Ukrainian].
5. Skovoroda H. Sad Pisen : Vybrani Tvory [The Garden of Divine Songs : Selected Pieces]. Kyiv: Veselka, 1980, 190 p. [in Ukrainian].
6. Stadnychenko V. Idu Za Skovorodoiu: spovid u liubovi do vchytelia [Follow Scovoroda: confession of love for the teacher]. Kyiv: Krynytsi, 2002, 176 p. [in Ukrainian].
7. Shesterenko I. Tvorchist Vitaliia Kyreiko v kursy istorii ukrainskoi muzyky [Creativity of Vitaly Kireiko in the course of history of Ukrainian music]. Educational and methodical manual, Kyiv, 2018, 426 p. [in Ukrainian].

**МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

UDC 82-1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-12>**Shikhali ALIYEV,***orcid.org/0000-0001-8688-4334**Doctoral Student at the Department of Research and Presentation  
of Ancient and Medieval Azerbaijani Literature  
National Museum of Azerbaijani Literature named after Nizami Ganjavi  
of National Academy of Sciences of Azerbaijan  
(Baku, Azerbaijan) sheyxali77@gmail.com***THE DUAL FORM OF ADDRESS IN THE POEM OF IMRU' AL-QAYS BIN HUJR -  
MUKHATABAT AL-ISNAIN AND ITS REFLECTION IN THE LATER LITERATURE**

*Imru' al-Qays was born in Najd. The last ruler of Kindah is the son of Hujr. The lineage is based on the Kahtanis, who are believed to have settled in South Arabia. It is known that the tribe settled in Hadramut during the time of the Himyers or in the place called Mushakkar in the Yemâme region. It is recorded that the original name was Hunduj, Adî or Muleyke. Imru' al-Qays is his nickname and means "man of violence, servant of God Qays, a man from the tribe of Bani Qays". As the Byzantine king donated a poisoned shirt, his body was covered with wounds and bruises, so he went to the tribe to seek help in order to avenge his "zu'l-kurûh" (wounded man) and his grandfather, or to live a wandering life. He also received the nickname "al-malik ad-dillil" (the wandering king).*

*What is known about the life of Imru' al-Qays II. (VIII.) It is based on the narrations of Kufa scholars living in the century. Imru' al-Qays, who grew up riding, shooting and fighting in his grandfather's palace, was known for his heroism in Arabic literature by his uncle Muhalhîl. Taking a lesson from Rebîa, he reached a high level in poetry. His grandfather first warned him that he had begun to harass the women of the Banu Asad tribe with poetry; In addition to not listening to himself and continuing to recite love poems, he ordered his beloved Rebîa to kill his son and bring his eyes to himself. But Rebîa took the eyes of a Ceylone who had struck Imruulkays without getting up, to Hujr; He said that he did not kill Hujr even when he saw that he was very sorry. When Imru' al-Qays resumed his previous behavior, his father expelled him from the tribe. Imru' al-Qays, who attacked the tribes with a group of Kalb, Bakr and Tayy carvings and began to spend their days having fun, heard that his grandfather was killed by the Bani Asad as a result of a rebellion in Yemen and vowed to take his revenge. Upon learning of Imru' al-Qays's decision, the Bani Asad sent a peace delegation, but Imru' al-Qays greeted them with a black jacket, a sign of revenge. Although Imru' al-Qays defeated his enemies with the force he received from the Bakr and Taglib tribes, this victory did not satisfy Imruulkays, who did not want any of his Bani Asad to survive.*

**Key words:** poem, Imru' al-Qays, The Dual Form of Address, literature, Arabic poetry.

**Шихалі АЛІЄВ,***orcid.org/0000-0001-8688-4334**докторант відділу дослідження та презентації давньої  
та середньовічної азербайджанської літератури  
Національного музею азербайджанської літератури  
імені Нізамі Ганджеві Національної академії наук Азербайджану  
(Баку, Азербайджан) sheyxali77@gmail.com***ПОДВІЙНЕ ЗВЕРНЕННЯ У ВІРШІ ІМРУЛ-КАЙСА БІН ХУДЖР - МУХАТАБАТ  
АЛЬ-ІСНАЙН ТА ЙОГО ВІДОБРАЖЕННЯ В ПІЗНІШІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*Імрул-кайс народився в місті Нецид. Останній правитель Кінде – син Худжра. Родовід заснований на Кахтані, які, як вважають, оселилися в Південній Аравії. Відомо, що плем'я оселилося в Хадрамуті за часів Хімерів або в місці, яке називається Мушаккар в регіоні Ємаме. Зафіксовано, що оригінальною назвою було Хундук, Аді або Мюлейке. Імрулкайс – це його прізвисько і означає «людина насильства, слуга Божий Кайс, людина з племені Кайсогуллари». Оскільки візантійський цар подарував отруєну сорочку, його тіло було вкрите ранами та синцями, тож він відправився до племені шукати допомоги, щоб помститися своєму «зюл-куруху» (пораненому) та його дідуєві, або жити блукаюче життя. Він також отримав прізвисько "d-dillil" (цар розгубленості).*

*Що відомо про життя Імрулкайса II. (VIII.) Він базується на переказах учених Куфи, що жили у столітті. Імрулкайс, який виріс на верховій їзді, стрілянині та боях у палаці свого діда, був відомий своїм героїзмом в араб-*



(representatives of the school of grammar) did not accept this idea and said that it would be uncertain to refer to one person in tasniya (dual) "(Al-Tabrizi al-Khatib, 1980d:21). It is clear from the explanation that Khatib Tabrizi thinks that the double appeal arose not from the demand of the poem, but from the custom of the Arabs.

Abu Ishaq al-Salabi al-Nishaburi states in his commentary that the Arabs sometimes use the word singular to mean the plural. Al-Nishaburi states in the verse *رسخ يفل ناسنالا* (Surat al-Asr, 2) that the word "human" refers to all human beings. The commentator also notes that the words used in the tasnih sometimes have a plural meaning, citing the 24th verse of Surat al-Qaf (منه هـ يف ايقلأ) as an example. The commentator quotes Imru'ulqais to further clarify his point. According to al-Nishaburi, the first example is when he considers the word "sahbi" (my friends) together with the sentence "لزنمو بيبح ىركذ نم كبن افق" in another verse of the same verse (al-Saalibi, 2002: 89). So, from the point of view of the commentator, Imru'ul-Qays meant more than two people by using the form of tasniya.

Thus, summarizing the above-mentioned opinions of medieval linguists and commentators, it is clear that they explain this innovation in the poetry of Imru' al-Qays from the point of view of the Arab worldview and linguistics.

If we look at the poetry of Imru' al-Qays, it seems that the poet used the word "alimma" in the form of a verb in the sense of "lets" in addition to the "qifa" he used in the text of his poems:

وأي دانأ ينأك أسعس غب مي دقلا عبرلا يلع املاً  
اسرأ م لكأ (Imru' al-Qays bin Hujr, 2004)

*In the evening, stand near the ancient village. It's as if I'm calling a dumb village, or I'm talking*

The poet used praiseworthy names in his poem to his friends. In several of his poems, he used the form of "the dual form of address" such as "khalileyya", "sahibeyya":

تانبل ضقن بدن ج مأ يلع يب ارم يليخ  
بدع مل داوفا  
يدل ين عفنت رهدل نم عاس ين ارظنت نإ امكن إف  
بدن ج مأ (Imru' al-Qays bin Hujr, 2004)

*My comrades (two companions), take me to the village of Umm Jundub to fulfill the wishes of the broken heart.*

*If you wait for me for an hour, it will be useful for me to be with him.*

The same dual form is used in the same verse, but this time in the middle:

ابقن كل اوس نى اعظ نم ىرت له يليخ رصبت  
بعب عش يمزح نيب (Imru' al-Qays bin Hujr, 2004)

*Look, my friends (two friends), do you see the migration (women) moving along the mountain road between Hazmay and Shaabab?*

The development of the dual form address (tasniya) in the poetry of Imru' al-Qays has attracted the attention of orientologists and philologists in modern times. Well-known researcher of classical Arabic literature in Azerbaijan prof. Aida Gasimova says that the explanation of the theme of the muallaqa, which laid the foundation of a strong poetic tradition as a the dual form of address in Arabic poetry, should be sought in the imagination of the Arabs, which is based on dual myths (Gasimova, 2007:130)

According to another view, when Imru' al-Qays used the form of the dual address, he did not have any purpose here, but simply followed the requirements of the poem (Jarir, 1988a:43). To substantiate the opinion of the researcher Jarir Abu Heydar, he notes that the application of the opinion of Kh. Tabrizi "Arabs address one person as they address two people" cannot be seen in the explanation of the 5th verse (Jarir, 1988b:43). The verse reads:

ال: نولوقى مه يطم يلع يب حص اب افوقو  
لم جتو ىسأ كل مت (Al-Tabrizi al-Khatib, 1980: 26)

*My friends stopped their camels and said to me, "Don't swim like a mourner; be careful!"*

At the same time, the researcher claims that Imru' al-Qays may have a special emphasis on the letter alif, which means duality in the word "qifa". He notes that the letter alif is in the form of a straight line upwards, which can give a sense of grandeur. It is possible that Imru' al-Qays also used this letter for a sense of greatness, knowingly or unknowingly (Jarir, 1988c:47). Concluding his opinion, the researcher Jarir Abu Heydar states that Imru' al-Qays was his own (personal) step, and what his predecessors did was only an imitation of this step (Jarir, 1988d: 48). But we cannot agree with the idea that the poet resorted to the form of tasniya due to his love for the alphabet. It is known that all examples of poetry were spread orally during the period of ignorance and were written during the Islamic period. Although the sources state that writing existed in a narrow sense during the time of ignorance, they remain silent about which alphabet was prevalent among the Arabs. It is clear from the stone inscriptions that the script used in the Arabian Peninsula was different from the alphabet in which the Qur'an was written during the Islamic period. This suggests that Imru' al-Qays could not have preferred the first letter of the Arabic alphabet, which was formed much later, to "alif" because of any part of the form of writing.

Dr. Mortad believes that the appeal is addressed not to one person, but to two. The issue is anthropological



the poetic tradition of the poet of Ignorance. In one verse, al-Mutanabbi calls out, “*O two saqis*”

المُتَنابَّبِيُّ وَوَيْفُ مِ  
دِي مَسْتَوِّمَه  
المُتَنابَّبِيُّ وَوَيْفُ مِ  
دِي مَسْتَوِّمَه  
(al-Mutanabbi, 1983:506)

*Is it the wine in your jugs, my two sages? Or the worries and insomnia in your pots?*

The 14th verse of the famous thinker and poet Abul-Ala al-Maarri (973-1057) begins with the verb (*allala*) in *tasniyyah*. Throughout the poem, the poet creates a beautiful musical and rhythmic harmony by applying elements of *tasniyya* (*tanaseytum*, *ijala*, *tazkurani*):

مِ الظَّلَاوُتِ يَنْفُ  
نِ اَفْبَسِ يَلِ  
نِ مِ ضِعْبِ نِ مِ يَنْ اَلِ عِ جِ اَفِ  
نِ اَرَكَنْتِ  
يَنْ اَمِ اَلِ اَضِ يَبِ نِ اَفِ يَنْ اَلِ لِ عِ  
نِ مِ اَدَاوِ اَمِ تِ يَسِ اَنْتِ نِ اِ  
(al-Maarri, 1986a:426)

*You two (wine) sip me! Good wishes are gone, but the darkness of the night is still there.*

*If you forget people's friendship, at least remember me.*

Interestingly, in the commentary on this verse of al-Khatib al-Tabrizi al-Ma'arri, he merely stated the literal meaning of the word in the form of *tasniya* (“dual form”) without stating who was meant. The Andalusian grammar commentator Ibn as-Sid al-Batalyavsi (1052–1127) notes that the poet uses the form of “dual address” here, and repeats the views expressed by most commentators. According to the age of Ignorance (*Jahiliyya*), a person had to take at least two companions with him when he set out. They also helped each other to reduce the difficulty of the trip. So when a person prays, he is referring to those two friends. According to al-Batalyavsi, although this custom continued to exist after Islam, it was explained from the point of view of the new religion. The commentator cites a hadith of the Prophet Muhammad (saas) as an example:

بِ كَرِ تَتَالِ ثَلَاوِ نِ اِنِ اَطِ يَشِ نِ اِنِ ثَلَاوِ نِ اَطِ يَشِ دِ حِ اَوِ لِ  
(al-Maarri, 1986b:426)

*One is a devil, two are the devils, and three are companions.*

It should be noted that even before Islam, the Arabs did not travel alone. According to their imagination,

in the deserts lived a monster (in Arabic *gul*, in plural *ghayalan*). He frightened people and brutally killed lonely people. Interestingly, if we consider that the verb “*igtala*” (savage killing), which is used in Arabic today, is derived from this word, we can say to what extent this mythical creature remains in the worldview of the people. In this regard, this could be one of the reasons for not going on a trip without a companion. If the commentators explained this custom in terms of helping to control the animals, in the Islamic period they explained it mainly in terms of helping and arranging for the shroud and burial if a person died.

The poetic tradition of “dual address” has continued in our time, and is reflected in the poems of Arab poets such as Mahmoud Sami al-Barudi, Ahmad Shawqi, Hafiz Ibrahim, Muhammad Mehdi al-Jawahiri, the poet of Syrian literature Nasib Arida.

The poet Nasib Arida, a prominent representative of Syrian literature, said:

اَفْ اَوِ قَوْلِ يَبِ حِ اَصِ اِ  
اَفْ اَوِ قَوْلِ يَبِ حِ اَصِ اِ  
*My two friends, the hearth of mercy and fidelity has fallen asleep.*

Or

مِرْ كَلِ اَوِ قَوْلِ اَبْنِ اَنْ مِ زِ  
مِرْ كَلِ اَوِ قَوْلِ اَبْنِ اَنْ مِ Zِ  
*My two friends, it is a time of nobility and generosity.*

Muhammad Mahdi al-Jawahiri used to say:

يَلِ عِ يَلِ اِ يَشِ مِ  
يَلِ عِ يَلِ اِ يَشِ Mِ  
اَمِ كَفِ يَطِ تِرْ صِ بَا اِ ذَا يَبِ حِ اَصِ اِ  
يَلِ عِ يَلِ اِ يَشِ Mِ  
*My two friends, it is refreshing to see your dream come to me so quickly.*

*My two friends, it is refreshing to see your dream come to me so quickly.*

**Result.** As can be seen, the form of dual address brought to poetry by Imru' al-Qays has become a tradition, and new forms have emerged on its basis. The continuation of this tradition by poets shows that it meets the requirements of poetry and the imagination of the Arabs. Summarizing the above-mentioned opinions of medieval linguists and commentators, it is clear that they explained this innovation in the poetry of Imru' al-Qays from the point of view of the Arabs and linguistics. The conclusion of the article is that Imru' al-Qays's use of the dual form of address in his poem was connected with the imagination of the Arabs.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Al-Baghillani Abu Bakr, 1971. Ijazul-Quran. al-tab'a al-saniye red. Egypt: Dar al-Ma'arif.
2. al-Ja'di, Al-Nabiga, 1998. Divan. 1 ed. Beirut: Dar Sadir.
3. al-Deylami, Mehیار, 1930, v.3. Divan. 1 ed. al-Cairo: Dar al-kutubil-Egypt.
4. Al-Durra, M. A. T., 1989, v.1, Fath al-Kabir al-Mut'al. I'rabul-muallaqatil-ashrit-tival. Jeddah: School-literate.
5. Al-Maarri, Abul-Ala, 1986, v.1. Siktuz-zand. 3 ed. al-Cairo: al-Hayat al-Misriyyal al-Amma lil-kitab.
6. Al-Mizni, Maan bin Aus, 1977. Diwan. Baghdad: Darul-Jahiz.
7. Al-Mutanabbi, 1983. Diwan. Beirut: Dar Beirut lit-tiba'e van-publication.
8. Al-Saalibi, 2002, v.4. Tafsirul-kashfi val-bayan. Beirut: Dar Ihyait-turasil-arabiyyi.
9. Al-Tabrizi al-Khatib, 1980. Sharh al-Qasaid al-Ashr. Beirut: Dar al-Afaqil-Jadida.
10. al-Zubyani, al-Shammakh bin Dirar, 1968. Diwan. al-Cairo: Dar al-Ma'arif.
11. Ibn al-Mutazz, n.d. Diwan. Beirut: Dar Sadir.
12. Ibn Tasriyya, Yazid, 1973. Diwan poem. Baghdad: Press As'ad.
13. Imru' al-Qays bin Hujr, 2004. Diwan. 5 ed. Beirut: Darul-kutubil-ilmiya.
14. Jarir, A.-H., 1988. "Qifa nabki": The Dual Form of Address in Arabic Poetry in a New Light. Journal of Arabic Literature, March, Volume 19, pp. 40-48.
15. Qasimova A. 2007. Cahiliyyət ərəblərinin əqli-mənəvi durumu. Bakı, Elm
16. Mortad Abdelmalik, 2014. "Let us stop and weep" (qifa nabki) in the centrality of the pre-Islamic, complex analysis. Semat, January, Volume 2, pp. 139-162.

#### REFERENCES

1. Al-Bagillani Abu Bakr, 1971. Ijazul-Quran. al-tab'a al-saniye red [The Inimitability of the Qur'an] Egypt: Dar al-Ma'arif. [in Arabic]
2. Al-Ja'di, Al-Nabiga, 1998. Divan [Diwan] 1 ed. Beirut: Dar Sadir. [in Arabic]
3. Al-Deylami, Mehیار, 1930, v.3. Divan [Diwan] 1 ed. Cairo: Dar al-kutubil-Egypt [in Arabic]
4. Al-Durra, M. A. T., 1989, v.1 ., Fath al-Kabir al-Mut'al. I'rabul-muallaqatil-ashrit-tival. Jeddah: Maktabat al-savadi. [in Arabic]
5. Al-Maarri, Abul-Ala, 1986, v.1. Siktuz-zand [The Tinder Spark] 3 ed. Cairo: al-Hayat al-Misriyyal al-Amma lil-kitab [in Arabic]
6. Al-Mizni, Maan bin Aus, 1977. Divan [Diwan] Baghdad: Darul-Jahiz. [in Arabic]
7. Al-Mutanabbi, 1983. Divan [Diwan] Beirut: Dar Beirut lit-tiba'e van-nashr. [in Arabic]
8. Al-Saalibi, 2002, v.4. Tafsirul-kashfi val-bayan [Tafsir al-Tha'labi] Beirut: Dar al-hayat-turasil-arabiyyi. [in Arabic]
9. Al-Tabrizi al-Khatib, 1980. Sharh al-Qasaid al-Ashr [A Commentary on Ten Arabic Poems] Beirut: Dar al-Afaqil-Jadida. [in Arabic]
10. Al-Zubyani, al-Shammakh bin Dirar, 1968. Divan [Diwan] al-Cairo: Dar al-Ma'arif. [in Arabic]
11. Ibn al-Mutazz, n.d. Divan [Diwan] Beirut: Dar Sadir. [in Arabic]
12. Ibn Tasriyya, Yazid, 1973. Divan [Diwan] Baghdad: Matbaa As'ad. [in Arabic]
13. Imru' al-Qays bin Hujr, 2004. Divan. [Diwan] 5 ed. Beirut: Darul-kutubil-ilmiya. [in Arabic]
14. Jarir, A.-H., 1988. "Qifa nabki": The Dual Form of Address in Arabic Poetry in a New Light. Journal of Arabic Literature, March, Volume 19, pp. 40-48. [in Arabic]
15. Qasimova, A., 2007. Cahiliyyət ərəblərinin əqli-mənəvi durumu. [Mental and moral condition of ignorant Arabs] Bakı: Elm [in Azerbaijani]
16. Mortad Abdelmalik, 2014. Markaziyyat "Qifa nabki" fi divan al-arab: tahlil murakkab [Let us stop and weep" (qifa nabki) in the centrality of the pre-Islamic, complex analysis] Semat, January, Volume 2, pp. 139-162. [in Arabic]

УДК 81'276'42-055.1-055.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-13>**Надія ВАСИЛЬЄВА,**

orcid.org/0000-0002-7926-3334

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри англійської філології

Чорноморського державного університету імені Петра Могили

(Миколаїв, Україна) [nadezhdavasylieva@gmail.com](mailto:nadezhdavasylieva@gmail.com)

## РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЗВУКОСФЕРИ У ХУДОЖНЬОМУ МОВЕННІ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

У представленій роботі охарактеризовано особливості відтворення звуків природи на матеріалі фрагментів пейзажної прози українських, російських, англо-американських та французьких письменників і письменниць кінця XIX – першої половини XX століття. Розкрито стан дослідженості представленій лінгвістичної проблеми, окреслено актуальність наукової розвідки та подано дефініції ключових понять, а також вказано перспективи. Аналіз дібраного матеріалу здійснено в гендерному порівняльному аспекті, використовуючи твори слов'янських, германських та романських митців (представників обох статей); узагальнено спільні та відмінні риси по кожній мовній групі. Отримані результати свідчать про непересічне значення звуку для людини (на це вказує частотність репрезентації звукофери в художньому мовленні слов'ян, германців і романців). Виявлено, що українські та російські автори зорієнтовані на відтворення подібних звукових образів природи (флори та фауни). Англійські та франкомовні письменники схильні відтворювати звуки вітру або негоди та комах. Було резюмовано, що звуки природних явищ як інтегральну частину об'єктивної реальності чоловік та жінка сприймають і відтворюють нетотожно, по-різному послуговуючись лексичним, морфологічним (граматичним) та стилістичним «арсеналом» своєї мови, але вибір звукових образів, насамперед, відтворених в їхній творчості, залежить від належності письменника або письменниці до конкретної мовної групи. Вірогідно, неподібність у сприйнятті, усвідомленні та вербалізації звукових образів природи є наслідком тих географічних, соціальних, історичних обставин і реалій, що могли вплинути на світогляд авторів, а також індивідуальних (когнітивно-психологічних) і лінгвокультурних нюансів, характерних для майстрів художнього слова. Перспектива дослідження полягає в гендерному порівнянні вербалізації тактильного усвідомлення об'єктивної реальності людиною.

**Ключові слова:** вербалізація, гендер, звук, звуко символізм, морфологічні характеристики, стилістичні прийоми.

**Nadiia VASYLIEVA,**

orcid.org/0000-0002-7926-3334

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of English Philology

Petro Mohyla Black Sea National University,

(Mykolaiv, Ukraine) [nadezhdavasylieva@gmail.com](mailto:nadezhdavasylieva@gmail.com)

## SOUND REPRESENTATION IN BELLES-LETTRES WORKS (GENDER PERSPECTIVE)

The article is devoted to the problem of verbal representation of sounds of nature phenomena on the material taken from landscape descriptions in Ukrainian, Russian, English and American, French male and female fiction writers of the end of the XIX<sup>th</sup> – the first half of the XX<sup>th</sup> century. The status of the linguistic problem and its actuality were characterized in the article. The key terms were defined and the research perspectives were outlined. The analysis was undertaken on the above-mentioned material in a gender comparative aspect, using works of Slavonic, Roman and Germanic authors (both male and female); the commonalities and differences of sound verbalization were generalized in each lingual group. The results prove that sound is of extreme importance for a person (as quantity of natural sounds representation excerpts in artistic speech of the Slavonic, Germanic and Roman indicate it). It was found out that Ukrainian and Russian authors had focused mainly on representation of similar natural acoustic images (flora and fauna), while English and French ones interpreted and described the sounds of tempest and insects most particularly. It was recapitulated that nature phenomena sounds as an integral part of the objectivity had had different interpretations in speech of men and women, using almost the same lexical, morphological (grammatical) and stylistic “arsenal” of the language, whereas the choice of acoustic imagery, represented in creative work, depended on affiliation of the male and female writers to concrete lingual groups. Supposedly, differences in perception, interpretation and verbal representation of acoustic imagery of nature is the consequence of geographical, social, historical circumstances and realia, which might have affected the writers' whole



*perspective. Undoubtedly, individual (cognitive and psychological), linguistic and cultural nuances, characteristic to creative people, should be taken into consideration too. The analysis of verbalization of tactile consciousness of the objective reality by a person (in a gender comparative approach) shapes long-term linguistic research perspectives.*

**Key words:** verbalization, gender, sound, sound symbolism, morphological features, stylistic devices.

**Постановка проблеми.** Нині механізми сприйняття та «протікання» звуку з позиції фізики та біології є докладно вивченими та висвітленими у фаховій літературі. Однак усвідомлення цього фізичного феномена людиною та репрезентація в усному та писемному мовленні все ще викликають чималу кількість питань, що свідчить про недостатній рівень дослідженості та формує актуальність таких лінгвістичних розвідок.

**Аналіз досліджень.** Перші дискусії щодо зв'язку звуку і його значення простежуються ще в період античності, зокрема у працях Платона та Августина. Теорія *звукосимволізму*, що розкриває зв'язок звуку та значення, привернула увагу науковців лише наприкінці XVIII–XIX століття та пов'язана з дослідженнями Ш. Баллі, І. Гердера, Я. Грімма, В. фон Гумбольдта, Г. Курціуса, Г. В. Лейбніца, М. В. Ломоносова, О. Потєбні, Ж. Ж. Руссо. Лише у XX столітті європейські й американські вчені зосередились на вивченні цього питання з *позиції лінгвістики*. У 1929 та 1933 роках були здійснені перші експериментальні дослідження Г. Мюллером, Е. Сепіром і С. Ньюменом та, відповідно, зроблені висновки щодо зв'язку певних звуків із поняттями. Отже, теоретики фонетичного символізму, або звукосимволізму, вважають, що значення конкретного звуку є не хаотичним чи довільним, а навпаки, вмотивованим (Кубрякова, 2004: 181).

Серед вітчизняних науковців цю проблему розглядали О. Драгінда, Н. Львова, І. Качуровський, В. Левицький, В. Кушнерик, Ю. Маленовський. Значних успіхів у дослідженні фоносемантики досяг український лінгвіст В. Левицький, за міркуванням якого існує суб'єктивний звукосимволізм – взаємозв'язок звуку та значення у межах людської психіки: «...мовець далекий від того, щоб шукати певні відповідності між звуком і значенням у кожному слові рідної мови. Звукосимволічне «чуття» ніби «дрімає»... у свідомості людини і виявляється лише тоді, коли слово, розвиваючись у цілковитій згоді з фонетичними і морфологічними законами цієї мови, випадково набуває форми, що відповідає, з погляду мовця, значенню цього слова» (Левицький, 1973: 36).

Зазначимо, що концепція звукосимволізму цікавить також фахівців із соціо-, психо- та гендерної лінгвістики. Проведені експерименти демонструють, що чоловік і жінка по-різному категори-

зують та інтерпретують однакові звуки-стимули, надаючи їм різних характеристик (Левицький, 1973: 34).

**Мета статті** полягає у здійсненні порівняльного аналізу способів репрезентації звуків природи з використанням автентичних уривків пейзажної прози (англо-американських, французьких, російських і українських письменників та письменниць).

**Виклад основного матеріалу.** У процесі опрацювання корпусу художньої літератури, що містить описи звуків природи, які було відразу розділено на чоловічі та жіночі, стало очевидно, що звукові образи навколишнього світу дійсно досить часто репрезентовано в творах українських авторів та авторок кінця XIX – першої половини XX століття.

Під час контекстуального аналізу фрагменти пейзажної прози із звуковими образами ми поділили на 9 груп за джерелом звуку:

- 1) звуки водойм («*море бушує*»; «*ревуть хвилі*»; «*море гармонійно хлюпає*»);
- 2) звуки дощу/граду/снігу («*рипливий сніг*»; «*чую музику крапель*»; «*симфонія крапель*»);
- 3) звуки грому («*чулось далеке ричання*»; «*гарр-р-р*»; «*буря кричить в телефон*»);
- 4) звуки вітру («*шу-шу-шу*»; «*сумно гуде вітер*»; «*вітер стогне*»);
- 5) звуки рослин («*верхів'я лісове шепотить*»; «*смерека скрипіла*»);
- 6) звуки тварин і птахів («*птахи здіймали галас*»; «*пташка форкнула*»; «*лев рикне*»);
- 7) звуки комах, земноводних, плазунів («*мухи бриніли*»; «*бринькнула срібна струна цвіркуна*»);
- 8) звук гір («*гори одвічно зітхають*»);
- 9) вербалізація тиші («*тихо навкруги, мертво*»; «*тихо навколо й не тихо*»; «*в саду було тихо, як у покинутому царстві*»).

У пейзажній прозі чоловіків найчастіше зустрічаються описи звуків тварин і птахів – 37 контекстів, звуки рослинного світу – 33, звуки води/ водойм – 25, звуки вітру – 18. Рідше автори фокусують увагу на звуках грому – 10, звуках дощу/ граду/снігу – 4, звуки гір – 1. За частиномовною приналежністю звуки відтворені у прозі автором-чоловіком переважно за допомогою дієслів, які вказують на сам процес або характер акустичного образу, прикметників, що надають характеристики цим фізичним проявам, а також іменників (фак-

тично називають звук), прислівників (індикують ознаку дії, стан предмета або ознаку іншої ознаки, яка стосується акустичного образу). Найбільш широко живваними виявились дієслова («*кректали жаби*», «*форкала коняка*»), прикметники («*прозорий дзвін колокольця*», «*тихий шепіт*») та іменники («*шепотіння*», «*щебетання*», «*тиша*», «*шурхіт*»), які передають звуки флори та фауни, вітру, водойм.

Також було виокремлено стилістичні засоби, котрими послуговувались автори-чоловіки: метафора (65 позицій), звуконаслідування (52), епітет (42), порівняння (29), алітерація (25), градація (12), повторення (12), тавтологія (5), асонанс (10), номінативна конструкція (5), літота (8), алегорія (3), полісиндетон (3), гіпербола (3), синекдоха (3), апосіопеза (5), неологізм (4), перифраз (4), антитеза (2).

Опрацьовані контексти жіночої прози засвідчили 89 випадків, де звук як фізичне явище стає художнім образом; було виділено 7 тематичних груп:

1) звуки води/ водойм («*журчить потік, щось собі присповідає*»; «*шумить і кипить вдовое побільшений зливою розбішений потік*»);

2) звук грому («*здавалось, що горами котились кулі*»; «*грім як гримне, то наче всі гори наддніпрянські луснуть*»);

3) звуки вітру («*вітер гуде лиховісно*»; «*вітер вив дикими зойками*»);

4) звуки рослин («*дерева тріщали на горі*»; «*дерево шумить*»);

5) звуки тварин і птахів («*жаліючи над полем, крикнула перепелиця*»; «*шелест віврки*»);

6) звуки комах, земноводних і плазунів («*безліч бджіл вешталися воздухом, бринячи*»; «*ледве помітний бренькіт бджіл творив, у тишині, преніжну музику*»);

7) гірські звуки («*відгомін голосного лоскоту розбивав в долині каміння*»; «*камінці торохкотіли*»).

Показово, що жіноче мовлення характеризується подібними до чоловічого рисами, зокрема, під час відтворення звуків природи письменниці найбільш широко вживають дієслова, прикметники, іменники та прислівники: комбінація іменника та дієслова («*соловейко свище-щебече*», «*грім гримне*», «*дерева тріщали*»), поєднання прикметників з іменниками («*тонесенький, журливий бренькіт бджіл*», «*срібне, палке, тужливе щебетання соловейка*»), іменники («*гук*», «*шум*», «*спів*», «*щебетання*», «*скрипіння*»), прислівники («*соловейки ... щебетали голосно-дрібно і радісно, і немов тужливо тая пісня котилась-лилась*»).

Поодинокі зустрічаються поєднання дієприкметника з іменником («*грюкуючий Дніпро*») та вигука з іменником («*ніть-полоть перепела*»).

Іншим способом вербалізації акустичних образів природних факторів є епітети (65), метафори (52), звуконаслідування (48), порівняння (29), повторення (16), апосіопези (13), алітерації (12), номінативні конструкції (9), гіперболи (6), неологізми (3), літоти (3), перифрази (1), апокопи (1) (Васильєва, 2019: 11).

Акустичні образи природи – невід’ємна частина пейзажного опису, що передає важливу інформацію про навколишній світ. Виявилось, що звуки яскраво представлені також російською художньою літературою. Проаналізувавши звуки природи, дібрані із творів чоловіків письменників, ми поділили 72 фрагменти на 8 тематичних позицій:

1) звуки тварин (*конь с хрупом жевал овес; мяукал котенок; пищали мыши*);

2) звуки рослинного світу (*тихо шумели сады; над бережной хрустел сухой чертополох*);

3) звуки комах (*звонкие однообразные звуки сверчка; свистели цикады*);

4) звуки вітру (*с плеском и гулом пронеслись иквалы; в полях ударило ветром*);

5) звуки грому/бурі (*громовой раскат пошел далеко на север; пушечным ударом прокатился над морем гром*);

6) звуки водойм/моря (*бормотала река, гул и скрежет налезających крыг доносило до хутора; черный пролив монотонно гудел*);

7) гірські звуки (*гулко кудела гора; в горах раскатисто сорвался обвал*);

8) вербалізація тиші (*вековая тишина; проклятая волчья тишина*).

Виявилось, що російські автори схильні використовувати іменники у поєднанні з дієсловами («*ревет ветер*», «*кричали лягушки*»), комбінацію іменників та прикметників («*с мощным хрустом*», «*сиповатый, приглушенный гул*»), прислівників із дієсловами або іменниками («*глухо гудела гора*», «*петухи задорно перекликивались*»), іменники («*гул*», «*шелест*», «*крик*»), дієприслівники («*шурша когтями*», «*шурша крылышками*»), дієприкметники («*шипящий*», «*кричащий*»), інтер’єктиви («*Туик!*», «*туик-уик!*», «*Карр! Карр! Карр!*»).

У процесі аналізу жіночої прози було виділено 44 фрагменти, які поділено за тематичними характеристиками:

1) звуки води/снігу/граду (*аккомпанемент водного плеска; шум волн; всплескивание воды*);

2) звуки рослин (*в высоком тростнике, словно кто-то позванивал; сухой лист шуршал*);

Гендерні особливості вербалізації звуків в українській прозі

	Вербалізація чоловіком			Вербалізація жінкою		
	Спосіб номінації	Кількість одиниць	%	Спосіб номінації	Кількість одиниць	%
	порівняння	29	10	порівняння	29	11,8%
	епітет	42	14,3%	епітет	65	26,5%
	метафора	65	22,2%	метафора	52	21,2%
	синекдоха	3	1,02%	синекдоха	-	-
	номінативна конструкція	5	1,7%	номінативна конструкція	9	3,7 %
	гіпербола	3	1,02%	гіпербола	6	2,4 %
	звуконаслідування	52	18,8%	звуконаслідування	48	19,6 %
	алітерація	25	8,5%	алітерація	12	4,9 %
	асонанс	10	3,4%	асонанс	-	-
	повторення	12	4,1%	повторення	16	6,5 %
	тавтологія	5	1,7%	тавтологія	-	-
	алегорія	3	1,02%	алегорія	-	-
	полісиндетон	3	1,02%	полісиндетон	-	-
	літота	8	2,7%	літота	3	1,22%
	неологізм	4	1,36%	неологізм	3	1,22%
	перифраз	4	1,36%	перифраз	1	0,4%
	апокопа	-	-	апокопа	1	0,4%
	градація	12	4,1%	градація	-	-
	апосіопеза	5	1,7%	апосіопеза	-	-
	антитеза	2	0,68%	антитеза	-	-
	разом	292	100%	разом	245	100%

3) звуки тварин (*унылое, монотонное кваканье лягушек; птицы весело и звонко щебетали*);

4) звуки комах (*пчелы, шмели зажжужжали и загудели; гудение пчел*);

5) звуки вітру (*ветер воет в трубах и шумит деревьями; вой ветра*);

6) звуки грому/бурі (*замолкли раскаты грома; грома грохотал все чаще и ближе*).

Подібно до чоловічого мовлення, авторки також використовують дієслова в поєднанні з іменниками («*скрипел коростель*», «*урчит жаба*»), іменники (N) («*свист*», «*удар*», «*всплескивание*»), прикметники разом із іменниками («*особый ласкающий звук*», «*первые задумчивые вопросы кукушки*»), прислівники із дієсловами («*робко чирикнула*», «*дождь ... стал звучать крепко и мерно*»), дієприкметники («*ласкающий звук*»), дієприслівники («*ручей ... захлебываясь и торопясь...*», «*ветер, стуча и хлопая ставнями, глухо завывал*»).

Отже, результати структурування фактологічного матеріалу жіночого мовлення за морфологічним критерієм вказують на зовсім іншу тенденцію: російські письменниці схильні до застосування іменників, прикметників, аніж дієслів, що є характерним для художньої прози письменників. Тобто чоловік під час інтерпретації

звуків природи концентрується, насамперед, на відтворенні процесу (динамічній складовій частині акустичного образу), а жінка характеризує звук або називає його.

Резюмуюемо, що письменники звертають увагу на акустичні образи природи більшою мірою, ніж письменниці, однак чоловічий арсенал стилістичних засобів суттєво не відрізняється від жіночого (відмінність лише в кількісних показниках), що видно з таблиці 2 (Васильєва, 2019: 13).

Опрацювавши художні твори англomовних авторів, ми виділили 31 контекст з описом звуків природних явищ із жіночої прози та 55 із чоловічої. Акустичні образи англomовних письменниць представлені, насамперед, звуками птахів і комах, рідше вербалізуються звуки вітру чи бурі. Чоловік-автор має тенденцію до зображення акустичних проявів негоди або бурі та, подібно до жіночої пейзажистики, звуків тварин, птахів, комах.

Чоловік інтерпретує такі звуки поєднанням іменників та дієслів («*the howler monkeys screamed together and the parakeets broke into shrill chatter*», «*blackbirds were whistling their hearts out*», «*a cuckoo called*»), іменників із прикметниками («*deep intonations of the heavy thunder*», «*a deep peal of thunder*», «*awful claps of thunder*»), дієслів і прислівників («*wind, which whistled desolately*»,

Таблиця 2

## Гендерні особливості вербалізації звуків у російській прозі

	Вербалізація чоловіком			Вербалізація жінкою		
	Спосіб номінації	Кількість одиниць	%	Спосіб номінації	Кількість одиниць	%
	порівняння	11	4,6	порівняння	8	6,6
	епітет	65	27,3	епітет	24	19,6
	метафора	52	21,8	метафора	31	25,4
	номінативна конструкція	3	1,3	номінативна конструкція	-	-
	анадиплозис	1	0,4	анадиплозис	-	-
	оксиморон	1	0,4	оксиморон	3	2,5
	гіпербола	8	3,4	гіпербола	3	2,5
	звукосимволізм	22	9,2	звукосимволізм	14	11,5
	полісиндетон	1	0,5	полісиндетон	-	-
	звуконаслідування	39	16,4	звуконаслідування	14	11,5
	алітерація	27	11,4	алітерація	15	12,3
	асонанс	5	2,1	асонанс	-	-
	паралельна конструкція	1	0,4	паралельна конструкція	1	0,8
	повторення	1	0,4	повторення	2	1,6
	літота	1	0,4	літота	-	-
	апосіопеза	-	-	апосіопеза	3	2,5
	перифраз	-	-	перифраз	2	1,6
	градація/клімакс	-	-	градація/клімакс	2	1,6
	Разом	238	100%	Разом	122	100%

“the birds sat on the trees and sang so sweetly”), іменників (“cooing”, “hum”, “songs”, “hammering”, “crying”), дієприкметників (“deafening thunder”, “the voice of its gurgling whirlpools”).

Мовлення жінок представлено застосуванням комбінації іменника та дієслова (“two owls ... and are carrying on a long conversation”, “The rain beats... and clatters”), дієслова та прислівника (“dark water gurgling cheerfully”, “a ring dove mourned plaintively”), іменника та прикметника (“all manner of fresh shrill noises”, “the jays strident, acrimonious, the mockers sweet voiced and plaintive”), іменника (“the notes of birds ... and the humming of insects in the air”, “The gurgle of the running water ... the lowing of cattle”), дієприслівника (“ducks and geese ran quacking”), вигука (“wild ducks rose with whirr of wings”).

Способи вербалізації звуків природи в художньому мовленні чоловіка та жінки є подібними, проте мають різні кількісні показники, що наведено у таблиці 3 (Васильєва, 2019: 14).

Проаналізувавши прозу французьких митців, ми виділили 17 уривків із жіночих художніх творів, в яких представлено природні звуки, і 46 – із чоловічих. Було з’ясовано, що письменники передають звуки навколишнього світу за допомогою іменника та дієслова (“les oiseaux amoureux soupiraient-ils”, “les ondes ... les feuilles ...murmuraient-elles”, “le tonnerre grondait”), іменника

або поєднання кількох іменників (“le bruit”, “les rugissements de la mer”, “le mugissement de l’Océan”), іменника та прикметника (“l’abolement lointain d’un chien”, “les sifflements aigus”, “un bruit étrange”), дієслова та прислівника (“la pauvre bête, qui...soufflait péniblement”).

Французькі письменниці звертаються до морфологічних особливостей відтворення звуків навколишнього світу (природи) за допомогою комбінації іменника та дієслова (“le vent cessa de hurler”, “un coq lança un cri”, “des rafales de vent ... soufflaient dans les cheminées”), іменника та прикметника (“les longs gémissements”, “un cri enroué”, “les voix profondes”), дієприкметникового звороту (“en bourdonnant”) тощо.

Показово, що франкомовні автори та авторки вживають подібний набір стилістичних прийомів, серед яких епітет відіграє значну роль (Васильєва, 2019: 15).

**Висновки.** Виявилось, що звукові образи навколишнього світу є яскраво репрезентованими у проаналізованих творах чотирьох мов, оскільки слух, як відомо, є важливим джерелом для інформації, і, відповідно, художня література, як вмістилище авторських інтерпретацій, акумулює вербалізоване усвідомлення про особливості звучання природи.

Слов’янські митці (чоловіки і жінки) передусім зорієнтовані на репрезентацію звуків флори і фауни. Російська художня література чоловіків

Таблиця 3

Гендерні особливості вербалізації звуків в англо-американській прозі

Вербалізація чоловіком	Спосіб номінації	Кількість одиниць	%	Вербалізація жінкою	Спосіб номінації	Кількість одиниць	%
	порівняння	3	1,7		порівняння	7	7,2
епітет	34	19,1	епітет	31	32		
метафора	20	11,2	метафора	13	13,4		
номінативна конструкція	3	1,7	номінативна конструкція	-	-		
анадиплозис	1	0,6	анадиплозис	-	-		
оксиморон	1	0,6	оксиморон	1	1		
гіпербола	7	3,9	гіпербола	1	1		
звукосимволізм	18	10,1	звукосимволізм	14	14,4		
полісиндетон	1	0,6	полісиндетон	-	-		
звуконаслідування	39	21,9	звуконаслідування	14	14,4		
алітерація	23	12,9	алітерація	8	8,3		
асонанс	12	6,7	асонанс	6	6,9		
паралельна конструкція	1	0,6	паралельна конструкція	-	-		
повторення	10	5,6	повторення	2	1,4		
літота	1	0,6	літота	-	-		
метонімія	3	1,7	метонімія	-	-		
апозіопезис	1	0,5	апозіопезис	-	-		
Разом	178	100%	Разом	97	100%		

Таблиця 4

Гендерні особливості вербалізації звуків у французькій прозі

Вербалізація чоловіком	Спосіб номінації	Кількість одиниць	%	Вербалізація жінкою	Спосіб номінації	Кількість одиниць	%
	порівняння	5	8,1		порівняння	4	5,8
епітет	23	37,1	епітет	32	47,1		
метафора	4	6,5	метафора	11	16,2		
номінативна конструкція	2	3,2	номінативна конструкція	-	-		
гіпербола	7	11,1	гіпербола	-	-		
звукосимволізм	3	4,9	звукосимволізм	3	4,4		
звуконаслідування	9	14,5	звуконаслідування	11	16,2		
алітерація	4	6,5	алітерація	4	5,8		
асонанс	3	4,9	асонанс	3	4,4		
повторення	2	3,2	повторення	-	-		
Разом	62	100%	Разом	68	100%		

багата реалізацією звуків вітру й моря, а жінок – тварин і води.

Досить неочікуваними є кількісні показники акустичних образів природи, які відтворювали англомовні та франкомовні письменники та письменниці, порівняно зі слов'янськими. Англо-американські письменники, як правило, фокусуються на вербалізації звуків вітру або негоди, на відміну від авторок, котрі передають звуки птахів чи комах.

Представники й представниці французької літератури надають перевагу вербалізації проявам негоди (бури/вітру) та звукам води, застосовуючи епітети й звуконаслідування. Проте чоловіча

проза більшою мірою передає звуки навколишнього світу, ніж жіноча, що виявилась «бідною» на такий ілюстративний матеріал.

Зауважимо, що звуки природних явищ як інтегральну частину об'єктивної реальності чоловік та жінка сприймають і відтворюють нетотожно, по-різному послуговуючись лексичним, граматичним, стилістичним потенціалом своєї мови. Різниця у сприйнятті, усвідомленні та вербалізації звукових образів природи, на нашу думку, є наслідком тих геополітичних, соціальних, історичних обставин, що могли вплинути на світогляд авторів, а також індивідуальних (когнітивно-пси-

хологічних) і лінгвокультурних нюансів, характерних для слов'янських, германських та романських авторів та авторок, представників різних мовних свідомостей.

Перспектива дослідження полягає в гендерному порівнянні вербалізації тактильного усвідомлення об'єктивної реальності людиною на матеріалі інших мов.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильєва Н. О. Гендерна інтерпретація природи: колір, звук, запах (на матеріалі прозових творів української, російської, англійської та французької художньої літератури кінця XIX – першої половини XX століття) : автореф. дис. ... канд. філол. н.: 10.02.15. Одеса, 2019. 20 с.
2. Левицкий В. В. Семиотика и фонетика. Черновцы : Издательство ЧГУ, 1973. 103 с.
3. Кубрякова Е. С. Язык и значение. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
4. Bucholtz M., Hall K. Gender, Sexuality and Language. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Esvier, 2006. Second Edition, Vol. 4. P. 756–768.
5. Sunderland J. language and gender. An advanced resource book. USA: Taylor and Francis, 2006. 359 p.

#### REFERENCES

1. Bucholtz M., Hall K. Gender, Sexuality and Language. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Esvier, 2006. Second Edition, Vol. 4. P. 756–768.
2. Lievitskii V. V. Siemiotika i fonetika. [Semiotics and Phonetics] Chernovtsy: Izdatelstvo ChHU, 1973. 103 s. [in Russian]
3. Kubriakova Ye. S. Yazyk i znachenii. Na puti polucheniia znaniia o yazykie: Chasti riechi s kognitivnoi tochki zrieniia. Rol yazyka v poznanii mira. [Language and Meaning. On the way of Receiving the Knowledge on Language. Parts of Speech in Cognitive View. Language Role in the World Perception]. M.: Yazyki slavianskoi kultury, 2004. 560 s. [in Russian]
4. Sunderland J. language and gender. An advanced resource book. USA: Taylor and Francis, 2006. 359 p.
5. Vasylieva N. O. Henderna interpretatsiia pryrody: kolir, zvuk, zapakh (na materialy prozovykh tvoriv ukrainskoi, rosiiskoi, anhliiskoi ta frantsuzkoi khudozhnoi literatury kintsia XIX – pershoi polovyny XX stolittia. [Gender Interpretation of Nature: Colour, Sound, and Smell (based on Ukrainian, Russian, English, and French Belles-Lettres Prose of the Late XIX – the First Half of XX century)]: avtoref. dys. ... kand. filol. n.: 10.02.15. Odesa, 2019. 20 s. [in Ukrainian]

**Наталія ВАСЮТІНА,**

*orcid.org/0000-0001-6347-7795*

*аспірантка кафедри англійської і німецької філології та перекладу імені професора І. В. Корунця  
Київського національного лінгвістичного університету  
(Київ, Україна) nataliia.vasiutina@gmail.com*

## **АНГЛІЙСЬКА СУБСТАНДАРТНА ЛЕКСИКА ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖОЗЕФА ГЕЛЛЕРА «ПАСТКА-22»)**

*У статті розглянуто особливості субстандартної лексики у стилістичній диференціації англійської мови, а також проаналізовано вибір стратегії відтворення одиниць субстандартної лексики з метою збереження її концептуальної еквівалентності на матеріалі антивоєнного роману Джозефа Геллера «Пастка-22». Методологія дослідження охоплює загальнонаукові, лінгвістичні і перекладознавчі методи аналізу, що сприяють визначенню теоретичного підґрунтя дослідження, відбору матеріалу для аналізу, що використовується в антивоєнному романі. Стандартна і субстандартна лексика розглядаються як нормовані підсистеми національної мови, які відрізняються характером норми, кодифікованої в стандарті та некодифікованої, узусальної в субстандарті. Адекватність перекладу субстандартної лексики передбачає, що вся як експліцитна, так й імпліцитна інформація першоджерела має зберігатися в тексті перекладу, але ступінь її реалізації буде різною залежно від тексту перекладу. Враховуючи стилістичну забарвленість та експресивність субстандартної лексики, вважаємо, що з метою оцінки якості адекватності перекладу вищезгаданої лексики доцільно звернутися до моделі концептуальної еквівалентності, що передбачає три рівня достовірності передачі номінативного поля концепту, тобто основний зміст концепту та індивідуальність його мовного вираження. Залежно від семантичної та комунікативної доцільності субстандартної лексики виділено три рівня їх концептуальної еквівалентності: найвищий рівень, що передбачає не лише повну денотативну та конотативну еквівалентність, а й функційну доцільність, тобто відповідність національній специфіці, ментальним та культурним стереотипам поведінки носіїв мови; середній рівень – обов'язкова передача не лише денотативного компонента значення слова або словосполучення, але й деяких компонентів конотативного значення; початковий рівень, що передбачає обов'язкову передачу лише денотативного компонента значення субстандартної лексики.*

**Ключові слова:** *стандарт, субстандарт, стилістична диференціація, концептуальна еквівалентність, перекладацькі трансформації.*

**Nataliia VASIUTINA,**

*orcid.org/0000-0001-6347-7795*

*Postgraduate Student at the Department of English and German Philology  
and Translation Studies named after Professor I. V. Korunets  
Kyiv National Linguistic University  
(Kyiv, Ukraine) nataliia.vasiutina@gmail.com*

## **ENGLISH SUBSTANDARD LEXICON AS A TRANSLATION PROBLEM (BASED ON “CATCH-22” BY JOSEPH GELLER)**

*The article considers the specifics of substandard lexicon in stylistic differentiation of English language, as well as analyses the choice of the strategy while rendering substandard lexicon in order to preserve its conceptual equivalence based on satirical war novel “Catch-22” by Joseph Heller. Research methodology incorporates general scientific, linguistics methods, as well as the methods of translation analyses, resulted in determining the theoretical background of the study, selecting illustrative research material used in the satirical war novel. Standard and substandard lexicon viewed as standardized subsystems of national language that differs by the set of common language means and rules: codified in the standard and uncoded in substandard lexicon. The translation adequacy of substandard lexicon determines that both explicit and implicit information of the original source text shall be preserved in the translated text, however, the degree of its implementation may be different depending on the translated text. Having considered the stylistic colour and expressiveness of substandard words, to assess the quality of the translation adequacy of substandard lexicon it is reasonable to adopt the model of conceptual equivalence that provides three degrees of reliability of the nominative field of the concept, namely, the main content of the concept and the individuality of its linguistic expression. Depending on semantic and communicative appropriateness of substandard lexicon, three degrees of their conceptual equivalence have been distinguished: the upper degree presupposes not only a full denotative and connotative equivalence but also functional appropriateness as the compliance with national specifics, mental and cultural stereotypes of behaviour of*

*the target language speakers; the medium degree presupposes the obligatory transfer of not only denotative component of meaning, but also some of the components of connotation; initial degree of conceptual equivalence presupposes the obligatory transfer of only denotative component of meaning of substandard lexicon.*

**Key words:** *standard, substandard, stylistic differentiation, conceptual equivalence, translation transformation.*

**Постановка проблеми.** Період постструктуралізму та зміна методологічних засад у лінгвістиці суттєво змінюють роль мови в процесах комунікації. Відбувається зміщення акценту з мови як системи безпосередньо на мовця, що призводить до дедалі більшої диференціації сучасної англійської мови, яка, зокрема, зумовлена використанням слів у специфічних контекстах, із різним емоційно-експресивним забарвленням та в різних сферах людської діяльності. Будь-яка мова не є однорідною з соціальної і функційної позиції. Диференціація розглядається в таких аспектах: за сферою вживання, за формою прояву, емоційним забарвленням, історичною перспективою, походженням тощо.

**Аналіз досліджень.** Стилістичну диференціацію словникового складу сучасної англійської мови досліджували І. В. Арнольд (1999), В. В. Балабін (2002, 2008), І. В. Корунець (2008), В. А. Хом'яков (1980). Перекладознавчу проблематику субстандартної лексики досліджували вітчизняні науковці І. В. Корунець (2016), В. Г. Ніконова (2020), а також закордонні автори Р. Альварез-Перейре (2011), Дж. Шмідт (2014), Дж. Коллеман (2014) на ін. Огляд теоретичних джерел підтверджує, що переклад субстандартної лексики становить певну проблему для перекладача під час вибору відповідника українською мовою.

**Мета статті** – визначити особливості субстандарту у стилістичній диференціації англійської мови та охарактеризувати, яким чином субстандартна лексика впливає на вибір стратегії відтворення таких лексичних одиниць задля збереження їх концептуальної еквівалентності в перекладі. Нижчезазначені завдання впливають із поставленої мети: визначити особливості субстандарту у стилістичній диференціації англійської мови, систематизувати теоретичний доробок науковців та окреслити особливості функціонування субстандартної лексики, охарактеризувати вибір стратегії відтворення одиниць субстандартної лексики в перекладі задля збереження її концептуальної еквівалентності.

Методологія дослідження охоплює загальнонаукові методи аналізу та синтезу, індукції та дедукції, лінгвістичні методи контекстного, семантичного, стилістичного та прагматичного аналізу, а також методи перекладацького аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Загалом термін «стилістична диференціація» визначається як розподіл словникового складу мови на стилістично марковані (забарвлені) та немарковані (нейтральні) слова (Гальперін, 2018).

Стратифікація мови в синхронії зумовлена формуванням у мові як семіотичній системі національного стандарту мови. Розглянемо поняття «стандартизована мова» детальніше. Енциклопедія «Британіка» дає таке визначення: «Різновид мовлення, який використовується населенням у суспільних цілях, або як різновид, який зазнав стандартизації» (Енциклопедія (<http://www.britannica.com>)).

Дослідник Р. Белл визначає літературну (стандартну) англійську мову як стандартизований передуркований різновид англійської мови, який належить колективу її споконвічних носіїв, що володіє автономністю і, природно, має фактичні і кодифіковані норми. Норми вживання цієї мови характеризуються узагальненістю граматики і лексики (Белл, 1976).

Констатуємо, що літературна мова з плином часу зазнає суттєвих змін і стає менш стандартною, саме це і зумовлює інтерес до мовного субстандарту (Хом'яков, 1992).

Досліджуючи проблему стилістичної диференціації англійської мови, слід звернути увагу на тлумачення терміна «субстандарт». Варте уваги визначення, яке описує субстандарт як одиницю приватної опозиції *стандарт :: субстандарт* за ознакою *наявності :: відсутності* облігаторної кодифікації, при цьому стандарт і субстандарт є нормованими підсистемами національної мови, які відрізняються характером норми, кодифікованої в стандарті та некодифікованої, узуальної в субстандарті (Кудинова, 2010).

Загальноприйнятим є розподіл лексичного складу англійської мови у три групи: літературно-книжну (терміни, поетизми, архаїзми, неологізми, іноземні слова та ін.), розмовну (сленг, жаргонізми, діалектизми, професіоналізми, неологізми, вульгаризми) і лексику з нейтральним стилістичним забарвленням (Гальперін, 2018).

Як влучно зазначає В. А. Хом'яков, субстандартна лексика та фразеологія – складна соціально-стилістична категорія, що складається з соціально-професійного просторіччя, до якого дослідник зараховує арго, жаргон та експресивне



просторіччя, яке включає колоквиалізми та вульгаризми (Хомяков, 1992). Низка мовознавців співвідносять субстандартні одиниці з мовними стилями або пов'язують їх із соціальними варіантами мови. Зокрема, деякі лінгвісти заміщують термін «субстандарт» на «стилістично знижена лексика» (Литвин, 2013; Калугина, 2013).

На думку О. М. Калугіної, субстандарт варто розуміти як гетерогенний мовний континуум, що характеризується ненормативністю, усною формою існування, маніфестацією субкультурних цінностей, нестійкими межами між його компонентами, а також функціонуванням у межах лексичного рівня (Калугина, 2013).

Субстандарт за своєю природою переважно розмовна і усна мова, своєрідний сучасний «фольклор», адресований насамперед слухачу, а не читачу, що і зумовлює їх пов'язаність з соціальними варіантами мови (Калугина, 2013).

До субстандарту належать діалект, просторіччя, арго, професіоналізми, жаргон, сленг, вульгаризми, тобто все те, що знаходиться на периферії традиційної літературної мови. Строкатість лексико-семантичного і фразеологічного компонентів субстандарту різниться своїм походженням, складом, експресивністю і сферою мовного використання (Кудинова, 2010).

Дослідження функціонування субстандарту можливе розуміння комунікативної ролі соціальних жаргонів, які перемістились із соціально замкнених шарів мови до загальнонаціональної мови, тобто стали стандартними. З одного боку, жаргони диференціюються на офісний, військовий, блогерський, злодійський, студентський тощо, а з іншого – спостерігаємо уніфікацію субстандарту. Поєднання полярних стильових та функціональних мовних засобів виступає як об'єктивна норма мовної діяльності. Головним стимулом для вторгнення субстандарту в загальнонаціональну мову стало зняття бар'єра між живою розмовною мовою і сферою публічного спілкування. Потенційно будь-яка субстандартна лексика завжди має змогу безперешкодно перейти до літературно-книжної лексики. У сучасних умовах процес переходу відбувається настільки динамічно, що лексикографи не завжди встигають фіксувати зміни. Саме короткостроковість життєвого циклу субстандартної лексики і створює головну проблему адекватного перекладу цієї лексики. Отже, адекватні засоби перекладу безпосередньо залежать від декодування значення в контексті. Адекватний переклад має передати не тільки денотативне, а й всі компоненти конотативного значення, а саме: емоційно-

експресивні, стилістичні і функціональні нюанси (Ніконова, 2020).

Еквівалентність – центральне поняття в теорії перекладу, в найсучасніших працях теоретиків перекладознавства розглядаються такі типи еквівалентності: а) денотативна (фонова // екстралінгвальна) інформаційна еквівалентність; б) конотативна, орієнтована на передачу стилістичного регістру або соціолекту; в) структурно-нормативна як збереження жанрової специфіки оригіналу; г) прагматична, що передбачає адаптацію змісту оригіналу з метою його правильного сприйняття читачем перекладу; е) формально-естетична, орієнтована на відповідність враження від тексту оригіналу та перекладу (Литвин, 2013).

В. С. Виноградов під еквівалентністю розуміє «збереження відносної рівності змістовної, смислової, семантичної, стилістичної і функціонально-комунікативної інформації, що міститься в тексті оригіналу і перекладу» (Виноградов, 2006). Як експліцитна, так й імпліцитна інформація першоджерела має зберігатися в тексті перекладу, але ступінь її реалізації буде різним залежно від тексту, умов і способу перекладу.

Враховуючи стилістичну забарвленість та експресивність субстандартної лексики, вважаємо, що з метою оцінки якості адекватності перекладу вищезгаданої лексики доцільно звернутися до моделі концептуальної еквівалентності, що передбачає три рівня достовірності передачі номінативного поля концепту, тобто основний зміст концепту та індивідуальність його мовного вираження. Найвищий ступінь концептуальної еквівалентності передбачає не лише повну денотативну та конотативну еквівалентність, а й функційну доцільність, тобто відповідність національній специфіці, ментальним та культурним стереотипам поведінки носіїв мови. Досягти найвищого ступеня концептуальної еквівалентності субстандартної лексики можна за допомогою таких перекладацьких трансформацій (Ніконова, 2020).

**Модуляція** – лексико-семантична трансформація, що передбачає заміну слова або словосполучення мови перекладу на слово або словосполучення мовою перекладу, значення яких можна вивести логічним шляхом із початкового значення, наприклад *He's a bit loony, isn't he?* (Геллер, 1961: 6) – 'А вам не здається, що він трохи того?' Пряме значення слова *haymaker* – 'косар': *The cat spat viciously at Hungry Joe, and Hungry Joe tried to hit it with a haymaker.* (Геллер, 1961: 99) – 'Кошеня злобливо бризкало слиною на Голодного Джо, а Голодний Джо силкувався заїхати йому кулаком в морду', одне зі словникових значень *haymaker*

‘сильний удар, нокаут’, що додає експресивності і комічності боротьби Голодного Джо з кошеням. Переклад зберігає конотативне значення першоджерела та повністю адаптований до комунікативної ситуації комічної боротьби.

Модуляція використовується задля передачі логічного зв'язку між оригіналом і перекладом. *To be up shit creek without a paddle*, що дослівно значить «бути в потоці лайна без весел», перекладаємо «бути по вуха у лайні, потрапити в неприємну ситуацію», наприклад: *Then you're up shit creek, Popinjay, without a paddle*. (Геллер, 1961: 59) Для дотримання логічного зв'язку та семантичної достатності, *a paddle* ‘весло’ замінюємо словом ‘лопата’: ‘Тоді ви по вуха в лайні, Попіджею, і без лопати.’

Непряме, фразеологічне значення словосполучення *turned chicken* ‘боятися, лякатися, трусити’, *a yellow dog* ‘негідник, пройдисвіт, нікчема, погань’, *a flee from* ‘тікати’: *There was a huge, giddy crowd of men who were avid for any diversion, but the cat turned chicken the moment Yossarian released him and fled from Hungry Joe ignominiously like a yellow dog* (Геллер, 1961: 100), щоб висловлювання було точним та відповідним комунікативній ситуації, то перше перекладено дієсловом ‘здрейфити’, друге як ‘останній боягуз’, третє ‘драпонути’: «Довкола зібрався чималий нагопв збуджених людей, жадібних до будь-якої розваги, але кошеня здрейфило, тільки-но Йосаріан його відпустив, і ганебно драпонуло від Голодного Джо, мов останній боягуз».

**Генералізація** – лексико-семантична трансформація, що передбачає заміну одиниці субстандартної лексики вужчої семантики на слово ширшої семантики, наприклад, *“He'll hate you”, said Yossarian. “To his dying day he'll hate you”* (Геллер, 1961: 51) – ‘Він зненавидить тебе, – сказав Йосаріан. – Він ненавидітиме тебе до самої смерті’. що сприяє досягненню рівноцінного комунікативного ефекту першотвору та перекладу. Переклад словосполучення *to his dying day* узагальненням сприяє збереженню стилістичної та оцінної конотації оригіналу та повністю відповідає комунікативній ситуації.

**Калькування** використовується для передачі як безеквівалентної субстандартної лексики, так і тих, що мають еквіваленти, і передбачає переклад слів і словосполучень зі збереженням структури оригіналу. Наприклад, *Don't worry, fellas. – Chief White Halfoat said* (Геллер, 1961: 98) – «Не переживайте, хлопці, – сказав Вождь Білий Вівсюг».

**Конкретизація** – це лексико-семантична трансформація, внаслідок якої слово або слово-

сполучення ширшої семантики замінюється словом або словосполученням вужчої семантики.

Використання конкретизації допомагає передати значення конотативних компонентів: ... *since it gave him an opportunity to wear an officer's uniform every day and say 'Men' in a clipped, military voice to the bunches of kids...* (Геллер, 1961: 51) – «...адже вона дала йому можливість щодня вдягати офіцерську форму і по-військовому гаркати «Бійці» до купки дітлахів...». Переклад дієслова *say* стилістично забарвленим пригожим дієсловом ‘гаркати’ та іменника “Men” вужчим за значенням словом ‘Бійці’ сприяє появі емоційно-оцінного забарвлення висловлювання українською мовою, що повністю відповідає описаній ситуації.

Середній рівень концептуальної еквівалентності – це другий ступінь адекватності перекладу субстандартної лексики, що передбачає обов'язкову передачу не лише денотативного компонента значення слова або словосполучення, але й деяких (хоча б одного) компонентів конотативного значення: емотивного, оцінного, експресивного та стилістичного. Існують такі способи збереження конотативного навантаження оригіналу в українському перекладі.

**Компенсація** – лексико-граматична трансформація, що передбачає заміну вихідного елемента такою лексичною одиницею в перекладі, яка компенсує втрату інформації (семантичного, прагматичного і стилістичного компонентів) і є доречною для комунікативної ситуації. Наприклад: *And you think it's a big fat joke* (Геллер, 1961: 55) – «І думаєш, що це такі собі жартики». Перекладач повністю зберігає експресивний компонент і частково зберігає стилістичну конотацію словосполучення *big fat*, що використовується заради підсилення комічного ефекту та передає значення виразу через займенник, частку і зменшено-оцінний іменник утворений за допомогою суфікса -ик.

Наприклад, *Who gives a damn about parades?* (Геллер, 1961: 55) – «Кому здалися ці паради?» Субстандартна усталена фраза *to give a damn* перекладена дієсловом ‘здалися’, а для того, щоб речення було більш зрозумілим використовується вказівний займенник ‘ці’. Зміст залишився прозорим, виразна образність фрази була втрачена, але розмовна стилістика збережена.

Початковий рівень концептуальної еквівалентності – це найнижчий ступінь адекватності перекладу, який обов'язково передає лише денотативний компонент значення субстандартної лексики. У цьому випадку використовуються наведені нижче перекладацькі трансформації.

**Компенсація** – лексико-граматична трансформація, під час якої субстандартна лексика замінюється літературною. Наприклад, *General Peckem's troubleshooter* (Геллер, 1961: 18) перекладено як «права рука генерала Пекермана», стилістичний і оцінний компоненти конотативного значення втрачені, переклад словосполученням «права рука» має нейтральне забарвлення.

**Описовий переклад** – лексико-граматична трансформація, в результаті якої субстандартна лексика повністю втрачає своє стилістичне забарвлення, як у наступному прикладі: *Then he huddled over his desk, and at the head of the left colum in a cramped and finicky hand, he wrote, \*Black Eyes!!!\**, (Геллер, 1961: 162) – «Потім навалився грудьми на стіл і вгорі лівої колонки стислим і кучерявим почерком написав: «Плями на моїй репутації!!!». Варто зазначити, що переклад відповідає комунікативній ситуації, але все ж не передає і частину конотативного значення виразу *Black Eyes*, що в цьому контексті вживається в переносному значенні «погана репутація». Хоча в багатьох випадках у разі використання цієї трансформації відбувається повна втрата стилістичного забарвлення оригіналу: *It doesn't make a damned bit of difference \*who\* wins the war to someone who's dead.* (Геллер, 1961: 94) – «Мертвому нема різниці, хто виграє війну».

**Опущення** – лексико-граматична трансформація, в результаті якої субстандартна лексика, особливо обценізми, вульгаризми і сексуалізми, взагалі не передаються в перекладі, але це не впливає на загальний зміст висловлювання, наприклад: ... *you're a goddam fool. Do you know that?* (Геллер, 1961: 94) – «...ви бовдур. Вам це відомо?» або *Just what the hell did you mean, you bastard, when you said we couldn't punish you?* (Геллер, 1961: 56) – «То що ви мали на увазі, заявивши, що ми не можемо вас покарати?».

**Висновки.** Зміщення акценту з мови як системи безпосередньо на мовця призводить до дедалі більшої диференціації сучасної англійської

мови, яка, зокрема, зумовлена використанням слів у специфічних контекстах, із різним емоційно-експресивним забарвленням та в різних сферах людської діяльності. Будь-яка мова не є однорідною із соціальної і функційної позиції. Констатуємо, що літературна мова зазнає суттєвих змін і стає менш стандартною, саме це і зумовлює інтерес до мовного субстандарту.

Стандартна і субстандартна лексика – нормовані підсистеми національної мови, які відрізняються характером норми, кодифікованої в стандарті та некодифікованої, узуальної в субстандарті. Субстандарт за своєю природою – переважно розмовна і усна мова, адресована насамперед слухачу, а не читачу, що і зумовлює її пов'язаність із соціальними варіантами мови.

Адекватність перекладу субстандартної лексики передбачає, що як експліцитна, так й імпліцитна інформація першоджерела має зберігатися в тексті перекладу, але ступінь її реалізації буде різним залежно від тексту перекладу. Враховуючи стилістичну забарвленість та експресивність субстандартної лексики, вважаємо, що задля оцінки якості адекватності перекладу вищезгаданої лексики доцільно звернутися до моделі концептуальної еквівалентності, що передбачає три рівні достовірності передачі номінативного поля концепту, тобто основний зміст концепту та індивідуальність його мовного вираження. Залежно від семантичної та комунікативної доцільності субстандартної лексики виділено три рівня їх концептуальної еквівалентності: найвищий рівень, що передбачає не лише повну денотативну та конотативну еквівалентність, а й функційну доцільність, тобто відповідність національній специфіці, ментальним та культурним стереотипам поведінки носіїв мови; середній рівень – обов'язкова передача не лише денотативного компонента значення слова або словосполучення, але й деяких компонентів конотативного значення; початковий рівень, що передбачає обов'язкову передачу лише денотативного компонента значення субстандартної лексики.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bell R. T. *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London : Batsford, 1976. 324 p.
2. Heller J. *Catch-22*. New York : Simon & Schuster, 1961. 528 p.
3. Lambert J. *Functional Approaches to Culture and Translation*. Philadelphia : John Benjamins, 2006. 225 p.
4. Nikonova V. G. Conceptual Equivalence of Colloquialisms in Cross-Cultural Cinematic Discourse as Translation Challenge. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. 2020. Том 23. Вип. 2. 2020. С. 92–101.
5. Standard language. *British Encyclopaedia*. URL: <https://www.britannica.com/topic/dialect/standard-language> (дата звернення 12.01.2021).
6. Виноградов В. С. *Перевод: Общие и лексические вопросы* : учебное пособие. Москва : КДУ, 2006. 240 с.
7. Гальперін А. І. *Стилистика английского языка*. Москва : Издательство литературы на иностранных языках, 2018. 336 с.

8. Геллер Дж. Пастка-22 / пер. з англ. О. Фешовець. Чернівці : Книги-XXI, 2016. 463 с.
9. Калугина О. М. Понятийно-теоретический аспект исследования субстандарта. *Научный диалог : Филология*. 2013. Вып. 17. С. 261–269.
10. Кудинова Т. А. Стандарт и субстандарт в языке: к обоснованию понятий. *Научная мысль Кавказа*. 2010. Вып. 3. С. 13–14.
11. Литвин І. М. Перекладознавство. Науковий посібник. Черкаси : Видавництво Ю. А. Чабаненко, 2013. 288 с.
12. Хомяков В. А. Некоторые типологические особенности нестандартной лексики английского, французского и русского языков *Вопросы языкознания*. 1992. Вып. 3. С. 94–105.

#### REFERENCES

1. Bell R. T. *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London : Batsford, 1976, 324 p. [in English].
2. Heller J. *Catch-22*. New York: Simon & Schuster, 1961. 528 p. [in English].
3. Lambert J. *Functional Approaches to Culture and Translation*. Philadelphia: John Benjamins, 2006, 225 p. [in English].
4. Nikonova V.G. Conceptual Equivalence of Colloquialisms in Cross-Cultural Cinematic Discourse as Translation Challenge. *Herald of Kyiv National Linguistic University. Series in Philology*, 2020, Vol 23, No. 2, pp. 92–101 [in English].
5. Standard language. *British Encyclopaedia*. URL: <https://www.britannica.com/topic/dialect/standard-language> (accessed date 12.01.2021) [in English].
6. Vynohradov V. S. *Perevod: Obshchie y leksicheskie voprosy: Uchebnoe posobyе*. [Translation: General and Lexical Issues]. Moscow: KDU, 2006, 240 p. [in Russian].
7. Halperin A.I. *Stilistika anhliiskoho yazyka*. [English Stylistics] Moscow : Publishing House of Literature in Foreign Languages, 2018, 336 p. [in Russian].
8. Heller J. *Pastka-22 / per. z anhл. O. Feshovets*. [Catch-22/translated by O. Feshovets]. Chernivtsi: Books-XXI, 2016, 463 p. [in Ukrainian].
9. Kaluhyna O. M. *Poniatyino-teoreticheskiy aspekt issledovaniya substandarta*. [Conceptual and theoretical aspect of the study of the substandard]. *Scientific dialogue : Philology*, 2013, No. 17, pp. 261–269 [in Russian].
10. Kudynova T. A. *Standart i substandart v yazyke: k obosnovaniyu poniatyiy*. [Standard and substandard in the language: substantiation of the concepts]. *Scientific thought of the Caucasus*, 2010, No. 3, pp. 13–14 [in Russian].
11. Lytvyn I. M. *Perekladoznavstvo. Naukovyy posibnyk*. [Translation Studies. Study Manual]. Cherkasy : Yu. A. Chabanenko publishing House, 2013, 288 p. [in Ukrainian].
12. Khomyakov V. A. *Nekotorye ty polohy cheskiye osobennosty nestandartnoy leksyky anhlyyskoho, frantsuzskoho y russkoho yazykov*. [Some typological features of non-standard lexicon of English, French and Russian Languages]. *Philological issues*, 1992, No. 3, pp. 94–105 [in Russian].

**Eldar VEREMCHUK,**

[orcid.org/0000-0003-2926-2090](https://orcid.org/0000-0003-2926-2090)

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English Philology

Zaporizhzhia National University

(Zaporizhzhia, Ukraine) [eldar.veremchuk@gmail.com](mailto:eldar.veremchuk@gmail.com)

## NATURE OF THE BASIC ENGLISH-LANGUAGE ETHICAL CATEGORIES: LINGUOCOGNITIVE APPROACH

*The paper gives a throughout insight into the peculiarities of verbalization of ethical categories in the English language employing linguocognitive methodology. The aim of the paper is to distinguish principle classifiers of the basic ethical categories in the English language and to reveal their interconnection. The underlying principle of the research consists in the fact that language meaning has intrinsic connection with its form on the etymological layer. Thus, analyzing the inner form of language units can unravel the mechanisms of human perception of the world, which to a certain extent are based on the principle of metaphorical cross-domain mapping. The employed methods include: method of theoretical generalization, lexicographic analysis, etymological analysis, cognitive semantic analysis, conceptual analysis, method of cognitive interpretation. The difference between concept and category is highlighted. It consists in the fact that category makes up the kernel of the concept and is revealed in the conceptual classificational feature. Use of linguocognitive methodology together with etymological analysis allowed to establish primordial classifiers of the analyzed categories. The presented paper makes an attempt to explain the conceptual derivation of the ethical categories, which consists in metaphorical reinterpretation of the concrete concepts. It is stated that metaphor is a tool to cognize the objective reality based on ascribing features of the known portion of information to the one, which is in the focus of cognition on the basis of their resemblance. Based on the obtained lingual evidence we singled out the most prior classifier of the ethical categories, objectified by language means. Ultimately, the research reveals the interconnections among ethical categories based on the achieved cognitive data.*

**Key words:** categorization, classifier, conceptual derivation, etymon, metaphor.

**Ельдар ВЕРЕМЧУК,**

[orcid.org/0000-0003-2926-2090](https://orcid.org/0000-0003-2926-2090)

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології

Запорізького національного університету

(Запоріжжя, Україна) [eldar.veremchuk@gmail.com](mailto:eldar.veremchuk@gmail.com)

## ПРИРОДА БАЗОВИХ АНГЛОМОВНИХ ЕТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ ПІДХІД

*Стаття висвітлює особливості вербалізації етичних категорій в англійській мові. Метою дослідження є встановлення основних класифікаторів базових англійських етичних категорій та виявлення їх взаємозв'язку. Основоположний принцип дослідження полягає в тому, що мовні значення мають внутрішній зв'язок зі своєю формою на етимологічному рівні. Таким чином, аналіз внутрішньої форми мовних одиниць розкриває механізми людського світосприйняття, які певною мірою базуються на принципі метафоричного міжім'яного перенесення. У статті були використані такі методи: метод теоретичного узагальнення, лексикографічний аналіз, етимологічний аналіз, когнітивно-семантичний аналіз, концептуальний аналіз, метод когнітивної інтерпретації. Окреслено різницю між концептом та категорією, яка полягає в тому, що категорія є стрижнем концепту і формує його концептуальні класифікаційні ознаки, які своєю чергою групують його диференційні риси. Класифікаційні риси виступають когнітивним «фільтром», завдяки якому уможливується категоризація дійсності. Використання лінгвокогнітивної методології разом з етимологічним аналізом дало змогу встановити первинні класифікатори аналізованих категорій. Така праця робить спробу пояснити концептуальний розвиток абстрактних етичних категорій, що значною мірою ґрунтується на метафоричному переосмисленні конкретних концептів. Результати наукової праці доводять, що метафора – це інструмент пізнання об'єктивної дійсності, заснований на перенесенні ознак відомого об'єкта на той, що знаходиться в центрі пізнання на основі їх подібності. Було виділено первинні класифікатори аналізованих етичних категорій та встановлено їх взаємозв'язок та взаємозалежність. Найбільш первинними класифікаційними когнітивними ознаками є ознака “whole”, яка групує когнітивні диференційні ознаки категорії GOOD, та “split”, яка виступає класифікатором етичної категорії EVIL.*

**Ключові слова:** етимон, категоризація, класифікатор, концептуальна деривація, метафора.

**Introduction.** Modern anthropologically biased paradigm, which has been established in contemporary science determines the dominant vector of research including philological sphere. *“In the linguistics having the anthropocentric principle as its methodological basis two circles of problems come under spotlight: 1) determination of how the person influences the language and 2) determination of how the language influences the person, human thinking and culture”* (Frumkina, 2008: 9).

This idea overlaps with the linguistic relativity hypothesis postulated by E. Sapir (Sapir, 1921) and B. L. Whorf (Whorf, 1956) in the first half of the XX<sup>th</sup> century. Therefore, anthropocentric approach can be interpreted in the way that *“transparency is everywhere”* (Lee, 2016: 20), which means that the grammatical and semantic properties of a language reveal the way people perceive the world.

Human life involves two types of interactions: a) human / environment and b) human / other humans (society). Both are based on evaluation and as modern philosopher I. Iliin claims *“Human world is the world of values that is crystallized out via the person’s assessment of the Existence through binary parameters (oppositions) of real / desired, ontic / categorical, rational / irrational”* (Iliin, 2005: 4). These values applied to assessment of human behavior constitute the scope of special categories – ethical categories.

It is worth mentioning that categorized portions of human knowledge often get into the focus of research and for now, there exists a number of works dedicated to such type of studies. It should be stated though that very often the object of research was narrowed to the analysis of verbal manifestation of the particular concept like JUSTICE (Vorcachev, 2011; Butova, 2013), DUTY (Mirzoeva, 2014), CONSCIENCE (Zaika, 2011), GOOD and EVIL (Mironova, 2011; Tseeva, 2012; Orlova 2016), HONOUR (on the material of Ukrainian (Dacissin, 2019), on the material of English (Mikolyuk, 2011), on the material of Indian culture (Qamar, 2015)). A. Ammer studied the peculiarities of proverbial verbalization of moral values on the material of Russian (Ammer, 2005). N. Stefanova gave a detailed analysis of the principles of classification of axiological dominants (Stefanova, 2018). Principles of categorization were profoundly analyzed by E. Rosch (Rosch, 1973).

The scope of the paper doesn’t allow us to provide copious outlook of literature on the given topic but it should be mentioned that despite a big number of papers that analyze particular ethical concepts there are no scientific works, known to us, which research them in a bundle and reveal their interconnection and

mutual dependence on the material of the English language, in particular.

Therefore, **the aim** of the paper is to distinguish principle classifiers of the basic ethical categories employing linguocognitive approach and to reveal their interconnection.

Considering the aim one should accomplish the following objectives: 1) single out the main ethical categories objectified in the English language; 2) analyze the etymology of the lexemes, which verbalize them; 3) provide cognitive interpretation of the semantic development of the abovementioned lexemes; 4) find out the basic classifiers for each analyzed category; 5) distinguish the basic primordial dominant ethical category. The object of research are the basic ethical categories and the subject are their primary classifiers and mutual connections.

The methods used in this paper are as follows: theoretical generalization; lexicographic analysis, etymological analysis, cognitive semantic analysis, conceptual analysis, method of cognitive interpretation. The algorithm of the research contains the following steps: 1. Defining the core ethical categories for the English world picture (theoretical generalization). 2. Creating the corpus of lexemes that verbalize the core ethical categories (method of lexicographic analysis). 3. Analysis of etymology of the verbalizers (etymological analysis). 4. Cognitive interpretation of the connections among the lexico-semantic variants of the lexemes (method of cognitive semantic analysis). 5. Establishing the most basic classificational features of the analyzed categories (conceptual analysis). 6. Revealing the interconnection between the ethic categories on the basis of linguistic evidence (cognitive interpretation method). The application of cognitive analysis algorithms in this paper is based on the ideas of G. Lakoff (1983) Z. Popova, I. Sternin (2007), O. Kubryakova (2004).

## Results.

### 1. Theoretical prelude

It is necessary to mention that the terms “category” and “concept” should be differentiated, though sometimes they are regarded as similar. Concept is the operational unit of memory, mental lexicon or to say metaphorically quantum of information (Kubryakova, 2004). In other words, it is a semantic bunch about some extralingual phenomena, formed in the process of cognition; mental representation of a class of objects or events. Category, on the contrary, is a collection of instances which are treated as if they are the same, based on the presence of some integral features.

A concept refers to all the knowledge that one has about a category as it has complex structure: sense,

image (shared by the majority of speakers) and interpretational field (which may differ regarding the speakers' personal experience). Category is more universal that is shared by a bigger number of people and relates to the mechanisms of human cognition. Category is mental representation of the relations between different microconcepts based on the logical structure of the world. Therefore, category deals with hierarchical relationship between concepts.

The difference between concept and category is also apparent from the other perspective. Category is the content of human mechanisms of thinking, which are aimed at unification of the similar objects and differentiation the ones, which have different properties (process of categorization), while concept is the core operational unit, stored in memory and is formed as a result of conceptualization. Thus, categories are used for classifying objects in the process of cognition of something new, while concepts are used by human mind in the process of thinking (imagination, memorizing, remembering).

The borderline between category and concept is even more rigid when the content of concept is viewed as a combination of its sense, image and interpretational field (such conceptual structure is extensively described in (Popova, 2007)). Sense is part of content of concept, which contains the most salient cognitive features that differentiate it from other ones. Image contains all the cognitive traits, which are formed as a result of physical perception of the concept. Interpretation field includes all the features, which are actual for a limited number of speakers regarding their cultural background and experience.

Such macrostructure of concept taken together can be viewed as a bundle of cognitive traits, among which can be distinguished differential and classificational ones, the latter are also called classifiers (Lakoff, 1983). Both differential and classificational cognitive features belong to all the three abovementioned layers of concept: sense, image and interpretational field. Differential cognitive feature is a component of concept cognitive content, which is conceived by speakers, stored in their memory and is used to delineate concepts from each other. Under classifier we understand component of content of a concept, which reflects a certain parameter of categorization and unites cognitive differential traits. Classifiers carry out the function of cognitive filter, which enables human mind to consider certain things to be related to certain concept and excludes other objects from its extensional (the scope of extralingual phenomena, which are represented and objectified by the concept in human mind).

This process according to the prototype theory, elaborated by E. Rosch (Rosch, 1973) and later devel-

oped by G. Lakoff, is carried out according to the idealized cognitive models, which are stored in human memory. Such process is called categorization, therefore from this perspective we posit that in the opposition 'category vs concept', category corresponds to the scope of classifiers, which are part of concept macrostructure (mostly sense and image components). The latter also includes differential cognitive features along with the classifiers. Therefore, the content of the concept is wider in semantic plane than the category because unlike category it also includes differential cognitive features.

## 2. Primordial classifiers of ethical categories

### 2.1. Classifiers of the category GOOD

The category GOOD is lexicalized by the lexeme *good*. It originated from Old English *gōd*, meaning "entire, complete"; "desirable", which in its turn comes from Proto-Germanic \**gōda* – "fitting, suitable, belonging together" – the Proto-Indo-European (PIE) verbal root which means "to unite, to be associated; suitable" (Etymology Dictionary). Thus, the derivational chain looks like that: "entire" – "belonging together; united" – "suitable" – "desirable". If to restore the reflection of this category in diachronic perspective, it becomes apparent that its primordial cognitive feature is "entire, united, whole". On psychological level something good is primarily associated with something whole, united, not split. In other words, something whole is positively assessed and is considered to be generally suitable. Given that humans are immanently oriented at preservation and sustainability of their lives, something suitable becomes the object of desire. Therefore, it can be inferred that the primordial classifier of the category GOOD is "being united". The etymologically derived classificational features of this category are "suitable", "desired".

### 2.2. Classifiers of the category EVIL

The category EVIL is verbalized by the word of the same name *evil*, which originated from Old English *yfele* "anything that causes injury, morally or physically" (Etymology Dictionary). Injury is regarded as something that splits the wholeness, therefore the etymology of this word proves that, EVIL has classifier – "something split or not united" – the opposite primordial feature to the category GOOD.

EVIL is also verbalized by the lexeme *bad*, which went through the following stages of semantic derivation. *Bad* – "inadequate, unsatisfactory, worthless, wicked" originated from *bæddel* and its diminutive *bædling* "effeminate man, hermaphrodite, pederast", which probably are related to *bædan* "to defile" (Etymology Dictionary). From the cognitive perspective the analyzed category underwent the following conceptual changes: LSV "*pederast*" triggered two

coherent lexico-semantic variants: “*inadequate*” and “*wicked*”. The unnatural sexual relations for man were seen as inappropriate ones and automatically considered to be wicked and undesirable. As the idea of lingual semantic space development lies in the fact that people try to understand and nominate similar portions of information by the same or similar words (based on the metaphorical features of human mind to draw cross-domain mappings) the abovementioned meaning was generalized to the semanteme “*undesirable and vicious*”. It can be concluded that the primordial classifier for the ethical category BAD is “**physical defiling and unnatural homosexual relations**”. As it was argued concrete things underlie abstract ones. Therefore, concrete ‘bad’ later on was generalized to abstract category BAD.

One of the most salient examples of concrete bad for a human in terms of self-preservation is disease, which is a possible cause of death. This word originates from Old French *desaise* “*lack, want*” (Etymology Dictionary). On the conceptual level it can be interpreted in the following way: disease is the state when a person is lacking something, which means he is not “whole” as the whole entity is something that a priori cannot lack anything. So, disease is absence of unification, injury in its pure sense. Therefore, it can be inferred that the primordial classifier of the category BAD is proved to be “**split; ununited**”.

Another verbalizer of the analyzed category is *corruption*, meaning “dishonest, illegal or immoral behavior, especially from someone with power”. It comes from *corruptioun*, “*act of becoming putrid*”; “*dissolution, decay (of material things, especially dead bodies)*” (Etymology Dictionary). Reinterpretation based on the conceptual metaphor aligned meaning “*physical decay*” with “*spiritual decay*”. The abovementioned etymon derives from Latin *corruptionem* “*spoiling, seducing*” – noun of action from past-participle stem of *corrumpere* “*to destroy; spoil*”, which is from a nasalized form of PIE \**rump-* “*to break*” (Etymology Dictionary). The meanings “*destroy, break*”, “*decay*” confirms our claim that category BAD is understood as something not whole, separated apart, broken, split and therefore the primordial classifiers are again “**split**”, “**ununited**”, “**broken**”.

### 2.3. Classifiers of the category JUSTICE

The next category under analysis is JUSTICE, which is verbalized by the lexeme *justice* in the meaning “*the quality of being right and deserving fair treatment*”, “*moral soundness and conformity to truth*” (Longman Dictionary). The verbalizer derives from Latin *iustus* “*upright, righteous, equitable; in accordance with law, lawful; true, proper; perfect,*

*complete*” (Etymology Dictionary). We argue that the cognitive features “perfect” and “complete” underlie this moral category. Longman dictionary defines the word *complete* as “*including all parts, details, facts etc and with nothing missing*” (Longman Dictionary). Therefore, perfect is something good in its highest manifestation. In this way JUSTICE is something that is good in its sense and that doesn’t lack anything. Therefore, it can be inferred that synonymic classifiers “**wholeness**”, “**single entity**” or “**being united**”, which underlie category GOOD also underlie category JUSTICE. The derived classificational feature of this category are “perfection”, “completion”.

### 2.4. Classifiers of the category DUTY

The category DUTY is verbalized by the lexeme *duty*, which means “*the force of that, which is morally right*” (Etymology Dictionary). It originates from Anglo-French *duete*, from Old French *deu* “*due, owed; proper; just*”. French etymon is derived from vulgar Latin \**debutus*, from Latin *debitus*, past participle of *debere* “*to owe*”, originally, “*keep something away from someone*”, from *de-* “*away*” and *habere* “*to have*” (from PIE root \**ghabh-* “*to give or receive*”) (Etymology Dictionary). We can infer that originally, to perform duty meant “*to do something that you owe to somebody*”, which primarily meant “*to do something that is kept away from somebody*”. Keeping something away means lack of something, in other words it is absence of wholeness, i.e. absence of good. Therefore, duty is understood as actions aimed at restoring this wholeness by ceasing “*keeping something away*”. Thus, the primordial classifier of this category is “**restoring wholeness**”, while the derived classifier is “*not holding something good away from somebody*”.

### 2.5. Classifiers of the category RESPONSIBILITY

The category RESPONSIBILITY is verbalized by the lexeme *responsibility*, which means “*something that is your job or duty to deal with*” (Longman Dictionary). Semantic analysis proves that this category is connected with the category DUTY. The verbalizer comes from obsolete French *responsable* (13c., Modern French *responsable*, as if from Latin \**responsabilis*), from Latin *respons-*, past-participle stem of *respondere* “*respond, answer to, promise in return*”, from *re-* “*back*” and *spondere* from *sponsor* “*give assurance, promise solemnly*” (Etymology Dictionary). Therefore, the primordial cognitive classificational feature is “**promise of doing something right in return**”. As the etymological analysis shows, this category is connected with the category DUTY.

### 2.6. Classifiers of the category CONSCIENCE

The ethical category CONSCIENCE is verbalized by the word *conscience*, which originates from



Old French *conscience* “conscience, innermost thoughts”, which in its turn comes from Latin *conscientia* “a joint knowledge of something, a knowing of a thing together with another person”. Latin etymon is an abstract noun of *conscientem* “to be (mutually) aware”, which comes from *con* “with” and *scire* “to know” originally in the meaning “to separate one thing from another, to distinguish” (Etymology Dictionary). Etymological analysis of the etymon indicates that this category in its original sense is based on the ability to tell good from bad shared with other people or knowledge shared by the person and God. The primordial cognitive trait is “**shared awareness of what is good**”.

### 3. Interconnection of the classifiers of ethical categories

As the etymological analysis revealed the most primordial ethical category is GOOD, which in its pure genuine sense has classifier “**wholeness, entirety**”. The derived ethical category is JUSTICE, which has classifier “perfection, completion”, which are originally based on the classifier of category GOOD – “**wholeness**”. JUSTICE in its turn is highly related to DUTY, which literally denotes “to do justice” but in its genuine sense it means “doing something good”. Thus, the primordial classifier is “**restoring wholeness**”. The latter two categories are also closely connected with the category RESPONSIBILITY, the classifier of which is “**doing something good in return**”. It differs from DUTY in the way that genuine classifier of RESPONSIBILITY is “restoring wholeness in return”, while DUTY doesn’t

imply doing something good to pay back. Category CONSCIENCE is determined by the classifier “**being mutually aware of something what is good**”, that is being aware of something that is whole. Therefore, category GOOD with its primordial classifier “**whole**” underlies all the aforementioned moral categories and is the most prior on the conceptual level.

**Conclusions.** The described above conceptual derivation proves that the basic feature of human cognition is metaphor, which is no longer seen as a stylistic trope but as a cognitive mechanism and the engine of human brain. Our research along with some recent ones, like (Kövecses, 2020) clearly proves that metaphor is a tool to cognize the objective reality based on ascribing features of the known portion of information to the one, which is in the focus of cognition on the basis of their resemblance. The analysis revealed that the most primordial classifier is “whole”, which underlies all of the analyzed categories. It creates the dichotomic opposition to the classificational feature “split” that underlies the antagonistic category EVIL.

It should be mentioned that the scope of the paper allowed to research only a few categories through the analysis of their key verbalizers only, which still can yield plausible results considering that the key verbalizer contains sufficient amount of information for the researcher. Therefore, the perspective of further analysis lies in the deeper research of the abovementioned categories by investigating their other verbalizers alongside with the research of other ethical categories not mentioned in this paper, which constitute the English language linguoethical world picture.

### BIBLIOGRAPHY

1. Аммер А. В. Вербализация фрагмента концептосферы «морально-этические ценности» в афоризмах и пословицах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Воронеж, 2005. 24 с.
2. Бутова А. А., Крячко В. Б. Концепт «справедливость» в русской и английской лингвокультурах. *Альманах современной науки и образования*. 2013. № 7 (74). С. 23–25.
3. Дацишин Х. П. Вербальна репрезентація концепту «гідність» як об’єкта дії (за матеріалами українськомовного сегмента Інтернету). *Теле- та радіожурналістика*. 2019. Вип. 18. С. 147–155.
4. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.
5. Ильин В. В. Аксиология. Москва : Изд-во МГУ, 2005. 216 с.
6. Kövecses Z. An extended view of conceptual metaphor theory. *Review of Cognitive Linguistics*. Cambridge, 2020. Is. 18 (1). 112–120.
7. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004. № 1. С. 6–17.
8. Lakoff G. Classifiers as a Reflection of Mind: The Experiential, Imaginative, and Ecological Aspects. Oregon : University of Oregon, 1983. 22 с.
9. Lee V. About the subject of the anthropocentric paradigm in modern linguistics. *GISAP: Philological Sciences*. London, 2016. P. 19–20.
10. Миколюк О. А., Одарчук Н. А. Інтерпретація концепту “HONOUR” як морально-ціннісної категорії в аксіологічній системі християнства. Волинь, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. 2011. С. 112–115.
11. Миронова О. А. Реализация концептов GOOD и EVIL в английском языке на материале произведений авторов Высокого Фэнтези : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Санкт-Петербург, 2011. 19 с.
12. Мирзоева Л. Ю. К проблеме культурных импликаций в переводе: концепт «долг» в русском и в английском языке. *GISAP: Philological sciences*. 2014. № 3. С. 39–41.

13. Орлова Т. Г., Никулина Е. Ф. Выражение добра и зла в английских и русских пословицах как отражение менталитета английского и русского народов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2016. С. 101–106.
14. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика : монография. Москва : Восток-Запад, 2007. 226 с.
15. Qamar A. H. “Laj”, the concept for honour, shame and modesty of a woman in Indian popular culture. Lahore : UMT, 2015. 22 p.
16. Rosch E. H. Natural categories. *Cognitive Psychology*. Amsterdam, 1973. Is. 3. P. 328–350.
17. SAPIR E. Language: An Introduction to the Study of Speech. California : Harcourt Brace Jovanovich, 1921. 258 p.
18. Цеева З. А. Концепты «Добро», «Зло» как ценности, отраженные в нормах поведения адыгов и британцев. *Теория и практика общественного развития*. 2012. № 4. С. 399–401.
19. Воркачев С. Г. Справедливость в английской лексикографии: имя концепта. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2011. № 13. С. 35–41.
20. Whorf B. L., Carroll J. Language, Thought and Reality: Selected Writings by Whorf. Cambridge : MIT Press, 1956. 278 с.
21. Заика Т. В. Фразеологические средства репрезентации совестливости как фрагмента концепта совесть. *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2014. № 10. С. 213–216.
22. Etymology dictionary. URL: <https://www.etymonline.com>
23. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com/>

## REFERENCES

1. Ammer A. V. Verbalizacziya fragmenta konceptsosfery “moralno-eticheskie czennosti” v aforizmax i posloviczakh: na materiale anglijskogo i russkogo yazykov [Verbalization of a fragment of the conceptsphere “moral and ethical values” in aphorisms and proverbs: on the material of English and Russian languages]. Voronezh, 2005 [in Russian].
2. Butova A. A., Kryachko V. B. Concept “spravedlivost” v russkoj i anglijskoj lingvokulturah. [Concept Justice in Russian and English linguocultures]. Almanac of modern science and education, 2013, Nr 7 (74), pp. 23–25 [in Russian].
3. Dacissin K. P. Verbalna reprezentaciya konceptu «gidnist» yak ob’yekta diyi (za materialami ukrayinskomoynogo segmenta internetu) [Verbal representation of the concept of “dignity” as the object of actions (on the materials of the Ukrainian segment of the Internet)]. *Tele- ta radiozhurnalistika*, 2019. V. 18, pp. 147–155 [in Ukrainian].
4. Frumkina R. M. Psikholingvistika. [Psycholinguistics]. Moscow: Publishing center “Akademiya” [in Russian].
5. Iliin V. V. Aksiologiya [Axiology]. Moscow: Izd-vo MGU [in Russian].
6. Kövecses Z. An extended view of conceptual metaphor theory. *Review of Cognitive Linguistics*, 2020, Is. 18 (1), pp. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.1075/rcl.00053.kov>
7. Kubryakova E. S. Ob ustanovkah kognitivnoj nauki i aktualnyh problemah kognitivnoj lingvistiki. [On the Precepts of Cognitive Science and Actual Problems of Cognitive Linguistics]. *Cognitive linguistics issues*, 2004, Nr 1, pp. 6–17. [in Russian].
8. Lakoff G. Classifiers as a Reflection of Mind: The Experiential, Imaginative, and Ecological Aspects. Oregon: University of Oregon. URL: <https://scholarship.org/uc/item/65t327t6>
9. Lee V. About the subject of the anthropocentric paradigm in modern linguistics. *GISAP: Philological Sciences*, 2016, pp. 19–20. DOI: 10.18007/gisap:ps.v0i11.1485.
10. Mikolyuk O. A., Odarchuk N. A. Interpretaciya konceptu “HONOUR” yak moralno-cinnisnoyi kategoriyi v aksiologichnij sistemi hristijanstva. [Interpretation of the concept of “HONOUR” as a moral category in the axiological system of Christianity]. *Naukovij visnik Volynskogo nacionalnogo universitetu imeni Lesi Ukrayinki*, 2011, pp. 112–115 [in Ukrainian].
11. Mironova O. A. Realizaciya konceptov GOOD i EVIL v anglijskom yazyke na materiale proizvedenij avtorov Vysokogo Fentezi. [Realization of GOOD and EVIL concepts in English based on the works of authors of High Fantasy.] St. Petersburg [in Russian].
12. Mirzoeva L. Y. K probleme kulturnyh implikacij v perevode: koncept “dolg” v russkom i v anglijskom yazyke [To the problem of cultural implications in translation: the concept of “duty” in Russian and in English]. *GISAP. Philological sciences*, 2014, pp. 36–41 URL: <http://gisap.eu/ru/node/34497> [in Russian].
13. Orlova T. G., Nikulina, E. F. Vyrazhenie dobra i zla v anglijskih i russkih poslovicah kak otrazhenie mentaliteta anglijskogo i russkogo narodov. [The expression of good and evil in English and Russian proverbs as a reflection of the mentality of the English and Russian peoples]. *Vestnik RUDN*, 2016, Nr 2, pp. 101–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-dobra-i-zla-v-anglijskih-i-russkih-poslovitsah-kak-otrazhenie-mentaliteta-anglijskogo-i-russkogo-narodov> [in Russian].
14. Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika. [Cognitive linguistics]. Moscow: Vostok-Zapad [in Russian].
15. Qamar A. H. “LAJ”, the concept for HONOUR, SHAME and MODESTY of a woman in Indian popular culture. Lahore: UMT. URL: <https://www.researchgate.net/publication/326009196>
16. Rosch E. Natural categories. *Cognitive Psychology*, 1973, Nr 4 (3), pp. 328–350.
17. Sapir E. Language: An Introduction to the Study of Speech. California : Harcourt Brace Jovanovich.
18. Tseeva Z. A. Koncepty «Dobro», «Zlo» kak czennosti, otrazhennye v normah povedeniya adygov i britancev. [The concepts of “Good”, “Evil” as values reflected in the norms of behavior of Circassians and British]. *Theory and practice of social development*, 2012, Nr 4, pp. 399–401 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-dobro-zlo-kak-tsennosti-otrazhennye-v-normah-povedeniya-adygov-i-britantsev> [in Russian].

19. Vorachev S. G. Spravedlivost v anglijskoj leksikografii: imya koncepta. [Justice in English Lexicography: The Name of the Concept]. Actual problems of philology and pedagogical linguistics, 2011, Nr 13, pp. 35–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spravedlivost-v-anglijskoj-leksikografii-imya-kontsepta> [in Russian].

20. Whorf B. L., Carroll J. Language, Thought and Reality: Selected Writings by Whorf. Cambridge: MIT Press.

21. Zaika T. V. Frazeologicheskie sredstva reprezentacii koncepta "sovest" v sovremennom anglijskom yazyke. [Phraseological means of representing the concept of “conscience” in modern English]. Fundamental and applied research: problems and results, 2014, Nr 10, pp. 213–216 [in Russian].

22. Etymology Dictionary Online. URL: <https://www.etymonline.com/>

23. Longman Dictionary 26. URL: <https://www.ldoceonline.com/>

УДК 81'1+81'276

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-16>**Тетяна ГАРЛИЦЬКА,***orcid.org/0000-0002-4360-1282*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської мови з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) *maystruk@ukr.net*

## ПРОФЕСІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ МОВИ МІСТА (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ, РОСІЙСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ)

*Статтю присвячено проблемі професійних жаргонізмів, які розглядаються у складі нелітературних одиниць як феномен міського мовного побуту. Визначено місце та роль професіоналізмів у системі міського мовлення, виявлено їхні найчастотніші групи та характерні ознаки кожної з них, окреслено спільні риси професійного сленгу в українській, російській та англійській мовах.*

*Дослідження професіоналізмів є актуальною проблемою сучасної лінгвістики, зокрема урбанолінгвістики, оскільки наприкінці XX – на початку XXI ст. міське мовлення характеризується посиленням ролі неформальних елементів. Цей процес зумовлений соціальним переустроєм, зміною мовних орієнтирів та цінностей суспільства. Метою роботи є визначення місця професіоналізмів у системі міського мовлення на матеріалі української, російської та англійської мов.*

*Професійні жаргони використовуються в основному в неофіційних умовах спілкування переважно в розмовному мовленні спеціалістів на професійні теми. Найчисленнішими серед професійних жаргонізмів у трьох досліджуваних мовах є одиниці комп'ютерної, військової та музичної сфер. Оскільки носіями таких видів професійної лексики є переважно молоде покоління, тому сленг цієї царини вирізняється жвавістю, гнучкістю і несподіваною дотепністю, а головною метою вживання таких слів є намагання молодих людей не лише поінформувати, але й висловити свої почуття в мовленні, продемонструвати свій характер. Професійний жаргон цих царин також відображає іронічно-зневажливе, грубувато-фамільярне та гумористичне ставлення мовців до висловлюваного. Решті професійних жаргонізмів, зокрема лексики науковців, бізнесменів, письменників, автомобілістів, моряків, медиків, гірників, політиків, журналістів, торговців, шахтарів тощо також властивий високий ступінь метафоричності та іронії. Професіоналізми варто досліджувати разом з іншими компонентами структури мови міста, зокрема діалектним, сленговим, арготичним тощо.*

**Ключові слова:** мова міста, нелітературна лексика, професійні жаргонізми, українська, російська та англійська мови.

**Tetiana HARLYTSKA,***orcid.org/0000-0002-4360-1282*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of the English Language and Teaching Methodology

Kryvyi Rih State Pedagogical University

(Kryvyi Rih, Dnepropetrovsk region, Ukraine) *maystruk@ukr.net*

## PROFESSIONAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF CITY LANGUAGE (ON THE BASIS OF THE UKRAINIAN, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

*The article is devoted to the problem of professional jargons which are observed in the structure of substandard units as a phenomenon of the city language life. The place and role of professionalisms in the system of city language are also defined in this research, the most frequent groups and common features of professional slang in the Ukrainian, Russian and English languages are revealed here too.*

*The research of professionalisms is an actual problem of modern linguistics, especially urban linguistics, because in the end of XX – the beginning of XXI ct. the city language is characterized by strengthening of role of substandard elements. This process is caused by social reorganization, changes of language reference points and values of society. The purpose of the article is to determine the place of professionalisms in the system of the city language on the base of Ukrainian, Russian and English languages.*

*Professional jargons are mostly used in unofficial communicative conditions in the colloquial speech of specialists on different professional topics. The most numerous professionalisms are computer, military and musical units in all the languages which are under our study. The speakers who use these kinds of jargon are mostly young people thus these professionalisms are notable by liveliness, flexibility and sharp wit. The main purpose of their using is a wish of young*

*people not just to inform but also to show their feelings in speech, their character and personality. Professional jargon of these spheres also reflects the ironic-pejorative, rude-familiar and humorous attitude to the expressed words.*

*The rest of professionalisms (especially medical, marine, journalist, political, scientific, automobile, trade units et cetera) have a high level of figurativeness and irony. Professional jargons play a very important role in the city language because they reflect a very variable system of crafts and professions which change in time, modernize and conform to the needs of society. Professionalisms should be studied with other components of the city language such as dialect, slang, argot etc.*

**Key words:** city language, substandard vocabulary, professional jargons, Ukrainian, Russian and English languages.

**Постановка проблеми.** Активна урбанізація та динамічні соціальні зміни є причиною апелювання до проблем зв'язку мови й етносу, літературномовних та діалектних контактів, мовної практики городян, мовного портретування жителів міста, соціальних типів та соціальних ролей містян. Дослідження лінгвістичного простору міста має бути зосереджене на маргінальних елементах, які довгий час вважалися недопустимими в комунікаціях, адже мовний процес кінця ХХ – початку ХХІ ст. характеризується посиленням ролі неформальних елементів у мовленні, що викликано соціальним переустроєм, зміною мовних орієнтирів та цінностей суспільства. Вивчення нелітературних одиниць професійного спрямування є досить актуальним, адже широке розповсюдження професійної жаргонної лексики (професіоналізмів) пов'язане, у першу чергу, з необхідністю відтворити в мові якісні зміни, які відбуваються в різних професійних середовищах, а також позначити нові професійні царини, що виникають і не мають еквівалентів у літературній мові.

**Аналіз досліджень.** У працях багатьох дослідників, зокрема А. Дакерта, Р. Макдевіда, О. Єрофєєвої, В. Хомякова, Т. Беляєвої, Л. Крисіна, Л. Ставицької, Л. Масенко, Л. Назаревич, Н. Мельник тощо, професійний жаргон розглядається як складник сленгової лексики або окремих різновидів осціолектів. У нашому дослідженні, як і в працях деяких відомих лінгвістів, зокрема Е. Партриджа, О. Швейцера, Дж. Гріна, О. Липатова, В. Колесова, С. Мартос, О. Юнаковської, І. Кудрейко, професійний жаргон розглядається в системі мови міста.

**Метою статті** є визначення місця професіоналізмів у системі міського мовлення на матеріалі української, російської та англійської мов. Основними лексикографічними джерелами для збору та опису фактичного матеріалу послужили словники нелітературної лексики, зокрема видання за редакцією Т. Торна (Thorne, 1996), А. Пекхема (Pekham, 2005), Л. Ставицької (Ставицька, 2005), Т. Кондратюк (Кондратюк, 2006), Б. Осипова (Осипов, 2003) та В. Мокієнка (Мокиєнко, 2001).

**Виклад основного матеріалу.** Професіоналізми ми розглядаємо у складі нелітературних

одиниць як феномен міського мовного побуту, в якому активно співіснують та функціонують різні види соціальних діалектів (сленг, професійний та корпоративний жаргони, кримінальне аргот), просторіччя, суржик, піджин, креол, вульгаризми тощо.

Варто зауважити, що професійні мови виникли не через бажання уособлення певних соціальних груп, а природним шляхом у зв'язку з розвитком виробництва, тобто за професійною ознакою. Ще за часів первісного суспільства, коли існував чіткий розподіл обов'язків між чоловіками та жінками, лексика кожної групи була характерною рисою того колективу людей. Однак професійна лексика зароджується саме тоді, коли відбувається виділення певних видів діяльності та пов'язана з цим процесом диференціація основних занять населення, що найкраще можна прослідкувати у сфері матеріального виробництва. Так, «в епоху феодалізму була наявна вже досить складна професійна спеціалізація всередині трудового колективу, заснована на розподілі праці між містом та селом, між різними галузями міського, ремісничого виробництва та сільськогосподарських промислів в основному в більш чи менш вузьких територіальних межах, характерних для дрібного товарного виробництва» (Лубожева, 2006: 15). За таких умов мова стає не лише засобом спілкування, але й умовним знаком належності до певної групи.

Поступово, поряд з індустріалізацією та урбанізацією відбувається витіснення старої лексики ремесел та промислів, виникає термінологія наукового характеру. За словами Л. Лубожевої, цей процес яскраво простежується у першій третині ХVІІІ ст., коли наукові знання починають набувати чітко окреслених обрамлень, у національній мові виділяється особливий різновид загальнолітературної мови – мова наукового спілкування, яка включає в себе мову хіміків, фізиків, медиків тощо (Лубожева, 2006: 26).

Однак професійну термінологію варто відмежувати від професійного жаргону, який набув надзвичайно великої популярності наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Професійні терміни відрізняються від професійних жаргонізмів клі-

шованістю, більшою стійкістю, стандартністю, відсутністю експресивного забарвлення та територіальних варіантів (Романова, 2013: 45). Крім того, як стверджує О. Сердобинцева, характерною відмінністю професіоналізмів від термінів є відсутність дефініції, оскільки професійні найменування виконують лише номінативну функцію, відображаючи найву картину світу окремої професії, на відміну від наукової картини світу в термінології (Сердобинцева, 2012: 399). Як відомо, професійні жаргони використовуються в основному в неофіційних умовах спілкування переважно в розмовному мовленні спеціалістів на професійні теми, що створює проблему їх фіксації та труднощі опису такої лексики. Адже професійний субстандарт нечасто покидає межі своєї усної неофіційної сфери, самі виробничі колективи мають напівзакритий характер, тому впровадитися в них досліднику досить непросто, а в деякі групи просто неможливо. Серйозною проблемою є також розмежування в субстандартних словниках різних, але дуже подібних соціолектів, «елементи яких утворюють так звані «буферні зони», які складаються з великої кількості інтержаргонізмів. Механізм зміни функціональних реєстрів у субстандарті влаштований так, що найбільш уживана частина інтержаргонізмів у сучасній мовній ситуації дуже швидко переходить у сленг, а утвердившись у ньому, починає «дрейфувати» в бік розмовного мовлення. Але вловити момент, коли це відбувається, дуже непросто» (Попов, 2013: 89). Отже, професійні жаргони професійно й стилістично різноманітні та вирізняються своєю нестійкістю і швидкістю зміни найбільш популярної лексики. Крім того, в англійській лінгвокультурі професіоналізми, як правило, не виділяються в самостійний тип, що також є суттєвою проблемою для нашого дослідження.

Однак варто зауважити, що на сучасному етапі суспільного розвитку використання субстандартних елементів загалом є швидше закономірністю, ніж ознакою низького рівня соціальної відповідальності. Крім того, використання професійної жаргонної лексики дає змогу членам колективу нівелювати напружену робочу обстановку і, за необхідності, залишатися незрозумілими для представників інших соціальних чи професійних спільнот (Гроховська, 2018).

Проведене дослідження дає змогу констатувати, що найчисленнішими серед професійних жаргонізмів у трьох досліджуваних мовах є одиниці комп'ютерної, військової та музичної сфер. Якщо розглядати професіоналізми кожної мови окремо за 100%, то (за даними опрацьованих у

роботі словників) комп'ютерний жаргон становить 40% в українській мові, 42% у російській та 35% в англійській мові. За словами І. Щур, історія розвитку комп'ютерних професіоналізмів починається з поширення електронно-обчислювальних машин у США в середині ХХ ст. (Щур, 2006: 6). Швидкість зміни складу комп'ютерного сленгу набагато випереджає швидкість зміни багатьох інших професіоналізмів та решти соціолектів. Така рухомість цього лексичного шару пояснюється екстралінгвальними чинниками (стрімке оновлення комп'ютерної техніки й програм) та розвитком самої мови (необхідність позначення нових явищ цієї царини, прагнення до мовної економії тощо). Шляхи і способи утворення комп'ютерного сленгу, як справедливо стверджує Е. Стрига, досить різноманітні, але всі вони зводяться до того, щоб придумати нову назву для нового явища або розширити семантику існуючого слова і зробити його придатним для постійного використання (Стрига, 2014: 191).

Оскільки носієм комп'ютерної професійної лексики є переважно молоде покоління, сленг цієї царини «вирізняється жвавістю, гнучкістю і несподіваною дотепністю, а головною метою вживання таких слів є намагання молодих людей не лише поінформувати, але й висловити свої почуття в мовленні, продемонструвати свій характер, свою особистість» (Поцулко, 2017: 73). Тому значна кількість комп'ютерної професійної лексики є виявом надзвичайної креативності носіїв та віддзеркалює іронічно-зневажливе, грубувато-фамільярне та гумористичне ставлення до висловлюваного. Наприклад: *букашка* – символ @, *жмихалка* – матричний принтер, *квакати* – працювати з Quark Express, *лінолеум* – операційна система Windows Millenium, *пихальник* – сканер, *упс* – джерело безперебійного живлення – в укр. мові (Кондратюк, 2006); *нульсы* – мова програмування С++, *пупка* – кнопка, *рисовалка* – графічний редактор, *смотрелка* – програма перегляду графічних файлів, *юзверь* – невмілий користувач комп'ютера – у рос. мові (Мокиєнко, 2001); *cubicle monkey* – ІТ-спеціаліст, *yo-yo mode* – вигук, коли система нестабільна і може дати збій, *punch deck* – тип комп'ютерної клавіатури, *spaghetti code* – код, який порушує принципи структурованого програмування і його неможливо налагодити – в англ. мові (Thorne, 1996).

Музична професійна лексика (за даними опрацьованих у роботі словників) становить 25% в українській мові від загальної кількості професіоналізмів, 23% у російській та 35% в англійській мові. Більшість музичних жаргонізмів є яскравим

виявом метафоричного перенесення, наприклад: *палка* – гітара, *лопата* – гітара з широким грифом, *сопли* – сплутані шнури від апаратури (Ставицька, 2005); *китай* – гра без оплати, *лохматий* – альтерований, *акустика* – звуковідтворююча апаратура, *бемоль* – великий живіт (від назви нотного знака, що за формою нагадує великий живіт) (Осипов 2003); *blow* – грати на музичному інструменті, *lip* – грати на духовому інструменті, *audiophile* – людина, яка слухає стерео музику (Pechham, 2005).

Також наявна значна частина музичних професіоналізмів, що утворилися шляхом додавання певних афіксів до нейтральних слів або жаргонізмів, що вже існують; вони надають мовленню зневажливого або іронічного забарвлення та є виявом креативного мислення молодого покоління. Наприклад: *блатняк* – пісенний репертуар, який користується успіхом у злочинному середовищі, *невигрібато* – завищення планки виконавського рівня, *електропопонець* – музикальний стиль «електропоп» (Кондратюк, 2006); *бахальщик* – барабанщик, *неслышиссимо* – піанісимо, *штырочник* – музикант, що грає на вулиці чи підземному переході (Мокиєнко, 2001); *guitarded* – той, що не вміє грати на гітарі, *imped-up* – повністю оснащений підсилювачами, *cooking* – успішний (серед джаз музикантів) (Pechham, 2005).

Військова та армійська професійна лексика (за даними досліджених нами словників) становить 18% в українській мові від загальної кількості професіоналізмів, 20% у російській та 20% в англійській мові. Серед лексем армійського жаргону є певна кількість одиниць, відомих широким масам населення і які можуть вживатися поза військовою цариною зазвичай з іронічним або зневажливим забарвленням, наприклад: *дембель / дмб* – звільнення зі строкової військової служби, *гражданка* – цивільне життя, *прапор* – прапорщик, *косити/косить* – ухилитися від служби в армії, *баклан* – солдат осіннього призову, *берці/берцы* – військові чоботи з високими халявами, *дятел* – молодий солдат-зв'язний – в укр. та рос. мовах; *bravo Zulu* – молодець!, *doolie* – кадет-першорічник, *Annie Laurie* – позафронтовий транспорт, *Bobo* – солдат, який не може поцілити в мішень, – в англ. мові (Кондратюк, 2006; Мокиєнко, 2001; Pechham, 2005). Однак семантика більшості військових професіоналізмів є завуальованою та незрозумілою пересічному мовцю, що підтверджує замкнутість та певною мірою секретність мови цього соціального прошарку, про що свідчать наступні приклади: *біблія / талмуд* – військовий статут, *білуха* – натільна солдатська білизна, *маслюки / бананчики* – патрони, *муха* – ручний

гранатомет – в укр. мові; *Мутрич* – дезертир, *морж* – солдат термінової служби, *кемел* – літак, *неув'язок / неувязь* – недосвідчений солдат – у рос. мові; *chickenshit* – різні прояви бюрократії, *heads* – туалет, *yardbird* – солдат новобранець, *file 13* – урна для сміття, *AWOL* – покидати пост без дозволу, *bird* – гелікоптер, *rack out* – відбій, *secret squirrel* – надзвичайно секретно – в англ. мові (Кондратюк, 2006; Мокиєнко, 2001; Thorne, 1996).

У системі професійних жаргонізмів досить очевидним є розподіл за такими соціальними стратами, як соціальний статус та рівень освіченості мовців. Так, до жаргону освічених людей зазвичай із високим соціальним статусом можна зарахувати професіоналізми медиків, письменників, науковців, викладачів, журналістів, мовлення яких вирізняється метафоричністю; жаргон мовців із середнім рівнем освіти становлять автомобільні, офісні, спортивні, військові професіоналізми, у мовленні яких часто з'являються лексеми, які шляхом деривації утворені від лайливої лексики. Частка усіх перерахованих вище груп професіоналізмів становить 17% в українській мові від загальної кількості досліджених професіоналізмів, 15% у російській та 19% в англійській мові. Якщо комп'ютерним, музичним та військовим жаргоном оперує переважно молоде покоління, то для решти професійних груп (науковці, бізнесмени, письменники, автомобілісти, моряки, медики, гірники, політики, журналісти, торговці, шахтарі тощо) характерна різновікова аудиторія. Крім того, лексеми цих професійних груп досить важко досліджувати, адже через свою замкненість вони практично позбавлені лексикографічної фіксації та функціонують лише в усній формі.

Зазначимо, що та частина професіоналізмів, яка зафіксована в друкованих словниках, відома ширшому колу користувачів, тому вона не обмежується лише сферою вживання окремої професійної групи і перебуває на межі між професіоналізмами та загальним сленгом, однак їй також властивий високий ступінь метафоричності та іронії. Наприклад: автомобільна лексика: *бемло* – автомобіль BMW, *лобняк* – зіткнення автомашини, коли розбивається лобове скло, *могила* – автомобіль JEEP, *стопар* – задня фара на машині – в укр. мові; *мордодуй* – тепловий вентилятор у панелі приладів в машині, *верблюжатник* – додаткове запобігаче відгородження перед радіатором, *дымоход* – вихлопна труба, *бес* – пасажир управлінської мовшини – у рос. мові; *deadhead* – їхати без пасажирів, *gas guzzler* – неекономічна машина, *ringer* – особа,

яка змінює зовнішній вигляд машини, *top* – швидкість 100 миль/год, *wheels* – транспортний засіб – в англ. мові; спортивна лексика: *бублик* – оцінка «0» балів, *гірничник* – у футболі жовта картка, яка фіксує попередження судді гравцеві, *розмочити* – відкрити рахунок у грі, *балаболка* – спортивна шапочка, *дебілізатор* – комплекс для занять боді-білдингом, *дев'ятка* – кут воріт – в укр. мові; *мир* – чемпіонат світу, *аптечка* – людина, що несе аптечку, *безударний* – нетехнічний гравець, *бланиш* – сальто з прогинанням, *рога* – дельта-план, *трицептуха* – трицепс, *шарик* – футбольний м'яч – у рос. мові; *dusk* – нульовий рахунок, *hot-dog* – «показуха» на змаганнях, *nine-ball / oddball* – аутсайдер, *spot* – визначати шанси або умови – в англ. мові; медичні професіоналізми: *Маріванна* – морфін (медичний препарат, що містить алкалоїди опію), *медун* – студент медичного ВНЗ – в укр. мові; *кіндерсбрприз* – дитина, у якої декілька частин тіла в гіпсі, *битлз* – біцепс, *бродяжка* – дитина з порушенням психічного розвитку, *вестибуоль* – вестибулярний апарат, *слушалка* – фоноскоп – у рос. мові; *code brown* – діарея, *headshrinker* – психіатр, психоаналітик, *ohno-second* – раптова паніка, *quack* – помилкові ліки – в англ. мові; лексика офісу, бізнесу та торгівлі: *нагріти* – обдурити когось, *перегнати* – переказати гроші з одного розрахункового рахунку на інший, *перетерти* – обговорити щось, *піднімати* – одержувати прибуток – в укр. мові; *балалаечник* – продавець російських сувенірів, *бобик* – посередник у комерційній чи мафіозній структурі, *вертикаль* – об'єднання підприємств, що впроваджують послідовні стадії виробництва, *еска* – розмір одягу «S», *ботва* – дрібні товари, що продаються в кіоску – у рос. мові; *breadheaded* – корислива особа, *burn* – фінансово обдурити, *catch a cold* – постраждати від фінансових втрат, *cubicle monkey* – прив'язаний до столу офісний працівник, *fishing expedition* – намагатися зібрати інформацію, поки виконується якась інша справа, *Mickey Mouse* – аматорський бізнес план чи особа, що не заслугоує поваги – в англ. мові (Ставицька, 2005; Осипов, 2003; Thorne, 1996).

Варто зауважити, що надзвичайно стрімкий розвиток новітніх технологій, бажання кожної країни перебувати в рамках глобальних трендів, укрупнення міст, зростаючі потреби суспільства та зміна підходів до самої праці диктують свої умови,

що проявляється в появі нових актуальних професій, без яких неможливо уявити життя в XXI ст. Якщо у минулому столітті вважалося, що кожна доросла людина має проводити на робочому місці 8 годин п'ять днів на тиждень, то нині молоді фахівці дедалі частіше віддають перевагу віддаленій зайнятості, яка дозволяє самостійно управляти своїм часом і працювати з будь-якої точки земної кулі. Усі ці зміни стали можливі завдяки появі нових спеціальностей у сфері комп'ютерів та бізнесу, як-от: копірайтер, контент-менеджер, бренд-менеджер, SEO-оптимізатор, інтернет-коуч, онлайн-рекрутер, блогер, тренд-хантер, бізнес-аналітик. Не минули ці зміни й сферу освіти, адже в останні роки дедалі більшою популярністю користується дистанційне навчання. Тому важливу роль у сучасному освітньому процесі відіграють куратори онлайн-платформ, тьютори, коучі, фасилітатори. Такі переінакшення своєю чергою характеризуються появою нової професійної лексики, тому не дивно, що саме комп'ютерний жаргон займає лідируючу позицію серед професіоналізмів будь-якої країни світу.

**Висновки.** Дослідження професійного компонента дає змогу констатувати, що цей прошарок лексики відіграє надзвичайно важливу роль у мові міста. Утворившись природним шляхом у зв'язку з розвитком виробництва, професіоналізми є віддзеркаленням надзвичайно розмаїтої системи ремесел та спеціальностей, які з плином часу видозмінюються, модернізуються та пристосовуються до потреб людства. Найчастотнішими у трьох досліджуваних мовах є професіоналізми комп'ютерної, музичної та військової сфер. Оскільки носіями такої лексики є переважно молоде покоління, вона вирізняється жвавістю, гнучкістю і несподіваною дотепністю, є виявом надзвичайної креативності носіїв та віддзеркалює іронічно-зневажливе, грубувато-фамільярне та гумористичне ставлення до висловлюваного. Решті професійних жаргонізмів, зокрема лексику науковців, бізнесменів, письменників, автомобілістів, моряків, медиків, гірників, політиків, журналістів, торговців, шахтарів тощо також властивий високий ступінь метафоричності та іронії. Перспективами нашої роботи є вивчення інших компонентів структури мови міста, зокрема діалектного, сленгового, арготичного тощо.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гроховская И. А. Современные подходы к классификации профессиональных жаргонов. *Наука и практика*. 2018. С. 3–7.
2. Кондратюк Т. М. Словник сучасного українського сленгу. Харків : Фоліо, 2006. 350 с.



3. Лубожева Л. Н. Роль профессиональной лексики в обогащении словарного состава общепотребительного языка (на материале экономической терминологии английского и русского языков) : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20. Челябинск, 2006. 204 с.
4. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русского жаргона : 25 000 слов, 7000 устойчивых сочетаний. Санкт-Петербург : Норинт, 2001. 720 с.
5. Попов Р. В. Фиксация, отбор и лексикографическое представление профессиональных жаргонов как проблемы социолингвистики. *Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира* / ред. Т. В. Симашко. Москва, 2013, Вып. 6. С. 87–92.
6. Поцулко О. А. Українськомовний комп'ютерний сленг як комунікативна девіація сучасної молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 69–73.
7. Романова О. О. Спеціальна лексика української мови як об'єкт лінгвістичного дослідження: термін і професіоналізм. *Термінологічний вісник* / ред. В. Л. Івашенко. Київ, 2013. Вип. 2(2). С. 42–47.
8. Сердобинцева Е. Н. Профессионализмы в системе специальной лексики и системе национального языка. *Известия пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Филологические науки*. 2012. Вып. 27. С. 396–401.
9. Ставицька Л. О. Арго, жаргон, сленг: соціальна диференціація української мови. Київ : Критика, 2005. 464 с.
10. Стрига Е. В. Компьютерный сленг у сучасній англійській мові : походження та функціонування. *Записки з романо-германської філології*. 2014. Вип. 1(32). С. 186–191.
11. Осипов Б. И. Словарь современного русского города: Ок. 11 000 слов, ок. 1000 идиоматических выражений. Москва : Русские словари; Астрель; АСТ; Транзиткнига, 2003. 565 с.
12. Шур І. І. Український комп'ютерний сленг: формування і функціонування : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2006. 20 с.
13. Peckham A. *Urban Dictionary : fularious street slang defined*. Kansas City : Andrews McMeel Publishing, 2005. 344 p.
14. Thorne T. *Dictionary of Contemporary Slang*. London : A&C Black Publishers Ltd, 1996. 494 p.

#### REFERENCES

1. Grohovskaya I. A. *Sovremennye podhody k klassifikacii professional'nyh zhargonov* [Modern approaches to the classification of professional jargons]. *Science and practice*. 2018. S. 3–7. [in Russian]
2. Kondratiuk T. M. *Slovyk suchasnoho ukrainskoho slenhu* [Dictionary of modern Ukrainian slang]. Kharkiv : Folio, 2006. 350 s. [in Ukrainian]
3. Lubozheva L. N. *Rol' professional'noj leksiki v obogashchenii slovarnogo sostava obshcheupotrebitel'nogo yazyka (na materiale ekonomicheskoy terminologii anglijskogo i russkogo yazykov)* [The role of professional vocabulary in the enrichment of the vocabulary of the generally used language (on the material of the economic terminology of English and Russian languages)] : dis. ... kand. fil. nauk : 10.02.20. Chelyabinsk, 2006. 204 s. [in Russian]
4. Mokienko, V. M., Nikitina, T. G. *Bol'shoj slovar' russkogo zhargona : 25 000 slov, 7000 ustojchivyh sochetanij* [Large dictionary of Russian jargon: 25,000 words, 7000 sustainable combinations]. Sankt-Peterburg : Norint, 2001. 720 s. [in Russian]
5. Popov R. V. *Fiksaciya, otbor i leksikograficheskoe predstavlenie professional'nyh zhargonov kak problemy sociolingvistiki* [Fixation, selection and lexicographic representation of professional jargons as problems of sociolinguistics]. *Problems of conceptualization of reality and modeling of the language painting of the world* / red. T. V. Simashko. Moskva, 2013, Vyp. 6. S. 87–92. [in Russian]
6. Potsulko O. A. *Ukrainskomovnyi kompiuternyi slenkh yak komunikatyvna deviatsiia suchasnoi molodi* [Ukrainian-language computer slang as communicative deviation of modern youth]. *Theory and practice of modern psychology*. 2017. № 1. S. 69-73. [in Ukrainian]
7. Romanova O. O. *Spetsialna leksyka ukrainskoi movy yak ob'iekt lnhvistychnoho doslidzhennia: termin i profesionalizm* [Special vocabulary of the Ukrainian language as an object of linguistic research: term and professionalism]. *Terminological Bulletin* / red. V. L. Ivashchenko. Kyiv, 2013. Vyp. 2(2). S. 42-47. [in Ukrainian]
8. Serdobinceva E. N. *Professionalizmy v sisteme special'noj leksiki i sisteme nacional'nogo yazyka* [Professionalism in the system of special vocabulary and national language system]. *News of the Penza State Pedagogical University. V. G. Belinsky. Philological sciences*. 2012. Vyp. 27. S. 396–401. [in Russian]
9. Stavitska L. O. *Arho, zharhon, slenkh: sotsialna dyferentsiatsiia ukrainskoi movy* [Argo, Jargon, Slang: Social Difference of the Ukrainian Language]. Kyiv : Krytyka, 2005. 464 s. [in Ukrainian]
10. Stryha E. V. *Kompiuternyi slenkh u suchasni anhliskii movi : pokhodzhennia ta funktsionuvannia* [Computer Slang in Modern English: Origin and Functioning]. *Notes from Romano-Germanic Philology*. 2014. Vyp. 1(32). S. 186-191. [in Ukrainian]
11. Osipov B. I. *Slovar' sovremennogo russkogo goroda: Ok. 11 000 slov, ok. 1000 idiomaticheskikh vyrazhenij* [Dictionary of modern Russian city: approx. 11,000 words, approx. 1000 idiomatic expressions]. Moskva : Russkie slovari; Astrel'; AST; Tranzitkniga, 2003. 565 s. [in Russian]
12. Shchur I. I. *Ukrainskyi kompiuternyi slenkh: formuvannia i funktsionuvannia* [Ukrainian Computer Slang: Formation and functioning] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Kyiv, 2006. 20 s. [in Ukrainian]
13. Peckham A. *Urban Dictionary : fularious street slang defined*. Kansas City : Andrews McMeel Publishing, 2005. 344 p.
14. Thorne T. *Dictionary of Contemporary Slang*. London : A&C Black Publishers Ltd, 1996. 494 p.

УДК 801.357

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-17>

**Катерина ГОДІК,**

*orcid.org/0000-0002-6906-2774*

кандидат філологічних наук,

молодший науковий співробітник відділу компаративістики

Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка Національної академії наук України

(Київ, Україна) *nimir4@ukr.net*

**Ірина ІВАНЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-1496-050X*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри україністики

Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

(Київ, Україна) *ivanenkoi@ukr.net*

## ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*Кількість студентів-іноземців в Україні щороку зростає. Кожному з них потрібно опанувати українську мову, аби пройти повне навчання та надалі мати змогу вести практику в нашій медичній системі, освіті тощо. Відповідно, дедалі більше уваги сучасні лінгвісти мають звертати на вибір адекватної стратегії навчання для цієї категорії здобувачів освіти. Вибір ефективної методики викладання української мови як іноземної має відбуватися з урахуванням тих проблем, які можуть виникати у студентів із цією дисципліною.*

*Ця стаття присвячена дослідженню складних тем у вивченні української мови. Аби їх визначити, було проведене анкетування, яке охопило різні мовні рівні: фонетику, лексику, фразеологію тощо. Участь в ньому взяли студенти I та II курсів. Серед них були носії різних мов. Найчастотнішими виявилися арабська, гінді, фарсі. На першому курсі серед опитуваних виявилися також носії турецької, польської. Аналіз результатів такого анкетування показав, що кожен реципієнт має достатній рівень знань, аби розібратися з питаннями та відповідями, принаймні, на їх частину. При цьому вони здатні надати транскрипцію власного імені, назву мови тощо. Найбільше проблем у респондентів викликали завдання із синтаксису та фразеології, що було очікуваним.*

*З'ясовано, що студенти однієї і тієї ж групи мають різні рівні підготовки. Це зумовлено не тривалістю навчання і не вибором програми, а тими мовами, якими вони спілкуються в побуті. Так, представники країн, які мають тісніші контакти з Україною (Туреччина, Польща), продемонстрували кращі результати. Серед носіїв фарсі, гінді, арабської було виявлено більше проблем із засвоєнням матеріалу. Встановлено, що за рівнем володіння українською ці студенти ближчі до своїх земляків із першого курсу, аніж до носіїв інших мов на своєму ж курсі.*

*Дослідження показало, що сучасні стратегії викладання української як іноземної потребують удосконалення. Необхідно розробити додаткові навчальні курси для вихідців з Індії, Ірану та інших країн. Що ж до польських та турецьких студентів, то для них достатньо наявного навантаження.*

**Ключові слова:** комунікативна організація навчального процесу, підходи до викладання, лінгвокультурологічна компетенція, студент-іноземець, українська мова як іноземна.

**Kateryna HODIK,**

*orcid.org/0000-0002-6906-2774*

Candidate of Philological Sciences,

Junior Researcher at the Department of Comparative Literature

Shevchenko Institute of Literature of the National Academy of Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *nimir4@ukr.net*

**Irina IVANENKO,**

*orcid.org/0000-0002-1496-050X*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies

Bogomolets National Medical University

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

## PROBLEMS OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

*The number of foreign students in Ukraine is growing every year. Each of them needs to master the Ukrainian language in order to complete their studies and continue to be able to practice in our medical system, education, etc. Accordingly, modern linguists should pay more and more attention to the choice of an adequate learning strategy for this category of students. The choice of an effective method of teaching Ukrainian as a foreign language should take into account the problems that may arise in students with this discipline.*

*This article is devoted to the study of complex topics in the study of the Ukrainian language. To identify them, a survey conducted, which covered different language levels: phonetics, vocabulary, phraseology, and so on. First and second year students took part in it. Among them were native speakers of different languages. The most frequent were Arabic, Hindi, Farsi. Turkish and Polish speakers were also among the respondents in the first year. Analysis of the results of such a survey showed that each recipient has a sufficient level of knowledge to understand the questions and answer at least some of them. In this case, they are able to provide a transcription of their own name, language name, and so on. Respondents had the most problems with syntax and phraseology, which was expected.*

*Students in the same group were found to have different levels of training. This is not due to the duration of training and not the choice of program, but the languages in which they communicate in everyday life. Thus, representatives of countries with closer contacts with Ukraine (Turkey, Poland) showed better results. Among the speakers of Farsi, Hindi, Arabic, more problems were found with the assimilation of the material. It is established that the level of Ukrainian language proficiency of these students is closer to their compatriots from the first year than to native speakers of other languages in their own course.*

*The study showed that modern strategies for teaching Ukrainian as a foreign language need to be improved. Additional training courses need to be developed for people from India, Iran and other countries. The existing workload for Polish and Turkish students is enough for them.*

**Key words:** *communicative organization of educational process, approaches to teaching, lingo-cultural competence, foreign student, Ukrainian as a foreign language.*

**Постановка проблеми.** Щороку в українських закладах вищої освіти зростає кількість іноземних студентів. Майбутні медики, хіміки, фармакологи, біологи, математики та представники інших спеціальностей проїздять до нас із різних країн світу, в тому числі з Індії, Пакистану, Ірану. Всі вони мають вивчати українську мову, яка суттєво відрізняється від їх рідної навіть за фонетичним складом. Це зумовлює появу великої кількості складнощів як у викладанні матеріалу, так і в оцінці студентів. Щороку кафедра україністики Національного медичного університету імені О. О. Богомольця готує нові посібники, робочі зошити, а також методичні матеріали, але й вони не можуть вирішити всіх проблем. Нам доводиться працювати з новими викликами та швидко адаптуватися до дистанційного навчання. Саме цим зумовлюється актуальність поданої статті.

**Аналіз досліджень.** Проблеми викладання української мови як іноземної вже втрапляли в поле зору українських науковців. О. Туркевич у своїй розвідці оглянула становлення методики викладання української мови в 90-х роках минулого століття, вказавши основні аспекти формування підручників та порядок їх виникнення (Туркевич, 2013). С. Цуркан звернула увагу на сучасні тенденції у викладанні, зокрема, науковиця зазначила, що нині в Україні панує комплексний, компетентнісний підхід (Цуркан, 2019). С. Палінська зазначила, що в нас досі відсутній єдиний заклад, який

займався би питаннями викладання української як іноземної, через що сучасні методичні розробки мають спорадичний характер (Палінська, 2012). Г. Шелест у власній розвідці пропонує практичні прийоми для полегшення засвоєння лексичного та граматичного матеріалу (Шелест, 2018). Різні гіпотези щодо вивчення іноземних мов виклала у своїй статті П. Бокале. Дослідниця детально проаналізувала гіпотези Крашена, Суейн, Лонга. Перевагу вона надає останній (Бокале, 2020). Значну кількість розробок, присвячених цій тематиці, підготувала кафедра україністики Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. В іноземних виданнях вийшло кілька важливих публікацій нашої кафедри. В 2020 році була оприлюднена наукова праця «Innovative Methods in Language Disciplines During Profile Training Implementation», в якій було розглянуто сучасні ефективні методи роботи з іноземцями (Марченко та ін., 2020). В 2021 році було підготовлено не менш цікаву статтю «Electronic Resources for Teaching Ukrainian as a Second Language», в якій було описано сучасні ресурси, що можуть бути використані педагогами під час проведення занять, тестування студентів тощо (Марченко та ін., 2021). Не можна обійти увагою посібники та підручники, які випускає кафедра україністики. Так, нині одним із найбільш вдалих вважається підручник для іноземних студентів (Місник та ін., 2019), а також практикум у двох частинах (Булаткіна та ін., 2018).

Однак, незважаючи на наявність такої кількості розробок, присвячених питанням викладання української мови як іноземної, в цій царині ще залишається чимало проблем. Так, мало окреслені особливості роботи з представниками різноманітних мовних груп, недостатня увага звертається на ті проблеми, які виникають у них у процесі вивчення граматики, лексики. Саме цьому питанню присвячена наша розвідка.

**Мета статті** – визначити основні проблеми, які виникають у студентів-іноземців у процесі вивчення української мови, запропонувати дієві рекомендації щодо усунення таких проблем.

Реалізація цієї мети передбачає виконання таких завдань:

- розробка анкети для студентів I–II курсів;
- проведення анкетування серед добровольців;
- перевірка персональних анкет;
- узагальнення отриманої інформації та формулювання рекомендацій щодо подальшої освітньої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** При формуванні програм навчання іншомовних студентів української мови враховують безліч аспектів. Лінгвісти, викладачі зважають на стандарти викладу мови, лексичні мінімуми, які мають засвоїти здобувачі освіти, рекомендації кафедр тощо. Однак, на

наш погляд, найбільш важливим у цьому плані є вивчення саме помилок та труднощів, з якими зіштовхуються студенти в процесі опанування мовного матеріалу для подальшої корекції освітніх програм. Тим більше, що нині для реалізації такої мети є чимало ефективних інструментів.

Аби встановити проблемні теми у викладанні української для іноземців, нами було проведено анкетування студентів I та II курсів. Повний текст анкети подаємо нижче.

Бланк анкети було роздруковано і роздано студентам. Реципієнти мали заповнити його від руки. Це дало змогу отримати більш точні результати, адже студенти не могли скористатися підказками комп'ютеру. При укладенні цієї анкети було враховано наступне:

- читання було сформовано з урахуванням стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною (Стандартизовані вимоги, 2018);
- матеріал було підібрано так, щоб охопити всі пласти української мови, в тому числі фонетику, лексику, фразеологію. Це дало змогу виявити найширший спектр проблем у процесі засвоєння матеріалу;
- анкета була уніфікована для носіїв різних мов. Це дало змогу виокремити певні особливості

Таблиця 1

Анкета для студентів, які вивчають українську мову як іноземну

Питання	Відповіді
ПІБ	
Курс	
Як давно вивчаєте українську мову?	
Ваша рідна мова	
Які проблеми у вивченні української мови у вас виникали?	
Назвіть частини мови, які ви знаєте	
Які букви в українській мові можуть позначати два звуки?	
Чого в українській мові більше: звуків чи букв?	
Який звук позначає поєднання звуків «дз»?	
Скільки відмінків в українській мові? Перерахуйте їх	
Поясніть твердження (на відбір)	
Сісти не в свої сани	
Накивати п'ятами	
Спіймати облизня	
Визначте граматичну основу речення (підкресліть підмет та присудок)	Яскрава зима починається завтра.
Підкресліть слова, прочитання яких викликає у вас складнощі	тижневий, студентський, повітря, об'єднання, ллється, роз'ятрити
Які особливості української мови лишаються для вас незрозумілими?	

засвоєння матеріалу різними групами реципієнтів. Тим більше, що в українських закладах вищої освіти вони навчаються групами. І в одній такій групі можуть бути присутніми носії різних мов (що підтверджує наше дослідження).

Анкетування було добровільним. Бланки було роздрукована і надано здобувачам освіти для заповнення. В анкетуванні взяли участь 37 реципієнтів. З них 17 – студенти I курсу, 20 – II курсу. Структура мовного середовища опитаних здобувачів освіти представлена на діаграмах нижче.

Маємо зазначити, що мовна картина у першокурсників виявилась більш різноманітною. Тут присутні узбецька, турецька, польська мови, а також малайялам (малайяльська мова, мова південної групи дравідійських мов, поширена у південно-західній Індії, офіційна мова штату Керала (Велика українська енциклопедія)). У другій групі опитуваних мовна картина вия-

вилася більш однорідною та пропорційною за своїм складом.

Аналіз заповнених анкет дав змогу визначити таке:

- абсолютна більшість студентів після 4 місяців навчання української як іноземної може розібратися з питаннями анкети (це підтверджує її елегантність) та відповісти на такі прості питання, як ім'я, курс тощо. Жодних анкет, в яких би не було відповіді на це питання, ми не отримали;
- більшість студентів під час заповнення документа вказує, що не має проблем із вивченням української мови. При цьому ці самі студенти не завжди можуть впоратися з нескладними питаннями, наприклад, назвати частини мови, які вони знають;
- результати опитування демонструють певні проблеми із засвоєнням граматики, фонетики. Не всі студенти розрізняють частини мови. Якщо для



Рис. 1. Рідні мови студентів I року навчання

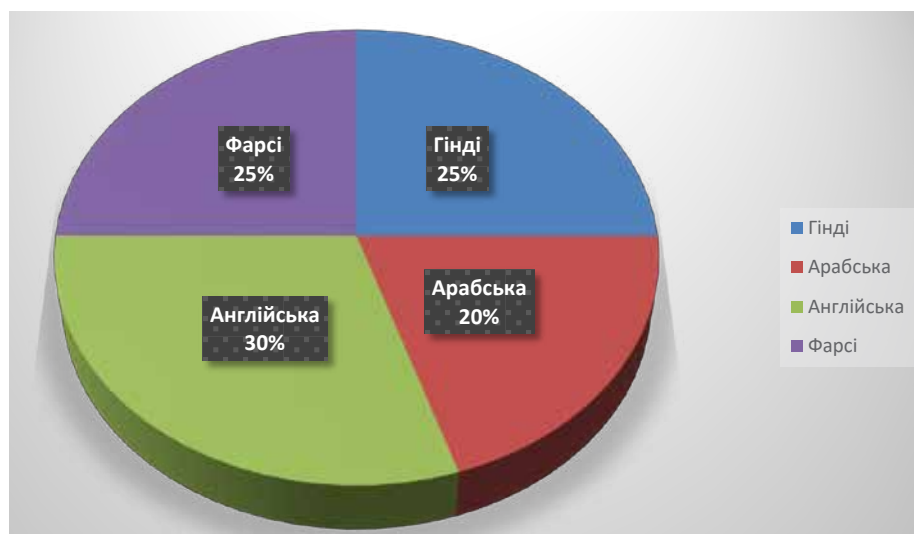


Рис. 2. Рідні мови реципієнтів II року навчання

І курсу така ситуація нормальна (детальний розбір цих мовних одиниць за програмою іде пізніше), то такі проблеми в студентів II курсу викликають занепокоєння. Так, у них в анкетах поряд з іменником і займенником (ці одиниці згадуються найчастотніше) з'являються такі новотвори, як словник. Можна припустити, що тут мало місце певне плутання назв. Водночас поряд зі словником зустрічаємо в переліку числівник, що свідчить про те, що студент виділяє цю частину мови окремо, розуміє її значення;

– найбільш складною у вивченні української мови як іноземної видається граматики. У студентів виникають проблеми з відмінюванням слів, зміною іменників, прикметників за родами та за числами;

– серед слів, прочитання яких виникає найбільш складнощі, студенти називають лексеми з апострофом: *об'єднання, роз'ятрити*.

Найкраще серед студентів I курсу з анкетуванням впоралися студенти з Туреччини, Узбекистану, Польщі. Найбільші проблеми виникли в носіїв арабської та малайської. Вони впоралися лише з першими 5 питаннями, однак змогли транслітерувати ім'я, прізвище. При цьому вони вказали, що труднощів у вивченні мови в них немає. Більшість студентів не змогли визначити граматичну основу простого речення, хоча двоє студентів змогли впоратися з усіма питаннями. Це були носії турецької мови.

У другій групі жоден студент не впорався з питаннями стосовно фразеології, визначення граматичної основи речення. Також у цій категорії не було жодного реципієнта, який би обмежився лише першими п'ятьма питаннями анкети. Кожен студент зміг назвати принаймні два частини мови (іменник та дієслово). При цьому реципієнти в анкетах зазначали наявність проблем не з лексикою чи граматику, а саме з фонетикою, з котрою вони впорались у відповідних питаннях.

Загалом анкетування дало змогу визначити, що успіхи студентів у вивченні української мови залежать не від тривалості навчання, а від тієї мови, якою вони звикли спілкуватися в побуті. Так,

вихідці з країн, що мають з Україною тісні контакти – поляки, турки, узбеки, – впоралися майже з усіма завданнями. Що ж стосується носіїв гінді чи арабської, то вони показали приблизно однакові результати як на першому, так і на другому році навчання. Щоправда, у другокурсників була краща транслітерація. Такі проблеми говорять не про проблеми в методиці викладання, а про труднощі у вивченні мови, яка не схожа на їхню рідну. Аби їх подолати, доцільно збільшити кількість годин на опанування предмета, робити додаткові сесії з українськими студентами. Доцільно запровадити мовні клуби для іноземців, де вони могли б спілкуватися з українськими колегами. Плідними в цьому плані видаються навчальні фільми, які б давали додаткове пояснення граматики, онлайн-тести тощо.

Що ж стосується студентів з інших країн, то для них цілком достатньо наявного навантаження. Доцільно було б розділити їх на окремі групи з вивчення української, аби програму можна було додатково деталізувати з урахуванням особливостей рідної мови студентів. Наприклад, окремо проводити підготовку носіїв гінді та арабської, польської та турецької (в цих групах вони демонструють близькі за рівнем результати).

**Висновки.** Практика вивчення української мови іноземними студентами показує, що вона є доволі складною для засвоєння. Проблеми з її опануванням виникають у представників різних мовних груп. Однак найтяжче вона дається тим реципієнтам, у котрих рідною мовою є арабська, хінді або малайлам.

Звичайно, представлене дослідження не може вирішити всі питання, пов'язані з викладанням української мови як іноземної у студентів, які є носіями малайлам, хінді, арабської та іншої мов. Це є перспективою для подальшого дослідження. найближчим часом наша дослідницька група планує проведення серію опитувань. Анкети для них будуть розроблені додатково з урахуванням складнощів попереднього дослідження. Нові опитування дадуть змогу оцінити ефективність засвоєння програми з української мови як іноземної за семестр.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Marchenko N., Yuzkiv H., Ivanenko I., Khomova O., Yanchytska K. Electronic Resources for Teaching Ukrainian as a Second Language. *International Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 10, No. 3. P. 234–245.
2. Yuzkiv H., Ivanenko I., Marchenko N., Kosharna N., Medvid N. Innovative Methods in Language Disciplines During Profile Training Implementation. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, No. 7. P. 230–242.
3. Астапенко І. А., Блідченко-Найко В. В., Місник Н. В., Ніколаєв В. В. Практикум з української мови для іноземних студентів : навчальний посібник: Ч. 1 / За ред. проф. Н.П. Литвиненко, 2018. 96 с.
4. Бокале П. Как происходит освоение языка? Теории о процессе изучения и освоения иностранных языков. *Orbis linguarum*. 2020. Vol 18. Is. 2. С. 7–13.

5. Булаткіна Г. І., Кулінська Я. І., Місник Н. В., Николаєв В. В., Сергієнко Т. В. Практикум з української мови для іноземних студентів : навчальний посібник : ч. 2 / За ред. проф. Н. П. Литвиненко, 2018. 112 с.
6. Велика українська енциклопедія. Електронна версія. URL: <https://vue.gov.ua/Малайлам>
7. Луцак С. М., Ільків А. В., Литвиненко Н. П., Місник Н. В. Українська мова як іноземна для англومовних студентів-медиків у 2 книгах. Київ : Медицина, 2019.
8. Місник Н. В., Барабаш С. М., Захарченко А. В., Кулінська Я. І., Скибун Н. В. Вивчаймо українську разом! : навчальний посібник для іноземних студентів / За ред. проф. Н. П. Литвиненко, 2019. 128 с.
9. Палінська О. Принципи оптимізації роботи на занятті з української мови як іноземної. *Българска украинистика*. 2012. Брой 1. С. 104–115.
10. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 20 с.
11. Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2018>
12. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: основні тенденції становлення терміносистеми протягом 90-х років ХХ століття. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA*. 2013. Vol. I. Pp. 231–235.
13. Цуркан М. Методика викладання української мови як іноземної на синхронному зрізі ХХІ століття: тенденції розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 1 (97) С. 97–101.
14. Шелест Г. Ю. Вивчення української мови як іноземної: проблеми, нові методики, перспективи. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. Вип. 3. Т. 1. С. 51–55.

#### REFERENCES

1. Marchenko N., Yuzkiv H., Ivanenko I., Khomova O., Yanchytska K. Electronic Resources for Teaching Ukrainian as a Second Language. *International Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 10, No. 3. P. 234–245.
2. Yuzkiv H., Ivanenko I., Marchenko N., Kosharna N., Medvid N. Innovative Methods in Language Disciplines During Profile Training Implementation. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, No. 7. P. 230–242.
3. Astapenko I. A., Blidchenko-Najko V. V., Misnyk N. V., Nikolaiev V. V. Praktykum z ukrains'koi movy dlia inozemnykh studentiv: navchal'nyj posibnyk [Practicum on the Ukrainian language for foreign students: a textbook]. Part. 1, 2018. 96 p [in Ukrainian].
4. Bokale P. Kak proyskhodyt osvoenye iazyka? Teoryy o protsesse yzucheniya y osvoeniya ynostrannykh iazykov [How is language acquisition going? Theories about the process of learning foreign languages]. *Orbis linguarum*. 2020. Vol 18, Is. 2. P. 7–13 [in Russian].
5. Bulatkina H. I., Kulins'ka Ya. I., Misnyk N. V., Nikolaiev V. V., Serhiienko T. V. Praktykum z ukrains'koi movy dlia inozemnykh studentiv: navchal'nyj posibnyk [Practicum on the Ukrainian language for foreign students: a textbook]. 2018. Part 2. 112 p. [in Ukrainian].
6. Velyka ukrains'ka entsyklopediia. Elektrona versii [Great Ukrainian encyclopedia. Online version]. URL: <https://vue.gov.ua/Malaialam>. [in Ukrainian].
7. Lutsak S. M., Il'kiv A. V., Lytvynenko N. P., Misnyk N. V. Ukrains'ka mova iak inozemna dlia anhlovnykh studentiv-medykiv u 2 knykh [Ukrainian as a foreign language for English-speaking medical students in 2 books]. K.: Medytsyna, 2019 [in Ukrainian].
8. Misnyk N. V., Barabash S. M., Zakharchenko A. V., Kulins'ka Ya. I., Skybun N. V. Vychajmo ukrains'ku razem! : navchal'nyj posibnyk dlia inozemnykh studentiv [Let's study Ukrainian together! : a textbook for foreign students.]. 2019. 128 p [in Ukrainian].
9. Palins'ka O. Pryntsypy optymizatsii roboty na zaniatti z ukrains'koi movy iak inozemnoi [Principles of optimization studies Ukrainian as a foreign language]. *B'lharska ukraynistyka*. 2012. Broj 1. P. 104–115 [in Ukrainian].
10. Pal'chukova O. O. Realizatsiia kros-kul'turnoho pidkhodu do navchannia ukrains'koi movy inozemnykh studentiv [Implementation of a cross-cultural approach to teaching Ukrainian to foreign students: thesis ... for Candidat of Pedagogical Sciences : 13.00.02]. K. : Kyiv's'kyj un-t im. B. Hrinchenka, 2016. 20 p. [in Ukrainian].
11. Standartyzovani vymohy do rivniv volodinnia ukrains'koiu movoiu iak inozemnoi (2018). [Standardized requirements for levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2018> [in Ukrainian].
12. Turkevych O. Metodyka vykladannia ukrains'koi movy iak inozemnoi: osnovni tendentsii stanovlennia terminosystemy protiahom 90-kh rokiv XX stolittia [Methods of teaching Ukrainian as a foreign language: the main trends in the formation of the terminology system during the 90s of the twentieth century]. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA*, 2013. Vol. I. P. 231–235 [in Ukrainian].
13. Tsurkan M. Metodyka vykladannia ukrains'koi movy iak inozemnoi na synkhronnomu zrizi XXI stolittia: tendentsii rozvytku [Methods of teaching Ukrainian as a foreign language in a synchronous section of the XXI century: development trends]. *New pedagogical thought*. 2019. № 1 (97) P. 97–101 [in Ukrainian].
14. Shelest H. Yu. Vyvchennia ukrains'koi movy iak inozemnoi: problemy, novi metodyky, perspektyvy [Learning the Ukrainian language as a foreign language: problems, new methods, prospects]. *Transcarpathian Philological Studies*. 2018. Vyp. 3. T. 1. P. 51–55 [in Ukrainian].

УДК 811.111.81'36

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-18>

**Наталья ГОРБАЧ,**

*orcid.org/0000-0002-1965-902X*

*старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Харьковского национального университета внутренних дел  
(Харьков, Украина) leohoteev@gmail.com*

**Инна ИВАНОВА,**

*orcid.org/0000-0002-7089-9360*

*старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Харьковского национального университета внутренних дел  
(Харьков, Украина) svetlova2564@gmail.com*

**Татьяна КАЛЬЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-2153-5883*

*старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Харьковского национального университета внутренних дел  
(Харьков, Украина) tatikalchenko@ukr.net*

## НАКЛОНЕНИЕ И МОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Статья посвящена соотношению наклонения и модальности в современном английском языке. Разные ученые сформировали целый спектр мнений о категории наклонения и ее месте среди грамматических категорий. Лингвисты, занимающиеся проблемой наклонения, редко повторяют друг друга, предлагая собственную точку зрения. Вопрос этой глагольной категории еще недостаточно изучен, но есть целый ряд проблем, связанных с процессами развития категории наклонения в английском языке. Важным методологическим принципом при исследовании категории наклонения является учет неразрывной связи формы и значения. Несоблюдение этого принципа приводило к тому, что при классификации форм категории наклонения основным критерием были особенности образования форм независимо от передаваемых ими значений или, наоборот, в исследовании, основывающемся на критерии значения, не учитывались различия формообразования. Отсюда и расхождение во мнениях по поводу сущности категории наклонения, объема значений, объединяемых этим понятием, и форм.*

*Коммуникация включает не только передачу факта, но и выражение оценки или установки факта. Поэтому модальность является универсальным понятием языков мира, но её способы выражения разнообразны и эквивалент найти трудно. Категория модальности принадлежит к числу самых сложных и противоречивых проблем современной лингвистики и не получила пока однозначной интерпретации. Актуальность такого явления, как модальность, отчасти вызвана тем, что в каждом языке она имеет специфические средства выражения, присущие данному конкретному языку.*

*Также в статье обсуждаются взаимосвязи между логической и языковой модальностями. Представлена типология языковых средств, используемых для выражения языковой модальности. Проанализированы различные подходы к категории наклонения как морфологического средства выражения модальности.*

**Ключевые слова:** *наклонение, модальность, сослагательное наклонение, метаязык.*

**Наталья ГОРБАЧ,**

*orcid.org/0000-0002-1965-902X*

*старший викладач кафедри іноземних мов  
Харківського національного університету внутрішніх справ  
(Харків, Україна) leohoteev@gmail.com*

**Инна ИВАНОВА,**

*orcid.org/0000-0002-7089-9360*

*старший викладач кафедри іноземних мов  
Харківського національного університету внутрішніх справ  
(Харків, Україна) svetlova2564@gmail.com*



**Тетяна КАЛЬЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-2153-5883*

старший викладач кафедри іноземних мов

Харківського національного університету внутрішніх справ

(Харків, Україна) *tatikalchenko@ukr.net*

## СПОСІБ І МОДАЛЬНІСТЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Стаття присвячена співвідношенню способу та модальності в сучасній англійській мові. Різні вчені сформувавали цілий спектр думок про категорії способу і її місце серед граматичних категорій. Лінгвісти, що займаються проблемою способу, рідко повторюють один одного, пропонуючи власний погляд. Питання цієї дієслівної категорії ще мало вивчене, але є низка проблем, пов'язаних із процесами розвитку категорії способу в англійській мові. Важливим методологічним принципом у процесі дослідження категорії способу є врахування нерозривного зв'язку форми і значення. Недотримання цього принципу призводило до того, що в процесі класифікації форм категорії способу основним критерієм були особливості освіти форм незалежно від переданих ними значень або, навпаки, в дослідженні, що ґрунтується на критерії значення, не враховувалися відмінності формоутворення. Звідси і розбіжності в думках із приводу сутності категорії способу, обсягу значень, що об'єднуються цим поняттям, і форм.

Комунікація включає не тільки передачу факту, а й вираз оцінки або установки факту. Тому модальність є універсальним поняттям мов світу, але її способи вираження різноманітні й еквівалент знайти важко. Категорія модальності належить до найбільш складних і суперечливих проблем сучасної лінгвістики, що поки не отримала однозначної інтерпретації. Актуальність такого явища, як модальність, частково викликана тим, що в кожній мові вона має специфічні засоби вираження, властиві цій конкретній мові.

Також у статті обговорюються взаємозв'язки логічної і мовної модальностей. Представлена типологія мовних засобів, використовуваних для вираження мовної модальності. Проаналізовано різні підходи до категорії способу як морфологічного засобу вираження модальності.

**Ключові слова:** спосіб, модальність, умовний спосіб, метамова.

**Natalia HORBACH,**

*orcid.org/0000-0002-1965-902X*

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Kharkiv National University of Internal Affairs

(Kharkiv, Ukraine) *leohoteev@gmail.com*

**Inna IVANOVA,**

*orcid.org/0000-0002-7089-9360*

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Kharkiv National University of Internal Affairs

(Kharkiv, Ukraine) *svetlova2564@gmail.com*

**Tatiana KALCHENKO,**

*orcid.org/0000-0003-2153-5883*

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Kharkiv National University of Internal Affairs

(Kharkiv, Ukraine) *tatikalchenko@ukr.net*

## MOOD AND MODALITY IN ENGLISH

The article is devoted to the ratio of mood and modality in modern English. Different scientists have formed a whole range of opinions about the category of mood and its place among grammatical categories. Linguists involved in the challenge of mood rarely repeat each other by offering their own point of view. The question of this verb category is not sufficiently studied yet, but has developed a number of problems related to the development of the category of mood in English. An important methodological principle in the study of the category of mood is the accounting of the inseparable communication of the form and value. Failure to follow this principle led to the fact that when classifying the forms of the category of mood, the main criterion were features of formation of forms, regardless of the values transmitted by them, or, on the contrary, in the study based on the criteria of the value, the differences in the formation were not taken into account. From here and discrepancies in opinions about the essence of the category of inclination, the volume of the values united by this concept, and forms.

Communication includes not only the transmission of the fact, but also the expression of the evaluation or installation of the fact. Therefore, modality is a universal concept of the languages of the world, but its ways of expression are

*diverse and equivalent to find difficult. The category of modality belongs to the number of one of the most complex and controversial problems of modern linguistics, which has not yet received an unambiguous interpretation. The relevance of such a phenomenon as modality is partly caused by the fact that in each language it has its own spectlicate expressions inherent in this particular language.*

*Also, the article deals with the relationship between logical and language modalities. The typology of language means used to express language modality is presented. Analyzed various approaches to the category of inclination as a morphological means of expression of modality.*

**Key words:** mood, modality, subjunctive mood, metalanguage.

**Постановка проблеми.** Одну из самых спорных областей исследований грамматики английского языка можно найти при изучении наклонения и модальности английского языка. Эти категории породили очень много различных трактовок и дискуссий.

**Анализ исследований.** Одной из наиболее часто обсуждаемых областей исследования грамматики английского языка является изучение модальности. Согласно Палмеру (Палмер, 1986: 21), модальность – это семантика образа, то есть описание неактуализированных / неактуальных событий и состояний в языке. Мы можем охарактеризовать наклонение как грамматическое выражение модальности. Большая часть работ, охвативших область модальности за последние тридцать или сорок лет, была основана на исследованиях семантики английских модальных глаголов, грамматическое выражение модальности также не было забыто. Важные исследования были сделаны Лайоном (1977) и чуть позже Палмером (1986, 1990). Палмер опубликовал первое исследование в Кембриджском стандартном учебнике по семантике модальности, оно было позже переиздано в 2001 году. Модальность продолжала изучаться с точки зрения семантически более тридцати лет. Например, Коутс (1983), Хорн (1989), Трауготт (1989), Свесстер (1990), Варнер (1993), а также Байби и Флейшман (1995). Другие, такие как Абрахам (1998), Гуссенс (2000), Фишер (2007), Зигелер (2000, 2001, 2003, 2006, 2008а, 2010), Абрахам и Лейсс (2008), и Боуи и др. (2013) иллюстрируют более новационные взгляды на эту тему. Новые перспективы представлены также в работах Кондоравди и Кауфманна (2005), Герона и Лекарма (2008) и Наррога (2012), хотя некоторые из этих авторов не сосредотачиваются исключительно на модальности английского языка. Еще один значительный вклад внесен работами Коллинза (2009).

**Цель статьи.** Категория «наклонение» в современных англоязычных глаголах вызвала много дискуссий и считается наиболее противоречивой категорией глагола. Некоторые языковеды признают, что из-за сложности этой категории сделать убедительное и общеприемлемое заключение по

ней крайне сложно. Ключевая проблема с образом такова: наклонение часто путают с модальностью. Итак, целью статьи является четкое разграничение наклонения и модальности.

**Изложение основного материала.** Наклонение и модальность – отдельные компоненты грамматики, но они связаны по происхождению и в некоторой степени по значению.

Среди лингвистов существует большое количество толкований по поводу термина «наклонение».

Часто наклонение в английском и других языках определяется как словоизменительное выражение грамматических категорий изъявительного и сослагательного наклонений, категорий, которые первоначально были разграничены необходимостью отличать факт (изъявительное наклонение) от не-факта (сослагательное наклонение). Халлидей и Маттиссен утверждали, что наклонение «является системой придаточного предложения, а не глагольной группы или глагола» (Halliday, Matthiessen, 2004). Это позволяет заметить, что при изучении системы наклонения в любом разговоре имеет значение предложение в целом, требуется подробное изучение для определения точного анализа. Каждый элемент предложения может иметь значение, и он дает понять, какой тип наклонения используется в предложении.

Также наклонение определяется как «выбор между различными ролями, которые говорящий может выбрать для себя и для своего слушателя». Это означает, что говорящий, начиная разговор, может заранее продумать, какую роль он будет играть в процессе общения. Таким образом, выбор наклонения может быть сделан только лингвистически.

Некоторые лингвисты рассматривают систему наклонения как общение либо в изъявительном, либо в повелительном наклонении.

Наиболее часто используется изъявительное наклонение. В связи с этим Халлидей и Маттиссен охарактеризовали его как «грамматическая категория, которая обычно используется для обмена информацией» (Halliday, Matthiessen, 2004). Как правило, если кто-то предпочитает говорить в изъявительном наклонении, делая заявления или

говоря на любую тему, то он не всегда ожидает ответа от окружающих. Тем не менее бывают случаи, когда говорящий чего-то ожидает от слушателей. При этом он ожидает лишь словесного ответа.

Произнося утверждение, люди могут соглашаться или не соглашаться с тем, что было сказано, и начинать обмен высказываниями, даже если говорящий не ожидает ответа от слушателя. Говорящий просто хочет, чтобы другие люди слушали то, что он говорит. Он заранее взял на себя роль информатора, а для человека, который слышит сообщение, роль информированного. Даже если человек говорит, не желая начинать процесс общения, в большинстве случаев начинается социальный обмен с другими людьми.

С другой стороны, через постановку вопроса может начаться вероятный обмен высказываниями. Вопрос порождает любой тип разговора. Говорящий заранее берет на себя роль информированного, а для человека, который слышит вопрос, – роль информатора. Когда говорящий начинает разговор с вопроса, он «ожидает устного ответа от своего слушателя». Чем больше вопросов задает спрашивающий, тем масштабнее будет процесс общения.

Применительно к метаязыку учеными рассматривается семь элементов наклонения. Первый элемент – это подлежащее и личная форма глагола. В зависимости от порядка, подлежащего и сказуемого в предложении определяется тип наклонения в предложении, а именно повествовательное, вопросительное или отрицательное.

Второй элемент – это сказуемое. Оно похоже на личную форму глагола, которым оно выражается внутри словесной группы. Это означает, что часть вербальной группы является личной формой глагола, а другая – предикатом (сказуемым). В предложении *I think* слово «думать» (*think*) включено как личная форма глагола и предикат. Однако, если глагол, используемый в предложении, является связывающим глаголом, он не может быть отнесен к категории предиката, другими словами, каждый глагол – связка классифицируется только как личная форма глагола.

Третий элемент – это определение. Определение аналогично подлежащему, с помощью которого оно выражается либо одним местоимением или существительным, либо последовательностью слов, зависящих от главного существительного.

Четвертый элемент можно определить как остальную часть предложения, состоящую из предиката, определение и дополнения.

Пятый элемент – это обстоятельство. Он функционирует как дополнительная информация о событиях, заложенных в сути предложения. Есть три типа обстоятельства: первый тип – это вспомогательный компонент, который функционирует как информация об обстоятельствах и может существовать в форме наречий или предложных фраз, которые выражают значения *when, where, how, why*. Второй тип – это межличностное обстоятельство. Сюда включаются наречия и предложные фразы, которые выражают суждения и мнения. Третий тип – это текстовое обстоятельство. Оно выражает смысл логических связей и преемственность между предложениями. Сюда входят наречия, предложные фразы или союз.

Шестой элемент – это типы наклонения. Можно выделить несколько типов наклонения. Это декларативные, полярные интродативные, декларативные с тегами, *Wh*-интродативные, императивные, восклицательные, эллиптические, второстепенные и нефинитные. Последний элемент – полярность. В лингвистике – это различие между положительными и отрицательными формами, которые могут быть выражены синтаксически *To be or not to be*, морфологически *lucky vs. unlucky* или лексически *strong vs. weak*. Другими словами, полярность зависит от того, является ли предложение отрицательным или положительным.

По словам Халлидея, существует два основных типа речевых ролей. Во-первых, это приглашение к получению, например, *Would you like to have a cup of coffee?*, а во-вторых, требование получения, например, *Can I have a cup of tea, please?* Кроме того, существует два вида товаров, которыми можно обмениваться, – это информация и товары/услуги. Для создания диалога необходимы четыре основных шага: утверждение, вопрос, предложение и команда. Они называются речевыми функциями. В ответ на эти шаги есть две альтернативы: во-первых, поддерживающий тип ответа и, во-вторых, конфронтующий тип ответа (Eggins, 1994 on Emilia 2014).

Изывительное наклонение подразделяется на два: декларативное и вопросительное. Аймер утверждает, что «в декларативном предложении говорящий дает некоторую информацию слушающему. В вопросительном предложении говорящий берет на себя роль запрашивающего информацию» (Aijmer, 2016: 5). Они представляют собой две наиболее распространенные модели начала разговора между двумя или более людьми. Говорящий может заранее выбрать, хочет ли он передать сообщение с помощью заявления или

вопроса. И повествовательные, и вопросительные предложения имеют разные синтаксические шаблоны.

Что касается повелительного наклонения, Леон утверждает, что это «наиболее очевидное проявление межличностной инструментальной функции – влияние на поведение других людей» (León, 2004: 65). С помощью команд говорящий может убедить других делать то, что он хочет от них. В связи с этим Маттиссен, Теруя и Лам отметили, что «это наклонение позволяет людям обмениваться товарами и услугами» (Matthiessen, Teruya, Lam, 2010: 146). Язык – это связь между нашими желаниями и тем, как через него говорящий может создавать определенное поведение в отношении других людей или его возможность заставить их совершать определенные действия в определенных контекстах.

Более того, повелительное наклонение – это самостоятельная система, в которой существует эксклюзивный и инклюзивный императив, выражающий побуждение к совместному действию. Когда говорящий произносит эксклюзивное предложение, он не становится исполнителем действия. Он ожидает, что другие люди сделают то, что он сказал, и будут следовать его командам, не опровергая их. Между тем, когда говорящий произносит инклюзивное повелительное предложение, он становится исполнителем действий.

Иная трактовка наклонения – это так называемое грамматическое кодирование модального значения в глагольных флексиях. В английском языке относительно мало используются флексивные системы для выражения модальных значений: повелительное наклонение широко распространено в английском языке, а сослагательное наклонение используется ограниченно, но модальность в английском языке в основном выражается нефлексивными элементами. Они включают множество элементов, в том числе наречия вроде *perhaps, in all probability, etc* и т. д., а также так называемое «уклонение от прямого ответа», типа *I would think (that)*.

Сослагательное наклонение традиционно рассматривается как форма глагола, которая используется для обозначения гипотетических, желательных или необходимых ситуаций. Например, в предложении *I'm not sure if my husband would come* или *He might come* сослагательное наклонение выражает тот факт, что ситуация прихода мужа является спорной, а не реальной. В предложении *I wish my husband came* сослагательное наклонение выражает желательность той же ситуации для говорящего. Повелительное наклонение описыва-

ется как форма глагола, который обычно используется для указания или приказа. В предложении *Let him go!* повелительное наклонение выражает побуждение к действию. Особенностью, общей для всех модальных высказываний, является то, что они не представляют ситуации как простые факты, поскольку они не утверждают, что описываемые ими ситуации являются фактами, и все они включают комментарий говорящего о необходимости или возможности истинности предложения, или актуализации ситуации. Однако модальность семантически намного богаче, чем отсутствие фактов.

В грамматике и семантике модальность относится к лингвистическим устройствам, которые указывают степень, при которой наблюдение возможно, вероятно, определено, разрешено или запрещено. В английском языке эти понятия обычно выражаются модальными вспомогательными глаголами, такими как *can, might, should* и *will*. Иногда их сочетают с *not*.

М. Дж. Эндли предполагает, что «самый простой наклонение объяснить модальность – это сказать, что она связана с позицией говорящего по отношению к некоторой ситуации, выраженной в высказывании. Модальность отражает отношение говорящего к описываемой ситуации».

Д. Кэмерон иллюстрирует это на примере: «Модальность – это то, что отличает фактическое утверждение о том, что единорогов никогда не существовало, и более осторожное мнение, например, маловероятно, что единороги когда-либо могли существовать, или более смелое утверждение, такое как существование единорогов, всегда является мифом. Модальность, таким образом, есть ресурс, используемый ораторами и писателями, она позволяет им формулировать различные виды утверждений (например, утверждения, мнения, гипотезы, предположения) и указывать, насколько они привержены этим утверждениям».

Модальность – это понятийная категория, которая характеризует отношение говорящего к содержанию высказывания, или статус говорящего в ситуации по отношению к реальному миру, или его коммуникативную цель. В грамматике модальность выражается, прежде всего, наклонением.

Модальность – это отдельная система внутри межличностной функции языка, которую можно анализировать для описания и характеризовать элементы речи каждого человека. Люди используют эту систему, чтобы дать слушателям представление об их личных мыслях и отношении к сообщениям. Также она используется для выражения чувств в определенный момент речи.

Есть два типа модалности: нейтральная и оценочная. Нейтральная модалность используется, когда говорящий произносит предложения, не ссылаясь на достоверность сообщения. Между тем, оцениваемая модалность используется, когда говорящий произносит предложение и ссылается на достоверность своего сообщения, даже если этот говорящий не кажется абсолютно уверенным в его истинности.

Также рассматриваются еще два типа модалности: эпистемическая модалность и деонтическая модалность. Эпистемическая модалность – это подтип лингвистической модалности, который включает в себя знание, веру или доверие к предложению. Она представлена английскими модалными формами *may, might, must*. Когда модалный глагол используется для выражения мнения говорящего об утверждении, это эпистемическая модалность. Другое толкование эпистемической модалности – это модалность, которая указывает на то, сколько уверенности или свидетельств есть у говорящего. Деонтическая модалность – это выраженная в суждении просьба, совет, приказ или предписание, побуждающее кого-либо к конкретным действиям для утверждения, выраженного его высказыванием. Нормативный статус действия обычно выражается понятиями *required, permitted, prohibited, (normatively) indifferent*, используемыми в нормативном высказывании. Например, *In general it is prohibited to insult someone; Prompt for login information whenever it is required; I do not know if it is permitted* и т. п.; здесь обязанность является характеристикой определенного круга действий с точки зрения принципов морали; разрешение относится к действию, не противоречащему системе правовых норм; нормативное безразличие утверждается относительно достаточно неопределенной системы норм, скажем, совокупности требований обычая, традиции и т. п.

Система модалности имеет дело с «неопределенностью между положительным и отрицательным полюсами, которые межличностно создают семантическую область неопределенности, находящуюся между «да» и «нет» (Matthiessen, 2010: 141). Эта система описывается как оценка того, что произносится с точки зрения различных возможных вариантов выбора, связанных с вероятностью истинности сообщения.

Основным средством выражения модалности в английском языке является набор модалных вспомогательных глаголов.

Существует традиционное различие между центральными модалными глаголами *can, could, may,*

*might, shall, should, will, would, must* и периферийными модалными глаголами (*dare let, need, ought*). Они ведут себя в предложениях двойко. Их можно употреблять в качестве смысловых глаголов с использованием вспомогательных глаголов для построения отрицательной и вопросительной формы предложения. Но в то же время их употребление совпадает со свойствами модалного глагола.

Эта категория включает словосочетания *be to, have to, be able to, be going to* и ряд других глаголов, например, *be supposed to, be about to* и *be bound to*.

При изучении английских модалных глаголов следует обратить внимание на так называемые полумодалные глаголы. Центральные модалные глаголы обладают всеми свойствами вспомогательных глаголов. То есть их отрицательная форма образуется с помощью *not*. Им не нужен иной вспомогательный глагол. Кроме того, в отличие от лексических, центральные модалные глаголы неизменны для лица и числа, они не имеют формы единственного числа третьего лица и не имеют конечных форм.

Полумодалные формы обычно имеют свойства модалных глаголов, но, в отличие от них, они изменяются по лицам и иногда по числам (в случае с *be*), а также имеют инфинитивные формы. Кроме того, они могут сочетаться с центральными модалными глаголами *She may be able to help vs She may can help*. Однако важно добавить, что центральные модалные глаголы *can, may, shall, will* все имеют формы прошедшего времени, но не обязательно указывают на него.

**Выводы.** Что же объединяет модалность и наклонение? Пожалуй, это отношение ситуации к реальному миру. Этот тип модалных значений называется объективной модалностью, так как речь идет об отношениях высказываемого с реальностью, которая его окружает. Объективная модалность выражается наклонением, но не все значения наклонений принадлежат к сфере объективной модалности. К сфере субъективной модалности относятся вводные слова и обороты, выражающие ту или иную пропозициональную установку говорящего.

Анализ наклонения любого разговора между участниками в процесс общения позволяет понять личные отношения. Говорящий может заранее выбрать роль для себя и для остальных слушателей. Анализ модалности позволяет дать личную оценку тому, что говорит человек. Он может выбрать вероятность, глубокие желания и обязательства, которые его сообщение возложит на слушателей.

Межличностный компонент языка используется наиболее часто, потому что, когда человек начинает разговор, он делает это по какой-то причине. Эти две системы имеют дело с влиянием, которое говорящий может оказывать на других людей своей речью, и побуждают их к действию. Кроме того, говорящий может убедить других получить нужную или желаемую информацию с самого начала разговора.

Язык можно анализировать в любом контексте и в любой среде. Важно продолжать работу над анализом этого жанра языковых обменов, чтобы понять и определить системы во всех доступных отраслях лингвистических контекстов. Благодаря этому типу анализа многие люди могут интерпретировать и понимать реальность и всю языковую среду, в которой они находятся.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Werner, A. and Leiss, E. (eds) (2008). *Modality-Aspect Interfaces: Implications and Typological Solutions*. Amsterdam: John Benjamins.
2. Aijmer, K. (2016). *Modality and mood in functional linguistic approaches*. The Oxford Handbooks Online, 1–28. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199591435.013.22
3. Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). London: Continuum International Publishing Group.
4. Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Hodder Arnold Publication.
5. León, E. (2004). *An introduction to systemic-functional grammar: a guide for EFL students*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
6. Emilia, E. (2014). *Introducing Functional Grammar*. Bandung: Pustaka Jaya.
7. Matthiessen, C. M. I. M. & Halliday, M. A. K. (1997). *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. London: Higher Education Press.
8. Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K. & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
9. Mehwish, N., Moazzam, A., Fakharh, M. & Bahram, K. (2016). *Systemic Functional Linguistics Mood Analysis of the Last address of the Holy Prophet (PBUH)*. International Journal.
10. Martin J. Endley (2010) *Linguistic Perspectives on English Grammar: A Guide for EFL Teachers (NA)* Information Age Publishing; Illustrated edition.

#### REFERENCES

1. Werner, A., and Leiss, E. (eds) (2008). *Modality-Aspect Interfaces: Implications and Typological Solutions*. Amsterdam: John Benjamins.
2. Aijmer, K. (2016). *Modality and mood in functional linguistic approaches*. The Oxford Handbooks Online, 1-28. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199591435.013.22
3. Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). London: Continuum International Publishing Group.
4. Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Hodder Arnold Publication.
5. León, E. (2004). *An introduction to systemic-functional grammar: a guide for EFL students*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
6. Emilia, E. (2014). *Introducing Functional Grammar*. Bandung: Pustaka Jaya.
7. Matthiessen, C. M. I. M. & Halliday, M. A. K. (1997). *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. London: Higher Education Press.
8. Matthiessen, C.M. I. M., Teruya, K. & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
9. Mehwish, N., Moazzam, A., Fakharh, M. & Bahram, K. (2016). *Systemic Functional Linguistics Mood Analysis of the Last address of the Holy Prophet (PBUH)*. International Journal.
10. Martin J. Endley (2010) *Linguistic Perspectives on English Grammar: A Guide for EFL Teachers (NA)* Information Age Publishing; Illustrated edition

**Людмила ДОВБНЯ,**  
*orcid.org/0000-0001-5353-3327*  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання,  
доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі  
(Переяслав, Київська область, Україна) [ljudmila\\_d@ukr.net](mailto:ljudmila_d@ukr.net)

## РОЗВИТОК СЕМАНТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ УКРАЇНСЬКИХ ЯКІСНИХ ПРИКМЕТНИКІВ

У статті розглядається історія семантичної трансформації семи праслов'янських за походженням якісних прикметників української мови, які входять до її основного фонду, проте не утворюють тематичної спільності. У межах кожної лексеми аналізується специфіка семантичних процесів та їхніх наслідків і підсумовується матеріал щодо напрямку й динаміки трансформаційних змін у зазначених лексичних одиницях.

Дослідженням семантичних змін і структур прикметників слов'янських мов приділялася належна увага дослідників, проте на матеріалі української мови дотепер залишаються лакуни, які потребують лінгвістичного аналізу. Вони стосуються не лише атрибутивних лексем, які розташовуються на периферії лексичної системи мови, а й тих, що становлять її ядро. До них перш за все слід віднести прикметники, які входять до основного словникового фонду. З огляду на доволі тривалу історію функціонування вони у процесі розвитку мови зазнають значних семантичних змін, які переважно полягають у виокремленні нових лексико-семантичних варіантів.

Описані праслов'янські за походженням прикметники у процесі свого історичного розвитку зазнають в українській мові істотних семантичних змін. Ці зміни полягають у розширенні системи похідних утворень, а інколи – й у втраті чи витісненні на периферію семантичної структури слова первинного (спільнослов'янського) значення. У оформленні похідних семем проаналізованих прикметників функційно активною є метафоризація. Вона викликає до життя велику кількість семем, частина яких поступово втрачає образність, але є й такі семем, образність яких відчувається. Досить часто в утворенні останніх спостерігається явище синестезії. Метонімія менш активна у семантичній історії цих слів. Більш того, вона, як правило, виступає не як самостійний процес, а як такий, що супроводжується конденсацією змісту в межах сполук «прикметник + іменник». Саме в такій позиції прикметник має здатність до субстантивзації. Утворені субстантивні лексико-семантичні варіанти є відтінками твірних метафоричних значень. Велика кількість метафоричних семем прикметників формує радіальну полісемію, а метонімічні відтінки у деяких випадках доповнюють її елементами ланцюжкової.

У межах проаналізованої лексики децю особливими є оцінні прикметники, які не зазнають метафоричних та метонімічних змін; у їхній семантиці спостерігаються відношення так званого «включення», які виникають у результаті спеціалізації первинного лексико-семантичного варіанта.

Більшість слів досліджуваної групи успадковує праслов'янське значення як основне; але є факти його зміни. Проаналізовані спільнослов'янські прикметники великою мірою зазнають не лише метафоричних, а й метонімічних змін.

Описані лексеми зазнають широкої семантичної трансформації, яка головним чином полягає в оформленні розгалуженої системи похідних значень, рідше – у зміні праслов'янських лексико-семантичних варіантів.

Результати аналізу засвідчують, що оцінні прикметники не зазнають метафоричних та метонімічних змін. Усі їхні похідні семем розвиваються внаслідок спеціалізації праслов'янського значення.

**Ключові слова:** семантична трансформація, метафоризація, метонімізація, якісні прикметники, основний словниковий фонд, праслов'янська лексика.

**Liudmyla DOVBNIYA,**  
*orcid.org/0000-0001-5353-3327*  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Ukrainian Linguistics and Methodology of Teaching,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Primary Education  
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav  
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) [ljudmila\\_d@ukr.net](mailto:ljudmila_d@ukr.net)

## THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN QUALITATIVE ADJECTIVES SEMANTIC PARADIGM

In the article, the author considered the history of semantic transformation of Proto-Slavic in their genesis qualitative Ukrainian adjectives, which are the part of language's basis but they are not typically similar. Within the boundaries of

each lexeme the author analyses the peculiarities of semantic processes and their consequences, and gives conclusions on the direction and dynamics of transformational changes in mentioned lexical units.

The scientists previously paid due attention to the semantic changes and structure of the adjectives in Slavic languages, but in Ukrainian they missed several aspects, which need to be linguistically analyzed. These aspects are connected not only with the attributive lexemes located on the suburbs of language lexical system, but also the ones included in its core. These are mainly the adjectives, which are the part of language's basic vocabulary. Due to their history of functioning, they are subject to considerable semantic changes, which generally consist in the emergence of new lexical and semantical variants.

The Proto-Slavic adjectives under description during their historic development are under substantial semantic changes in Ukrainian, these changes consist in the expanding of derivative forms and sometimes also in the loss or moving to the periphery of the semantic structure of the word with basic (Proto-Slavic) meaning. During the formation of derivative sememes of the analyzed adjectives, the functionally active means is metaphorization. It creates a great number of sememes a part of which is gradually losing figurativeness. However, there are also sememes whose figurativeness is left. While these sememes are formed there is a phenomenon of synaesthesia. Metonymy is less active in the semantic history of these words. As a rule, it is not an independent process as it is accompanied by the condensation of the sense in the forms such as "adjective + noun". In this position the adjective is able to substantivate. The formed substantivated lexical and semantic variations are the tones of the metaphoric meanings. Plenty of metaphorical sememes of the adjectives form radial polysemy, while metonymic sememes add the link elements.

Among the analyzed lexemes the evaluative adjectives are somewhat apart. They do not have metaphoric or metonymic changes. There are the relations of so-called "including" in their meaning, which emerge as a result of the specialization of the basic lexical and semantic variation.

The majority of the words we analyzed inherit the Proto-Slavic meaning as a main one, however there are facts of the changes in it. The Proto-Slavic adjectives under analysis have not only metaphoric but also metonymic changes. They are characterized by wide semantic transformation, which consists mainly in the formation of a complex system of derived meanings, sometimes in the changes of Proto-Slavic lexical and semantic variations. Evaluative adjectives do not undergo metaphoric and metonymic changes. All their derived sememes develop as a result of the specialization of Proto-Slavic meaning.

**Key words:** semantic transformation, metaphorization, metonymizing, qualitative adjectives, basic dictionary, Proto-Slavic lexemes.

**Постановка проблеми.** У сучасній лінгвістичній науці значна увага приділяється питанням динаміки на всіх мовних рівнях. Не є винятком і лексика, яка стрімко реагує на зміни в житті соціуму. Однак зміни в лексичній сфері не вичерпуються появою нових слів за рахунок запозичень чи створення одиниць за власномовними дериваційними моделями. Менш помітною, такою, що не лежить на поверхні, є семантична трансформація лексем, проте в діахронічному аспекті можна простежити за характером значеннєвих змін, з'ясувати їхню природу, специфіку та закономірності. З огляду на це доцільно вести мову про семантичну трансформацію лексем, об'єднаних у лексико-семантичні розряди та в тематичні, а часом – у лексико-семантичні групи, оскільки такі дослідження сприяють більшій точності та об'єктивності висновків.

**Аналіз досліджень.** На теренах лінгвістики останнє століття позначилося підсиленою увагою до питань лексичної семантики, що засвідчується науковими розвідками Г. Пауля, В. В. Виноградова, С. Ульмана, П. Гіро та ін., які презентують теорію семантики слова. У скарбницю українських семасіологічних учень значний внесок зробили М. П. Кочерган (Кочерган, 1980), П. В. Мацьків (Мацьків, 2012), В. М. Русанівський (Русанівський, 1988), О. О. Тараненко (Тараненко, 1989)

та ін. Їхні праці, виконані в порівняльно-історичному й зіставному аспектах, а також на матеріалі окремих мов, роблять гідний внесок «...не лише у скарбницю певної мови або споріднених і неспоріднених мов, а й у загальну теорію лексикології, теорію універсалій та загальне мовознавство. Власне в цьому й полягає їх актуальність» (Довбня, 2020: 68).

**Мета статті** – висвітлити історію семантичної трансформації семи праслов'янських за походженням якісних прикметників, які входять до основного словникового фонду української мови та не утворюють тематичної групи; у межах кожної лексеми проаналізувати специфіку семантичних процесів та їхніх наслідків і зробити узагальнення й висновки щодо напрямку й динаміки трансформаційних змін у зазначених лексичних одиницях.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідженням семантичних змін і структур прикметників слов'янських мов приділялася належна увага дослідників (Шрамм, 1979; Пауль, 1960; Стехіна, 1991; Вольф, 1988), проте на матеріалі української мови дотепер залишаються лакуни, які потребують лінгвістичного аналізу. Вони стосуються не лише атрибутивних лексем, які розташовуються на периферії лексичної системи мови, а й тих, що становлять її ядро. До них перш за все слід



віднести прикметники, які входять до основного словникового фонду. З огляду на доволі тривалу історію функціонування вони у процесі розвитку мови зазнають значних семантичних змін, які переважно полягають у виокремленні нових лексико-семантичних варіантів. Розглянемо історію семантичного розвитку кількох таких лексем української мови.

Так, прикметник *цілий* походить від прасл. \**čelъ* «здоровий, непошкоджений». Він споріднений із давньоруським *kailūstiskan* «здоров'я», готським *hails*, давньверхньонімецьким *heil* «здоровий, цілий» (Фасмер, 1987, т. IV: 297). У давній українській мові це слово зазнало семантичної трансформації, яка спричинила відгалуження низки вторинних семем, одна з яких, метафорична – «такий, від якого нічого не відділено» (сема «не порушений») – відтіснила праслов'янське значення на периферію семантичної структури прикметника *цілий* і зайняла центральну, ядерну позицію.

Матеріали Словника староукраїнської мови та сучасний стан семантичної структури прикметника *цілий* дають можливість реконструювати логічні ланки в розвитку його лексико-семантичних варіантів. Так, у староукраїнський період на фоні семантичного елемента 'без видалення чого-небудь' у цього слова формуються метафоричні семемі: «наповнений чим-небудь», «який має точно визначену міру часу; повний», «без винятку; весь; повний» та «абсолютний, повний» (Словник староукраїнської..., 1978: 528). Його семантична структура характеризується вираженням ідеї незруйнованості, єдності, цілісності предмета, яка по-різному реалізується в окремих значеннях лексеми.

Значення 1 «не зменшений, не розділений» є номінативно непохідним (із синхронічного погляду воно справді непохідне, а з погляду діакронії є метафоричним утворенням (чи, можливо, результатом спеціалізації, що призводить до відношень «включення» похідного у вихідне). Актуалізуючись, сема 'не розділений' дає початок двом номінативно-похідним значенням: значенню 2 «не зруйнований; не пошкоджений» і значенню 3 «внутрішньо єдиний, цілісний». Значення 2 може вживатися з метонімічним відтінком «сукупність чогось як щось єдине», який утворюється за семантичною моделлю «ознака предмета – сам предмет». У сучасній семантичній структурі прикметника *целый/цілий* має місце спільнослов'янська семема «не поранений, здоровий, не пошкоджений»: «Вставать треба, їдучи через мости, щоб були цілі кости» (Словарь, т. IV, 1959: 432).

Від неї на основі семи 'не пошкоджений' відокремлюється метафоричне значення «який зберігся, не пропав»: «Хоч їж, хоч дивись, а щоб ціле було і неголодний був» (Укр. присл.). Семантичний інваріант 'не подрібнений' сприяє розвиткові ЛСВ «який не містить у собі дробу» (метафора); останній у результаті паралельної дії метонімії (ознака предмета – сам предмет) та конденсації в межах сполуки *ціле число* набуває здатності субстантивуватися (*дві цілих три десятих*).

Отже, для семантичної історії прикметника *цілий* властивий відхід праслов'янського значення на периферію його семантичної структури та заміна його похідним (метафоричним). Система похідних утворень здебільшого є результатом процесу метафоризації; ці утворення формують радіальну полісемію; метонімія ж поширює метафоричні семемі і певною мірою сприяє виникненню ланцюжкового типу багатозначності в межах аналізованого слова.

У розгляді динаміки розвитку семем прикметника *новий* (< прасл. \**novъ* < і.-с. \**neco-s* «знову зроблений або знову придбаний») (Фасмер, 1987, т. III: 78) спостерігається аналогічне прикметнику *цілий* явище «включення». «Включеність» відбивається в частині лексичного значення, яку можна сформулювати так: «такий, якого не було раніше (у ряді однорідних)». І кожне лексичне значення слова *новий* становить цю частину, до якої додається той чи інший диференційний семантичний компонент. Відмінності між компонентами визначаються характером ряду, у який включається предмет, характером відмінності предмета від інших предметів ряду, суб'єктивними основами для включення предмета в ряд та деякими іншими факторами.

По-друге, своєрідними є зв'язки між значеннями лексеми *новий*: оскільки всі значення мають спільну частину, то стосовно неї зв'язок має характер включення, але тому, що жодне значення не тотожне цій частині, правильніше говорити про актуальний тотожнорядний зв'язок, при чому не одного значення з іншим, а кожного значення з усіма іншими.

По-третє, за такої семантичної структури слова складно говорити про номінативно похідне або метафоричні значення: кожне значення похідне стосовно спільної частини і водночас непохідне, оскільки воно не утворене від якогось іншого значення (Шрам, 1979: 118–119). У зв'язку із цим виділення інтегральних сем і семантичних елементів можна подати умовно, тільки під час аналізу історичних змін.

Давньоукраїнські метафоричні утворення (Срезневский, 1958, т. II: 460–461), можливо,

виникають під дією семантичного елемента 'наступний (останній або близький до кінця) у низці подібних'. До них входять семми «недавні», «наступний», «інший, ще один». У староукраїнській мові слово *новий* уживається з аналогічними лексико-семантичними варіантами: «недавно освоєний (про землю)» та «який нещодавно з'явився, виник» (Словник староукраїнської..., 1978: 56). Указані значення лежать в основі сучасної семантичної структури цього прикметника в українській мові. До неї входять успадковані з ранніх епох значення «наступний», «не той, що раніше; інший» (Словник української..., 1974: 433–434).

Відносно новими в українській мові є значення «сучасний», «знову відкритий, виявлений, раніше невідомий», «який прийшов на зміну попередньому, який раніше не служив (про людину, людей)», «цього року, останнього врожаю» (Словник української..., 1974: 433–434). Усі вони, як і давньоруські ЛСВ, пояснюються семантичним елементом 'наступний (останній або близький до кінця) у низці подібних'. Така одноманітність моделі трансформації дає підставу робити висновки про відношення включення у семантичній структурі прикметника *новий*. Аналогічна семантична картина спостерігається і у структурах прикметників, які мають відношення до точки відліку. Іншими словами, описаний зв'язок між основним значенням та його похідними можна визначити як радіальний тип полісемії.

Прикметник *холодний* (похідний від *холод*) бере початок від прасл. кореня \**holdъ* зі значенням «який має низьку температуру» (Фасмер, 1987, т. IV: 256). Він, як і попередній, має відношення до точки відліку. Такою точкою для нього є температура людського тіла. Етапи становлення семантичної структури цього слова не досить добре відображені лексикографічними виданнями, присвяченими давньому і старому періодам в історії української мови. Очевидно, початок процесу диференціації лексико-семантичних варіантів прикметника *холодний* припадає на староукраїнський період. Результат семантичної трансформації аналізованої лексичної одиниці знаходить відбиття у Словнику української мови в 11 томах. Похідні лексико-семантичні варіанти, що наводяться там: «який вистиг або був недостатньо гарячий» та «який готується або подається до столу в охолодженому вигляді» (Словник української..., 1980: 117–118) – включають у себе «температурний» семантичний елемент 'точка відліку', але він певною мірою зміщується стосовно вихідного: для названих семем такою точкою є

не температура людського тіла, а температура інших предметів та речовин, які порівнюються між собою. Лексико-семантичний варіант «який характеризується низькою температурою повітря, суворим кліматом», «який не випромінює тепла або дає мало тепла», «який погано захищає від холоду; неутеплений» та «придатний для проживання в літній час; який не опалюється» (Словник української..., 1980: 117–118) зв'язані з основним значенням семантичним елементом 'відсутність тепла' (метафора). Прикметник *холодний* має здатність до субстантивациї. Перехід до лексикограматичного розряду іменників спостерігається в значенні «те, що дає відчуття холоду, має низьку температуру» (Словник української..., 1980: 117–118): «Кинутись у воду і довго летіти кудись униз, коли холодне й мокре тече за сорочку і у халяви, а смерть поволі вливається в горло, і в очі, і в вуха – і знати, що там є п'явки, риби, вужі і слизке баговиння – ні, я би не зважився на се...» (М. Коцюбинський, *Fata morgana*).

Названі семми не є образними на протигагу сучасним значенням «такий, якому не властиві пристрасті, захоплення», «який не відчуває зацікавлення кимось, чимось, захоплення ким-, чим-небудь; байдужий, бездіяльний», «який не відчуває почуття закоханості» та «дуже стриманий у вияві своїх почуттів» (Словник української..., 1980: 117–118). Вони «...є оцінними і характеризують різні сторони людської особистості. Їхній зв'язок з вихідним значенням простежується нечітко, має гіпотетичний характер.

Можна допустити, що значення виникають на основі асоціативного уявлення про людину, яка, зазнаючи дії низьких температур, намагається зберегти тепло і для цього зіщулюється, ізолюється від оточення, перестає реагувати на їхні слова, вчинки тощо. З цим зв'язані потенційні семи «безпристрасний», «стриманий», «бездіяльний» і значення, що виникають на їхній основі.

Але можна припустити, що перед нами так звана семантична калька і що метафоричні значення виникли під впливом французького слова *froid*, у якого словники відмічають ці ж значення» (Шрам, 1979: 105–106).

У тих лексико-семантичних варіантах прикметника *холодний*, які не втратили образності, має місце явище перенесення якості до сфери іншого виду сприймання – так звана синестезія. Вона спостерігається тоді, коли враження, властиві одному органу чуття, супроводжуються додатковими враженнями, характерними для інших органів чуття; явище синестезії (без уживання цього терміна) знаходить семантичне пояс-

нення в Г. Пауля (Пауль, 1960: 117); про синестезію див. також дослідження В. Стехіної (Стехіна, 1991). Синестезія дуже часто спостерігається в мові, зокрема у семантиці прикметника. Саме в цьому лексико-граматичному розряді слів вона співвідноситься з мовними категоріями, тому що перенесення значень у разі синестезії найчастіше зазнають саме якісні прикметники. Перенесення може здійснюватися як у межах сфери фізичного, так і з фізичної сфери у психічну, про що свідчать переносні семми прикметника *холодний*.

Розглянутий прикметник *холодний* антонімічними відношеннями зв'язаний із прикметником *теплий*, що бере початок від прасл. \**teplъ* «який має помірну кількість тепла» (Фасмер, 1987, т. IV: 44). У його структурі виникають семми, аналогічні в плані утворення семмам прикметника *холодний*: «який добре захищає від холоду, зігріває», «який добре зберігає тепло, наповнений теплом (про приміщення)» та синестетичні «який виражає доброзичливе ставлення, прихильність, приязнь та ін.», «приємний для зору, слуху».

Прикметник *сухий* (прасл. \**suxъ*) «не насичений вологою» (Фасмер, 1987, т. III: 813) також проходить складний шлях семантичного розвитку, результатом чого є широка система похідних лексико-семантичних варіантів в українській мові. У давньоукраїнську епоху отримують розвиток деякі метафоричні семми цього прикметника: «змарнілий від хвороби», «сухий (про їжу), без рідини, без приправи» (спільний семантичний елемент «відсутність вологи») та «чистий, не змішаний» (спільна сема «без домішок»). Паралельна дія метонімії (ознака об'єкта – сам об'єкт) та конденсації в межах сполуки на зразок *сухий місяць* призводить до субстантивації вказаного прикметника в лексико-семантичному варіанті «назва березня» (Срезневский, 1958, т. III: 632–633). Обстежені лексикографічні видання не фіксують даних про розвиток значень цього слова у староукраїнський період. На сучасному ж етапі воно має розгалужену семантичну структуру. Основне його значення успадковане із праслов'янської епохи: «не покритий, не насичений водою, вологою, не мокрий, не сирий». Воно має відтінки «сухе місце», «сухий одяг», які реалізуються в мовленні шляхом субстантивації прикметника: «За якусь мить зальопана півторатонка вже стоїть на сухому» (Гончар, Маша з Верховини); «Тимко мовчки зняв із себе сорочку, викрутив її..., побіг задвір'ями додому. Мати, побачивши сина, переполохалася, затопила піч. Тимко переодягся в сухе» (Тютюнник, Вир). Успадкованими є також названі вище давньоукраїнські метафоричні

семми. У сучасній українській мові в межах структури прикметника *сухий* актуалізується семантичний елемент «відсутність наповненості чим-небудь», який є основою для оформлення метафоричних значень «позбавлений необхідної вологи», «черствий, не свіжий чи не соковитий», «позбавлений підживлювальних соків, засохлий (про рослини)», «заготовлений сушінням для тривалого збереження; сушений (про продукти харчування)» (Словник української..., 1978, т. IX: 860–865). Українські семми «який недостатньо підживлюється підшкірними сальними залозами (про шкіру, волосся)», «дуже худий» (Словник української..., 1978, т. IX: 860–865) формуються на фоні семантичного елемента «відсутність наповненості». У похідних (метафоричних) значеннях «позбавлений душевної теплоти, чуйності, бездушний, черствий», «позбавлений яскравості, емоційності», «позбавлений мелодійності, м'якості (про звуки)» та «який уживається для позначення того, щоб при грі у футбол, у карти тощо той, хто програв, не набрав жодного очка» (розм.) (Словник української..., 1978, т. IX: 860–865) спостерігається метафорична синестезія. Ці значення розвиваються на основі семантичного елемента «відсутність чого-небудь».

Деяко особно стоять прикметники із семантикою оцінки *хороший* та *красний*. Перший не має усталеної етимології. Найвірогіднішим здається припущення його походження зі скороченої основи на -шь від *хоробрий* (Фасмер, 1987, т. IV: 267). Але є й інші погляди. Зокрема, можна припустити наявність етимологічних зв'язків слова *хороший* з і.-е. коренем \**kor-* / \**ker-* «рвати, драти, дряпати». Тоді, згідно з таким припущенням, первинне значення досліджуваного слова – «щось порване; таке, що стирчить», яке навряд чи має у своєму складі елемент позитивної оцінки. Походження прикметника *хороший* від імені бога сонця Хорса М. Фасмер вважає невірогідним через відсутність повногоголосної форми Хорось. Протягом багатьох епох це слово функціонує з основним значенням «такий, що повністю задовольняє (за якостями, властивостями)». В І. Срезневського воно подане диференційовано: «красивий» та «прибраний». Ці лексико-семантичні варіанти можна вважати відтінками основного значення. Уся семантична історія прикметника *хороший* – це історія спеціалізації його основного значення. Саме так утворюються сучасні українські периферійні семми «красивий; який дає радість, насолоду», «досить великий, значний кількісно чи розмірами; солідний», «який досяг вміння, майстерності у своїй справі», «який має позитивні

моральні якості (про людину)» (Словник української..., 1980, т. XI: 129–131). Метонімія сприяє субстантивзації цього прикметника: «Спасибі Вам, Андрію, що не забули мене на Великдень та побажали мені так багато хорошого» (Коцюбинський, Лист до А. Дуляка) (про подібні випадки субстантивзації прикметників див. дослідження Д. Гринчишина (Гринчишин, 1965)). Можливо, названі значення перебувають у відношеннях включення з основним, оскільки їх можна подати так: «хороший, тому що має позитивні моральні якості», «хороший, тому що красивий», «хороший, тому що великий». За цією моделлю утворена решта семем слова *хороший*.

Аналогічні явища спостерігаються у семантиці праслов'янського за походженням оцінного прикметника *красний* із вихідним значенням «красивий» (Фасмер, 1986, т. II: 368). Саме з таким лексико-семантичним варіантом він уживався в давньоукраїнську епоху: «Зане видѣши красно отроча» (Срезневский, 1958, т. I: 1318]. Крім нього, у цей час отримує розвиток семема «яскравий, кольоровий, барвистий», яка є результатом спеціалізації первинного значення і перебуває у відношеннях включення з ним. У сучасній українській мові основним є успадковане праслов'янське значення, яке функціонує з відтінками «який має приємну зовнішність; красивий», «приємний, втішний», «найкращий» та «радісний, щасливий» (Словник української..., 1973, т. IV: 327).

Системи похідних лексико-семантичних варіантів прикметників *хороший* та *красний* ще раз підтверджують думку, що «...загальнооцінні слова... не можуть мати метафоричних значень, тому що вони не означають дескриптивних ознак об'єктів, а виражають лише відношення суб'єкта оцінки до її об'єкта. Іншими словами, тут немає семантичної основи метафоризації».

Певна річ, загальна оцінка «добре/погано», як правило, виводиться на основі дескриптивних ознак об'єктів, але самих цих ознак загальнооцінні слова не мають. Пор. *кислий лимон* і *кислий настрій* – перенесення ознаки на нематеріальний об'єкт створює метафору; але *хороший лимон* і *хороший настрій* – перенесення ознаки не відбувається, тому що дескриптивна ознака не названа: *хороший* і в тому, і в іншому випадку містить у собі лише оцінку» (Вольф, 1988: 52).

**Висновки.** Отже, описані праслов'янські за походженням прикметники у процесі свого історичного розвитку зазнають в українській мові істотних семантичних змін. Ці зміни поляга-

ють у розширенні системи похідних утворень, а інколи – й у втраті чи витісненні на периферію семантичної структури слова первинного (спільнослов'янського) значення. У разі оформлення похідних семем проаналізованих прикметників функційно активною є метафоризація. Вона викликає до життя велику кількість семем, частина яких поступово втрачає образність; але є й такі семем, образність яких відчувається. Досить часто під час утворення останніх спостерігається явище синестезії. Метонімія менш активна у семантичній історії цих слів. Більш того, вона, як правило, виступає не як самостійний процес, а як такий, що супроводжується конденсацією змісту в межах сполук «прикметник + іменник». Саме в такій позиції прикметник має здатність до субстантивзації. Утворені субстантивні лексико-семантичні варіанти є відтінками твірних метафоричних значень. Велика кількість метафоричних семем прикметників формує радіальну полісемію, а метонімічні відтінки у деяких випадках доповнюють її елементами ланцюжкової.

У межах проаналізованої лексики дещо особливими є оцінні прикметники, які не зазнають метафоричних та метонімічних змін; у їхній семантиці спостерігаються відношення так званого «включення», які виникають у результаті спеціалізації первинного лексико-семантичного варіанта.

Більшість слів досліджуваної групи успадковує праслов'янське значення як основне; але є факти його зміни. Зокрема, праслов'янське значення слова *цілий* відходить на периферію семантичної структури, звільняючи місце для метафоричного утворення.

З огляду на сказане зазначимо, що проаналізовані спільнослов'янські прикметники великою мірою зазнають не лише метафоричних, а й метонімічних змін.

Описані лексеми зазнають широкої семантичної трансформації, яка головним чином полягає в оформленні розгалуженої системи похідних значень, рідше – у зміні праслов'янських лексико-семантичних варіантів. Так, в українській мові праслов'янське значення прикметника *цілий* відходить на периферію семантичної структури, а його місце займає етимологічно похідний (метафоричний) лексико-семантичний варіант.

Результати аналізу засвідчують, що оцінні прикметники *хороший* та *красний* не зазнають метафоричних та метонімічних змін. Усі їхні похідні семем розвиваються внаслідок спеціалізації праслов'янського значення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вольф Е. М. Метафора и оценка. *Метафора в языке и тексте* / Отв. ред. В. Н. Телия. Москва : Наука, 1988. С. 52–65.
2. Гринчишин Д. Г. Явище субстантивациі в українській мові. Київ : Наукова думка, 1965. 112 с.
3. Довбня Л. Е. Семантична історія праслов'янських лексем на позначення процесу горіння та його наслідків в українській мові. *Două decenii de la înființarea specializării. Limba și literatura ucraineană la Facultatea de Litere – Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca*. București : Editura RCR Editorial, 2020. P. 68–77.
4. Довбня Л. Е. Семантична трансформація українських лексем на позначення першооснов буття. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2019. Вип. 6 (74). С. 119–121.
5. Довбня Л. Е., Товкайло Т. І. Семантичні зміни праслов'янських дієслів на позначення основних дій і процесів в українській та російській мовах. *Studia slavistica: etnolingwistyka i komunikacja międzykulturowa*. Lublin : KUL, 2015. P. 27–42.
6. Етимологічний словник української мови в 7-ми томах / За ред. О. С. Мельничука. Т. II. Київ : Наукова думка, 1985. 572 с.
7. Кочерган М. П. Слово і контекст. Львів : Вища школа, 1980. 184 с.
8. Мацьків П. В. Символічні значення лексеми *кров* у біблійному тексті. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: «Філологічні науки» (мовознавство)* : збірник наукових праць. Дрогобич, 2017. № 8. Том 1. С. 138–142.
9. Мацьків П. В. Українські переклади Біблії: семасіологічний аспект. *Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Lublinie. Teza komisji polsko-ukraińskich związków kulturowych*. Lublin, 2012. Tom VI. P. 134–144.
10. Пауль Г. Принципы истории языка. Москва : Из-во иностр. лит., 1960. 500 с.
11. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики. Київ : Наукова думка, 1988. 240 с.
12. Словарь української мови в 4-х томах / Упоряд. Б. Д. Грінченко. Київ : АН УРСР, 1958–1959.
13. Словник староукраїнської мови XIV–XV ст. в 2-х томах / Ред. Л. Л. Гумецька. Київ : Наукова думка, 1977–1978.
14. Словник української мови в 11-ти томах. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
15. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка в 3-х томах. Москва : ГИС, 1958.
16. Стехина В. Н. Семантическая синестезия в русских поэтических текстах начала XX века. *Материалы II Международного семинара «Славянская культура в современном мире (изучение и преподавание в иноязычной аудитории)»*. Киев : КНЛУ, 1991. С. 61–62.
17. Тараненко А. А. Языковая семантика в ее динамических аспектах (на материале украинского языка). Київ : Наукова думка, 1989. 256 с.
18. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4-х томах. Москва : Прогресс, 1986–1987.
19. Шрам А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных. Ленинград : ЛГУ, 1979. 134 с.

### REFERENCES

1. Vol'f, E. M. Metafora i ocenka. *Metafora v jazyke i tekste* [Metaphor and evaluation] / Отв. ред. V. N. Telija. Moskva: Nauka, 1988. S. 52–65 [in Russian].
2. Ghrynchshyn, D. Gh. Javyshhe substantivacii v ukrajinskij movi [The phenomenon of substantiation in Ukrainian]. Kyiv: Naukova dumka, 1965. 112 s. [in Ukrainian].
3. Dovbnja, L. E. Semantychna istorija praslov'janskykh leksem na poznachennja procesu ghorinnja ta jogho naslidkiv v ukrajinskij movi [Semantic history of Proto-Slavic words denoting the process of burning and its results in Ukrainian]. *Două decenii de la înființarea specializării. Limba și literatura ucraineană la Facultatea de Litere – Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca*. București: Editura RCR Editorial, 2020. P. 68–77 [in Ukrainian].
4. Dovbnja, L. E. Semantychna transformacija ukrajinskijkh leksem na poznachennja pershoosnov buttja [Semantic transformation of Ukrainian lexemes denoting the bases of existence]. *Naukovi zapysky Nacionaljnogho universytetu «Ostrozjka akademija»*. Serija “Filologhija”. 2019. Vyp. 6 (74). S. 119–121 [in Ukrainian].
5. Dovbnja, L. E., Tovkajlom T. I. Semantychni zminy praslov'janskykh dijesliv na poznachennja osnovnykh dij i procesiv v ukrajinskij ta rosijksij movakh [Semantic changes in Proto-Slavic verbs denoting basic actions and processes in Ukrainian and Russian]. *Studia slavistica: etnolingwistyka i komunikacja międzykulturowa*. Lublin: KUL, 2015. S. 27–42 [in Ukrainian].
6. Etymologhichnyj slovnyk ukrajinskjokji movy v 7-my tomakh [Etymological dictionary of Ukrainian in 7 volumes] / Za red. O. S. Meljnychuka. T. II. Kyiv: Naukova dumka, 1985. 572 s. [in Ukrainian].
7. Kocherghan, M. P. Slovo i kontekst [Word and context]. Ljviv: Vyshha shkola, 1980. 184 s. [in Ukrainian].
8. Macjkiv, P. V. Cymvolichni znachennja leksemy *кров* u biblijnomu teksti [Symbolic meanings of the lexeme blood in Bible text]. *Naukovyj visnyk Droghobycjkogho derzhavnogho pedaghoghichnogho universytetu imeni Ivana Franka*. Serija: “Filologhichni nauky” (movoznavstvo): Zbirnyk naukovykh pracj. Droghobych, 2017. No. 8. Tom 1. S. 138–142 [in Ukrainian].
9. Macjkiv, P. V. Ukrajinskji perekłady Bibliji: semasiologhichnyj aspekt [Ukrainian translations of the Bible: semasiological aspect]. *Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Lublinie. Teza komisji polsko-ukraińskich związków kulturowych*. Lublin, 2012. Tom VI. P. 134–144 [in Ukrainian].
10. Paul', G. Principy istorii jazyka [The principles of language history]. Moskva: Iz-vo inostr. lit., 1960. 500 s. [in Russian].

11. Rusanivskij, V. M. Struktura leksychnoji i ghramatychnoji semantyky [The structure of lexical and grammatic semantics]. Kyiv: Naukova dumka, 1988. 240 s. [in Ukrainian].
12. Slovarj ukrajinsjkoji movy v 4-kh tomakh [The dictionary of Ukrainian in 4 volumes] / Uporjad. B. D. Ghrinchenko. Kyiv: AN URSSR, 1958–1959 [in Ukrainian].
13. Slovnyk staroukrajinsjkoji movy XIV–XV st. v 2-kh tomakh [The dictionary of Proto-Ukrainian of XIV–XV centuries in 2 volumes] / Red. L. L. Ghumecjka. Kyiv: Naukova dumka, 1977–1978 [in Ukrainian].
14. Slovnyk ukrajinsjkoji movy v 11-ty tomakh [The dictionary of Ukrainian in 11 volumes]. Kyiv: Naukova dumka, 1970–1980 [in Ukrainian].
15. Sreznevskij, I. I. Materialy dlja slovarja drevnerusskogo jazyka v 3-h tomah [The materials for the dictionary of Old Russian in 3 volumes]. Moskva: GIS, 1958 [in Russian].
16. Stehina, V. N. Semanticheskaja sinestezija v russkih pojeticheskikh tekstah nachala XX veka [Semantic synaesthesia in Russian poetic texts in the beginning of XX century]. Materialy II Mezhdunarodnogo seminaru “Slavjanskaja kul’tura v sovremennom mire (izuchenie i prepodavanie v inozazychnoj auditorii)”. Kiev: KNLU, 1991. S. 61–62 [in Russian].
17. Taranenko, A. A. Jazykovaja semantika v yeye dinamicheskikh aspektah (na materiale ukrainskogo jazyka) [Language semantics in its dynamic aspects (based on Ukrainian)]. Kyiv: Naukova dumka, 1989. 256 s. [in Russian].
18. Fasmer, M. Jetimologicheskij slovar’ russkogo jazyka v 4-h tomah [Etymological dictionary of Russian in 4 volumes]. Moskva: Progress, 1986–1987 [in Russian].
19. Shramm, A. N. Oчерki po semantike kachestvennyh prilagatel’nyh [The essays on semantics of qualitative adjectives]. Leningrad: LGU, 1979. 134 s. [in Russian].

**Larysa DOVHAN,**

*orcid.org/0000-0003-4742-6570*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation  
Vinnytsia Institute of Trade and Economics  
of Kyiv National University of Trade and Economics  
(Vinnytsia, Ukraine) laradovhan@ukr.net*

## **DEVELOPMENT OF «SOFT SKILLS» DURING ESL COURSE FOR BUSINESS STUDENTS**

*Rapid economic and social-cultural development of the society and transition to new models of business activities necessitate the formation of «soft skills» of future specialists. Modern labor market requires highly-qualified professionals who are ready for on-going self-development and advancement, who are team players, communicative, flexible, computer-literate, etc. It is noted that the course of English as a Second Language (ESL) has a great potential for the formation of «soft skills» related to effective participation in intercultural professional communication and personal development. The author's vision of the structure of interrelations between «soft skills» and school background, teacher's competence and efforts, student's environment, technical strengths and hard work is presented. Four basic types of «soft skills» are distinguished. The division of soft skills into four main areas is offered. The skills that can be successfully developed when teaching ESL to business students through mutual projects, team work, the need to solve the tasks and constantly interact with partners are identified. It is stated that development of «soft skills» among students of universities can be based on support program (academic focused and non-academic programs), formal teaching and learning and campus life. It is established that implementation of the methodology of formation of «soft skills» should be based on the principles of communicative, intercultural, professional, individualized and socio-emotionally oriented learning, interdisciplinary links, etc. The stages of the technology of formation of «soft skills» when teaching ESL providing a step-by-step construction of the learning process have been established. Possible ways of introducing «soft skills» in ESL course are clarified. Based on the research, key qualities of a teacher having «soft skills» who teaches ELS to business students there have been identified. Therefore, it is recommended to implement «soft skills» development as an integral component of the ESL course.*

**Key words:** «soft skills», development, English as a second language, business students.

**Лариса ДОВГАНЬ,**

*orcid.org/0000-0003-4742-6570*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної філології та перекладу  
Вінницького торговельно-економічного інституту  
Київського національного торговельно-економічного університету  
(Вінниця, Україна) laradovhan@ukr.net*

## **РОЗВИТОК «SOFT SKILLS» ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА ЯК ДРУГА МОВА» У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*Швидкий економічний та соціально-культурний розвиток суспільства, перехід до нових моделей підприємницької діяльності зумовлює необхідність формування «soft skills» майбутніх спеціалістів. Сучасний ринок праці вимагає висококваліфікованих фахівців, готових до постійного саморозвитку та прогресу, командних гравців, комунікативних, гнучких, комп'ютерно грамотних. Зазначається, що курс англійської як другої мови має великий потенціал для формування «soft skills», пов'язаних з ефективною участю в міжкультурному професійному спілкуванні та розвитку особистості. Представлено авторське бачення структури взаємозв'язків між «soft skills» та компетентністю, зусиллями вчителів, оточенням студентів, технічними силами та наполегливою роботою. Виділено чотири основних типи «soft skills». Запропоновано розподіл «soft skills» на чотири основні напрями. Визначені навички, які можна успішно розвивати під час навчання англійської як другої мови для студентів економічних спеціальностей за допомогою спільних проєктів, роботи в команді, необхідності вирішувати спільні завдань та постійної взаємодії з партнерами. Зазначається, що розвиток «soft skills» серед студентів університетів може базуватися на програмі підтримки (академічні та неакадемічні програми), формальному навчанні та навчанні тощо. Встановлено, що впровадження методики формування «soft skills» має базуватися на принципах комунікативного, міжкультурного, професійного, індивідуалізованого, соціально й емоційно орієнтованого*

навчання, міждисциплінарних зв'язків тощо. Було встановлено етапи технології формування «soft skills» під час викладання англійської як другої мови. На основі дослідження було визначено ключові якості викладача, який має «м'які навички» і викладає англійську студентам економічних спеціальностей. Тому рекомендується впроваджувати розвиток «soft skills» як невід'ємний складник курсу вивчення англійської мови.

**Ключові слова:** «soft skills», розвиток, англійська як друга мова, студенти економічних спеціальностей.

**Introduction.** The processes of globalization promote the development of new trends in education, introduction of innovative technologies, alternative teaching forms and methods. At the same time rapid economic and social-cultural development of the society, transition to new models of business activities necessitate the formation of «hard skills» involving professional competences along with «soft skills» of future specialists. Modern labor market requires highly-qualified professionals who are ready for on-going self-development and advancement, who are team players, communicative, flexible, computer-literate, etc.

Foreign language skills are also becoming of great importance under current conditions of European integration and cooperation between nations. English as a language of global communication holds the leading position among the other foreign languages and it is widely used in all types of social communication, including business, scientific and cultural-educational discourses. There, foreign-language competence has become one of essential skills in a globalized world. At the same time, there can still be observed unsatisfactory level of interpersonal, communicative and analytical abilities of high school graduates.

Hence, proficiency in English in such conditions is of particular importance for future professionals in the field of business, especially international. At the same time, the course of English as a Second Language has a great potential for the formation of «soft skills» that are related to effective participation in intercultural professional communication and personal development.

**Results and discussion.** The issues of soft skills development are widely discussed in the framework of internationalization of education and a single European educational space and appear in the English-language academic discourse when discussing «key competencies», «transversal skills» or «transferable skills».

The term «soft skills» was first used in 1990s in research papers on management and education in the United States and Germany. Robles (2012) defines «soft skills as character traits, attitudes and behaviors rather than technical aptitude or knowledge. Soft skills are intangible, non-technical, personality-specific skills that determine one's strengths as a leader, facilitator, mediator, and negotiator» (Robles, 2012: 457).

Since the late 1990s, use of the term «soft skills» has extended significantly (Collins, 2018) in business training, career advising, and job postings, where it is often equated with «interpersonal» or «people skills».

According to B. Schulz, «the 21<sup>st</sup> century employers are looking for graduates who possess «soft skills» that include responsibility, self-confidence, social and communication skills, flexibility, team-spiritedness, good work attitude, self-motivation and self-management. Many skills learned through project-based learning are highly appreciated by modern employers including the ability to deal with others, handle interpersonal conflicts, make thoughtful decisions, as well as solve complex problems» (Schulz, 2011: 67).

Researchers from Harvard University, the Carnegie Endowment for International Peace and the Stanford Research Institute have found that 75–85% of professional success depends on the level of «soft skills» and only 15–25% depends «hard skills» (knowledge of technical courses and practical skills) (Klaus, 2010; Watts et al., 2008).

The British Association of Graduate Recruiters (AGR) has reported that employers argue many graduates lack «soft skills», e.g. those of team work and «they go on to explain that candidates are normally academically proficient but lacking in «soft skills» such as communication as well as verbal and numerical reasoning» (AGR, 2007). Some researchers have estimated the importance of the interrelationship, at least partly, between English language skills, «soft skills» and economic development and have found «soft skills» to be necessary to fuel faster economic development and (Coughlan, 2015).

«Soft skills» focus more on people than processes. Today's economy and ascendance of work teams puts a new premium on people skills and relationship-building. «soft skills» are indeed essential to recruitment: nearly 90% of job postings require «soft skills». On average, a job posting requires 4 «soft skills», while 10% of the job postings require 10 «soft skills» or more (Boostrs, 2020).

Different scientists have studied «soft skills» at different times, and today there are many classifications of «soft skills», which can be divided into four main areas:

1. Basic communication skills that help to develop relationships with people, support a conversation, behave effectively in critical situations.



2. Self-management skills that help to control time and processes effectively.

3. Effective thinking skills that are managing cognitive processes, which help to make life and work more systematic.

4. Management skills that people need at the stage when they become entrepreneurs and leaders in any business activities.

Examples of «soft skills» are clarified in Table 1.

According to Recruitment Managers and HR Professionals in the USA Most Sought-After «soft skills» include the ones presented in fig. 1.

Thus, the most important «soft skills» are strong work ethic, positive attitude, self-motivation, being self-motivated and team-oriented. All these skills can be successfully developed when teaching ESL to business students through mutual projects, team work, the need to solve the tasks and constantly interact with the partners, etc.

Development of «soft skills» among students of universities can be based on support program (academic focused and non-academic programs), formal teaching and learning and campus life.

Fundamental «soft skills» are essential for nearly any job as well. Among them there can be distinguished communicative skills (both written and oral), time management, decision-making and judgment, team spirit, adaptability, analytical skills and autonomy.

Employers are looking for employees having such «soft skills» as problem solving and critical think-

ing. Their presence and depth are difficult to assess reliably based on a summary and interview. Strong presentation, communication, and English skills are very important in this instance and all of those skills are transferable, but the result of such an interview is ambiguous. However, there is one key skill that can be assessed very accurately, and that is knowledge of English. Communicative skills are among the top five most popular with the employers, and improvement of these skills as well as good command of English increases job opportunities for applicants, especially for young graduates.

We consider that within the ESL course it is necessary to form:

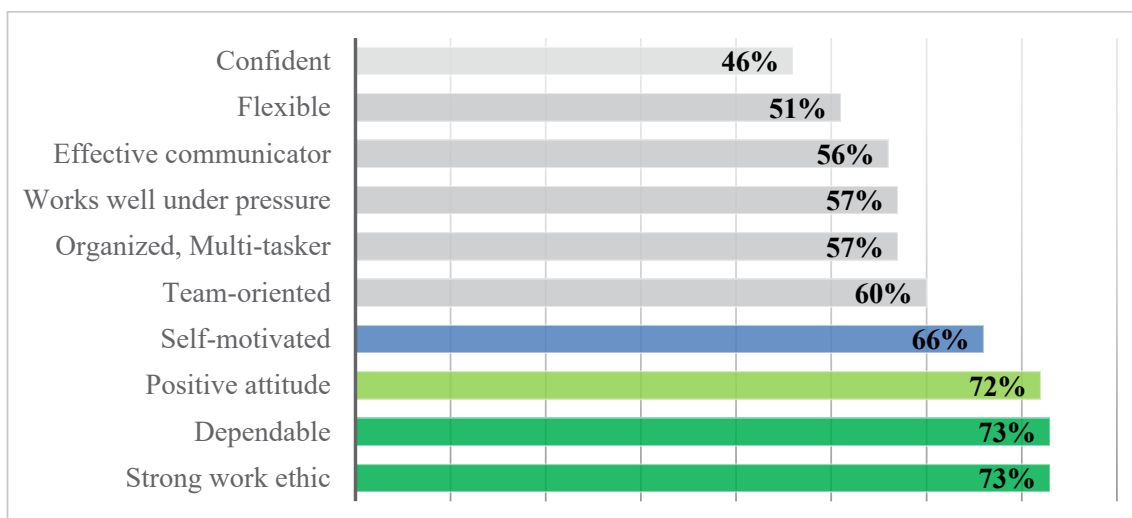
- ability to analyze, synthesize and evaluate data and teaching materials in English;
- respect for the representatives of other cultures, ability to work in a multicultural environment;
- skills of time management and self-discipline that are necessary for self-improvement;
- ability to form one's point of view on a problem and express it in English;
- study the materials and solve the tasks given in English;
- willingness to experiment, desire to solve new communicative problems related to the study of English;
- ability to search for some information in English, understand digital content and use software with English interface.

Table 1

Examples of «soft skills»\*

<p><b>Foundation Skills</b> Used for basic social interaction</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communication skills</li> <li>- Critical and structured thinking</li> <li>- Problem solving skills</li> <li>- Creativity</li> <li>- Teamwork capability</li> <li>- Negotiating skills</li> <li>- Self-management</li> </ul>	<p>Personal skills Autonomy Adaptability Attention to detail</p>
<p><b>Interaction Skills</b> Used for skills needed to interact with others</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Time management</li> <li>- Conflict management</li> <li>- Cultural awareness</li> <li>- Common knowledge</li> <li>- Responsibility</li> </ul>	<p>Interpersonal skills Managing feedback Negotiation Networking</p>
<p><b>Affective Skills</b> Used for skills needed for understanding oneself and others</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etiquette and good manners</li> <li>- Courtesy</li> <li>- Self-esteem</li> <li>- Sociability</li> <li>- Integrity / Honesty</li> <li>- Empathy</li> </ul>	<p>Additional skills/knowledge</p>
<p><b>Cognitive Skills</b> Used for skills needed to maintain more complex social interactions</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Work ethic</li> <li>- Project management</li> <li>- Business management</li> </ul>	

\*formed according to (Canney and Byrne: 19–24, 2006; Schulz, 2008: 147)



**Figure 1. Most Sought-After «soft skills» According to Recruitment Managers and HR Professionals in the USA\***

\*formed according to (CareerBuilder, 2014)

Five essential communication skills should be formed when teaching ESL for business students. They are as follows:

1. Listening actively.
2. Influencing others.
3. Negotiating successfully.
4. Dealing with different communication styles.
5. Speaking clearly and concisely.

It is important to note that «soft skills» play a more prominent role in employability of young graduates in some industries than in others. Thus, in particular, trade and service tend to value «soft skills» much higher than the technical jobs.

The peculiarity of «soft skills» is that their application is not limited to the profession. They are constantly evolving in the course of their use in everyday life and at the workplace.

Implementation of the methodology of formation of «soft skills» should be based on the principles of communicative, intercultural, professional, individualized and socio-emotionally oriented learning, interdisciplinary links, etc.

Having analyzed foreign researches on «soft skills» development, the author's vision of the structure of interrelations between «soft skills» and school background, teacher's competence and efforts, student's environment, technical strengths and hard work is presented in fig. 2.

Therefore, four basic types of «soft skills», namely communicative skills, interpersonal skills, problem solving skills and organizational skills have been distinguished.

The technology of formation of «soft skills» when teaching ESL provides a step-by-step construction

of the learning process and includes the following stages:

- informing and motivating (formation of knowledge necessary for the formation of «soft skills» and forming a positive attitude to the activities);
- practical application (application of the gained knowledge and experience under new conditions for direct formation of «soft skills»);
- assessment (reflective analysis, self-control by students of the acquired knowledge and the formation of «soft skills», as well as their individual learning activities, control by the teacher).

Possible ways of introduction «soft skills» in ESL course include the following:

- task based and problem-solving activities;
- group work involving discussions and debates (being helpful inside the classroom, students feel like they have a meaningful role within the group);
- delivering oral and poster presentations;
- role plays and dialogues;
- writing.

Based on the research and our own experience, we can identify five key qualities of a teacher who teaches English as second language to business students:

1. Leadership, so that the teacher should be a leader.
2. Communication, so that the teacher should be able to communicate.
3. Planning, so that the teacher should be able to plan ahead.
4. Adaptability, so that the teacher should be able to adapt to particular conditions.

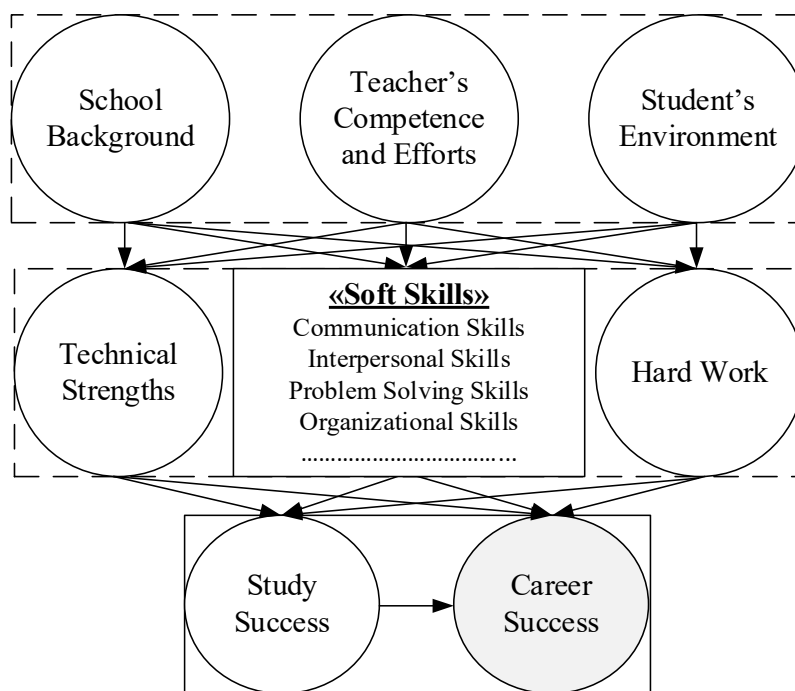


Figure 2. Outcomes of skills and efforts\*

\*formed by the author

5. Relationship building, so that the teacher should build his relationships with the students and teach them the same in relation to the peers.

**Conclusions.** Nowadays, fluency in English along with well-developed «soft skills», including the ability to discuss any issues in English, defend one’s point of view, etc. is a powerful advantage in any competitive field of the labor market.

It can be recommended to implement «soft skills» development as an integral component of

the ESL course that is largely based on communication and a lot of teaching practices and materials include working on students’ «soft skills» and ability to communicate effectively. «Soft skills» like communication, work ethic, leadership, personal responsibility, and listening are all important for young adults. Modern methods and practices introducing «soft skills» in the ESL course will be discussed in detail in our further studies.

#### REFERENCES

1. Canney C., Byrne A. Evaluating Circle Time as a support to social skills development – reflections on a journey in school-based research. *British Journal of Special Education*. № 33 (1). P. 19–24
2. CareerBuilder. Overwhelming Majority of Companies Say «soft skills» Are Just as Important as Hard Skills, According to a New CareerBuilder Survey. 2014. Retrieved from: <http://www.careerbuilder.com/share/aboutus/pressreleasesdetail.aspx?sd=4/10/2014&id=pr817&ed=12/31/2014> (Accessed on: 15.04.2021).
3. Collins English Dictionary. 2018. Retrieved from: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/soft-skills> (Accessed on: 15.04.2021)
4. Coughlan S. Campaign puts economic value on «soft skills». 2015. Retrieved from: <http://www.bbc.com/news/education-30802474> (Accessed on: 15.04.2021).
5. Lecis M., Fournet G., Cottin H., Buires P., & Ciobanu C. The importance of «soft skills» the importance of «soft skills» in the job market : an analysis of the «soft skills» demand by job, function and seniority level. 2020. Retrieved from: [https://boost.rs/wp-content/uploads/2020/11/BOOSTRS\\_SOFT\\_SKILLS\\_STUDY\\_2020.pdf](https://boost.rs/wp-content/uploads/2020/11/BOOSTRS_SOFT_SKILLS_STUDY_2020.pdf) (Accessed on: 15.04.2021).
6. Klaus P. Communication breakdown. *California Job Journal*. 2010. № 28. P. 1–9.
7. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. № 75 (4), P. 453–465. doi: 10.1177/1080569912460400.
8. Schulz B. The Importance of «soft skills»: Education beyond Academic Knowledge. *Journal of Language and Communication*. 2011. Vol. 44, issue 32, P. 67–78.
9. Schulz B. The importance of «soft skills»: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication*. 2008. № 2 (1), pp. 146–154.
10. Watts M., Watts R. K. Developing «soft skills» in Students. 2008. Retrieved from: [http://108.cgpublisher.com/proposals/64/index\\_html](http://108.cgpublisher.com/proposals/64/index_html) (Accessed on: 15.04.2021).

УДК 81'364

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-21>**Олена ДОЦЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-7549-4290

аспірантка кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
(Дніпро, Україна) edots@ukr.net**ОБ'ЄКТИВАЦІЯ СЛОВОТВІРНОЇ СТРУКТУРИ АНГЛІЙСЬКИХ СЛІВ  
ІЗ СЛОВОТВОРЧИМ ФОРМАНТОМ -MENT**

Зручним засобом об'єктивації словотвірної структури слова є штучна реляторна мова аплікативної моделі. Ця мова використовується для опису та знаходження лінгвістичних інваріантів мови. Аплікативна породжувальна модель вважається категорією абстрактної дериваційної системи, основу якої становить обмежена кількість вихідних об'єктів та правила деривації похідних об'єктів. У статті використано три афікси-релятори:  $R_1$  – вербалізатор,  $R_2$  – номіналізатор,  $R_3$  – ад'єктиватор. Морфемна основа  $O$  виступає первинним операндом, а три релятори – це оператори. Процес аплікації пояснюється як процес приєднання функції (релятора) до свого аргументу (морфемної основи). В аплікативній породжувальній моделі операція аплікації являє собою дериваційний крок. В основі кожного дериваційного кроку полягає процес приєднання словотворчого форманту до похідного слова. Словотвірну структуру слова становить множинність дериваційних кроків, необхідних для породження слова. На думку провідних лінгвістів, за допомогою аплікативної породжувальної моделі можна пояснити відносини між реальними мовними об'єктами в динаміці процесів синхронії, а також розглянути план змісту окремо від плану вираження.

Метою статті є дослідження й аналіз словотвірної структури англійських слів із суфіксом *-ment*. Об'єктом аналізу слугують англійські слова з формантом *-ment=flex*. Предметом дослідження вважається словотвірна структура англійських слів із суфіксом *-ment*. У статті розглянуто питання об'єктивації англійських іменників на *-ment*. За допомогою реляторної мови аплікативної породжувальної моделі проаналізовано та виявлено  $R$ -структури англійських іменників. У результаті дослідження дійшли висновку, що англійські іменники з формантом *-ment* можуть утворюватись від різних частин мови, а саме: від дієслова, іменника та прикметника.

**Ключові слова:** релятор, аплікативна породжувальна модель (АПМ), об'єктивація словотвірної структури.

**Olena DOTSENKO,**

orcid.org/0000-0002-7549-4290

Postgraduate Student at the Department of Translation Studies and Linguistic Training for Foreigners  
Oles Honchar Dnipro National University  
(Dnipro, Ukraine) edots@ukr.net**OBJECTIFICATION OF THE WORD-FORMATION STRUCTURE OF ENGLISH  
WORDS WITH THE WORD-FORMING FORMANT -MENT=FLEX**

The applicative generative model and its language are considered to be the most convenient and suitable way of objectification of the word-formation structure. This language is used to describe and find linguistic invariants. The applicative generative model is known to relate to the category of the abstract derivation system with the limited number of original objects and the rules of derivation. The article deals with three relator-affixes such as  $R_1$  (a verbalizer),  $R_2$  (a nominalizer),  $R_3$  (an adjectivizer). The morphemic stem  $O$  serves as an initial operand and the three relators are operators. The application process can be explained as an act of adding the function (a relator) to its argument (a morphemic stem). The application operation in the applicative generative model is determined by derivative steps. The process of adding the word-forming affix to the derivative word comprises each derivative step. The word-forming structure is based on the great number of derivative steps required for word generation. The outstanding linguists state that it is possible both to explain relations between natural linguistic phenomena within synchrony processes and research the plane of content apart from the plane of expression with the help of the applicative generative model.

The author of the article tries to research and analyze the word-formation structure of English words with the suffix *-ment*. The object of the study is English words with the word-forming formant *-ment*. The subject of the study is the word-formation structure of English words with the suffix *-ment*. The article is devoted to solving the problem of objectification of English nouns with the suffix *-ment*.  $R$ -structures of English nouns were analyzed with the help of the applicative generative model and all these structures were described in the article. The result of the research leads to the conclusion that English nouns with the word-forming formant *-ment* can be generated from different parts of speech such as the verb, the noun, the adjective.

**Key words:** a relator, the applicative generative model (AGM), objectification of the word-formation structure.

**Постановка проблеми.** Протягом усього періоду розвитку словотвірної системи англійської мови перед лінгвістами постійно постає чимало проблем, пов'язаних із словотвірною структурою англійських слів. Незважаючи на значний внесок мовознавців у розвиток словотвору англійської мови, залишилось ще чимало питань, що потребують нагального вирішення.

**Аналіз досліджень.** Так, наприклад, П. А. Соболева стверджувала, що дослідження словотвірної системи мови має вирішити такі проблеми, як об'єктивація словотвірної структури слова, визначення відповідностей між словотвірною та морфологічною структурою слова та системне зображення словотвірного рівня мови (Соболева, 1972: 165).

**Мета статті** полягає в розв'язанні проблеми об'єктивації словотвірної структури англійських іменників із суфіксом *-ment*, адже словотвірна структура вищезазначених слів не була проаналізована належним чином у мовознавстві.

**Виклад основного матеріалу.** Об'єктивацію словотвірної структури слова П. А. Соболева розуміє як зображення дериваційних кроків. Зазначимо, що для належної репрезентації словотвірних відношень необхідною є реляторна мова аплікативної породжувальної моделі (АПМ). Ця модель являє собою абстрактну дериваційну систему з обмеженою кількістю вихідних об'єктів та правил деривації похідних об'єктів (Соболева, 1972: 170).

Базовими складниками АПМ є непохідний корінь або морфемна основа слова, що зображується як *O*. Водночас в аплікативній моделі наявні так звані релятори (морфема або група морфем), що позначають як *R* і надають слову частиномовного значення. Залежно від цього визначення, *R*-слова можуть позначатись як *R<sub>1</sub>*, що відповідає дієслову, *R<sub>2</sub>* – іменнику, *R<sub>3</sub>* – прикметнику, *R<sub>4</sub>* – прийменнику. Так, аплікативна породжувальна модель відображає частиномовну організацію дериваційних кроків.

У статті обґрунтовано структурні моделі з реляторами *R<sub>1</sub>*, *R<sub>2</sub>* та *R<sub>3</sub>*. Як приклад, розглянемо модель та структуру іменника *muniment*. Модель цього слова зображено як *R<sub>2</sub>N*, а структура – *R<sub>2</sub>O*, в якій *mun* відповідає морфемній основі слова, яка позначає іменник, а *-ment* – словотворчий формант, що в ролі функції додається до свого аргументу.

Результатом дослідження віддієслівних іменників із суфіксом *-ment* є такі моделі та структури:

**Модель *R<sub>2</sub>V* (структура *R<sub>2</sub>R<sub>2</sub>O*)**

*abutment*

(abut → abutment) – (межувати – межа, опора);

*commencement*

(commence → commencement) – (починати – початок);

*argument*

(argue → argument) – (сперечатися – суперечка);

*seducement*

(seduce → seducement) – (спокушати – спокуса);

*impediment*

(impede → impediment) – (перешкоджати – перешкода);

*ejectment*

(eject → ejectment) – (виселяти – виселення);

*ligament*

(ligate → ligament) – (накладати лігатуру – лігамент);

*furnishment*

(furnish → furnishment) – (постачати – постачання);

*cajolement*

(cajole → cajolement) – (обманювати – обман);

*nourishment*

(nourish → nourishment) – (живити – живлення);

*harassment*

(harass → harassment) – (турбувати – занепокоєння);

*abashment*

(abash → abashment) – (бентежити – збентеження);

*avermment*

(aver → averment) – (стверджувати – підтвердження).

**Модель *R<sub>2</sub>R<sub>1</sub>V* (структура *R<sub>2</sub>R<sub>1</sub>R<sub>1</sub>O*)**

*eracement*

((rase → erase) → eracement) – (витерти – зтерти – зтирання);

*engorgement*

((gorge → engorge) → engorgement) – (об'їдатися – жадно їсти – обжерливість);

*entrainment*

((train → entrain) → entrainment) – (їхати поїздом – грузитися в поїзд – сідати в поїзд);

*derailment*

((rail → derail) → derailment) – (прокладати рейки – сходити з рейок – сходження з рейок);

Серед віддієслівних іменників із суфіксом *-ment* зустрічаються такі, що можуть бути одночасно співвіднесені з двома моделями, які представлені нижче.

**Модель 1) *R<sub>2</sub>R<sub>2</sub>V* (структура *R<sub>2</sub>R<sub>2</sub>R<sub>1</sub>O*) або 2) *R<sub>2</sub>R<sub>1</sub>V* (структура *R<sub>2</sub>R<sub>1</sub>R<sub>1</sub>O*)**

*enravingment*

1) ((ravish → ravishment) → enravishment) – (захоплювати – захоплення – захват);

2) ((ravish → enravish) → enravishment) – (захоплювати – зачаровувати – захват);

*re-equipment*

1) ((equip → equipment) → re-equipment) – (обладнати – обладнання – переобладнання);

2) ((equip → re-equip) → re-equipment) – (обладнати – переобладнати – переобладнання);

*reattachment*

1) ((attach → attachment) → reattachment) – (арештувати – арешт – повторний арешт);

2) ((attach → reattach) → reattachment) – (арештувати – повторно арештувати – повторний арешт);

*disinvestment*

1) ((invest → investment) → disinvestment) – (інвестувати – інвестиції – зменшення інвестицій);

2) ((invest → disinvest) → disinvestment) – (інвестувати – скорочувати інвестиції – скорочення інвестицій);

*forebodement*

1) ((bode → bodement) → forebodement) – (передвіщати – передвістя – погане передчуття);

2) ((bode → forebode) → forebodement) – (передвіщати – мати погане передчуття – погане передчуття);

*adjudgement*

1) ((judge<sub>v</sub> → judgement) → adjudgement) – (судити – рішення суду – судове рішення, винесення вироку);

2) ((judge<sub>v</sub> → adjudge) → adjudgement) – (судити – виносити вирок – судове рішення, винесення вироку);

*rearmament*

1) ((arm<sub>v</sub> → armament) → rearmament) – (озброювати – зброя – переозброєння);

2) ((arm<sub>v</sub> → rearm) → rearmament) – (озброювати – переозброїти переозброєння);

*assortment*

1) ((sort<sub>v</sub> → sortment) → assortment) – (сортувати – сортування – асортимент);

2) ((sort<sub>v</sub> → assort) → assortment) – (сортувати – сортувати – асортимент).

**Відприкметникові іменники** з суфіксом *-ment* утворюються за структурою –  $R_2R_1R_3O$ , де  $R_3O$  виступає морфемною основою, яка є прикметником.

*estrangement*

((strange → estrange) → estrangement) – (чужий – відчувувати – відчуження);

*revilement*

((vile → revile) → revilement) – (підступний – ображати – образи);

*ennoblement*

((noble → ennoble) → ennoblement) – (шляхетний – облагороджувати – облагородження);

*disablement*

((able → disable) → disablement) – (здатний – робити недієздатним – позбавлення працездатності);

*refreshment*

((fresh → refresh) → refreshment) – (свіжий – освіжати, підкріпляти – відпочинок, закуска);

*ascertainment*

((certain → ascertain) → ascertainment) – (впевнений – встановлювати, з'ясувати – з'ясування);

*embrittlement*

((brittle → embrittle) → embrittlement) – (крихкий – робити крихким – крихкість);

*enlargement*

((large → enlarge) → enlargement) – (великий – збільшувати – збільшення);

*refinement*

((fine → refine) → refinement) – (витончений – робити більш витонченим – витонченість);

*enfeeblement*

((feeble → enfeeble) → enfeeblement) – (слабкий – послаблювати) – послаблення).

**Відіменникові іменники** утворюються за такими моделями та структурами:

**Модель  $R_2N$  (структура  $R_2R_2O$ )**

*feoffment*

(feoff → feoffment) – (льон – льонове помістя);

*rabblement*

(rabble → rabblement) – (натовп – буйство);

*justicement*

(justice → justicement) – (справедливість – судочинство);

*ledgement*

(ledge → ledgement) – (планка, виступаючий край – кордон, пояс);

*muniment*

(muni → muniment) – (свята людина – грамота, документ про привілеї).

**Модель  $R_2R_1N$  (структура  $R_2R_1R_2O$ )**

*enserfment*

((serf → enserf) → enserfment) – (кріпосний, раб – закріпачувати – кріпосне право);

*encystment*

((cyst → encyst) → encystment) – (кіста, пузир – інкапсулювати, утворювати оболонку – інкапсулювання, утворення капсули);

*discouragement*  
((courage → discouragement) → discouragement) – (хоробрість – приводити в сум – зневіра);

*embaument*  
((bay → embay) → embaument) – (затока – вводити в затоку – затока, викривлення берегової лінії);

*disbarment*  
((bar → disbar) → disbarment) – (бар'єр, що відділяє суддів від підсудних – позбавити звання адвоката – позбавлення звання адвоката);

*enticement*  
((tice → entice) → enticement) – (приманка – заманювати – спокуса);

*disbursement*  
((burse → disburse) → disbursement) – (кошель, біржа – витратити – витрати).

**Модель  $R_2R_1R_2N$  (структура  $R_2R_1R_2R_2O$ )**  
*disillusionment*

((((illusion → disillusion<sub>v</sub> → disillusion<sub>n</sub>) → disillusionment) – (ілюзія – розчаровувати – розчарування – розчарованість);

*deployment*  
(((ploy → deploy<sub>v</sub> → deploy<sub>n</sub>) → deployment) – (хитрість, уловка – розгортати – розгортання – розсортування).

**Висновки.** У статті вирішено проблему об'єктивації іменників із словотворчим формантом *-ment*. Завдяки реляторній мові аплікативної породжувальної моделі зображено частиномовну структуру та дериваційні кроки англійських іменників із суфіксом *-ment*. Визначено, що морфемною основою для побудови зазначених іменників є не лише іменники, але й прикметники та дієслова. Аплікативна породжувальна модель являє собою універсальний засіб аналізу взаємодії словотвірної та семантичної систем мови, в чому і полягає завдання подальшого дослідження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Соболева П. А. Моделирование словообразования. Проблемы структурной лингвистики. Москва : Наука, 1972. С. 165–212.
2. Шаумян С. К., Соболева П. А. Основания порождающей грамматики русского языка: введение в генотипические структуры. Москва : Наука, 1968. 372 с.

#### REFERENCES

1. Soboleva P. A. Modelirovanie slovoobrazovaniya. Problemy strukturnoj lingvistiki [Word-formation modelling. Problems of structural linguistics]. Moskva: Nauka, 1972. Pp. 165–212 [in Russian].
2. Shaumyan S. K., Soboleva P. A. Osnovaniya porozhdayushchej grammatiki russkogo yazyka: vvedenie v genotipicheskie struktury [Fundamentals of generative Russian grammar: introduction to genotypical structures]. Moskva: Nauka, 1968. 372 p. [in Russian].

УДК 821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-22>**Віталій ЖУГАЙ,***orcid.org/0000-0003-1381-6028*

аспірант кафедри германської філології та перекладу

Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *vzhuhay@gmail.com*

## ТЕОРІЇ ГУМОРУ В ФІЛОСОФСЬКОМУ, ПСИХОЛОГІЧНОМУ ТА ЛІНГВІСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті подано аналіз теоретичних засад гумору та способів його виявлення з точки зору представників філософської, психологічної й лінгвістичної думки. На меті цього дослідження визначити й окреслити спільні та відмінні риси у розумінні комічного, а також розглянути механізми вербальної, а також невербальної реалізації гумору, зокрема механізми, задіяні в усному або письмовому тексті з метою викликати у читача або глядача сміх.

Предметом дослідження послуговували теорії гумору, сформульовані низкою різних авторів впродовж тривалого періоду у часі, починаючи від теорій переваги, вперше сформульованих Платоном, підтриманих Аристотелем та відображених у культурі ранніх християн. Гумор розглядався як акт ворожості, нахабство чи раптовий тріумф над іншими, що додало до негативної репутації останнього в цей період часу. Теорія звільнення, найвідомішим представниками якої стали Іммануель Кант, Артур Шопенгауер, Зигмунд Фройд, концептуалізувала підхід, за яким гумор слугує певним механізмом для звільнення індивідуума від надлишкової психічної енергії, що має властивість накопичуватись. Окрім цього, автори теорії вважали, що гумор може «звільняти» людину від енергії, що виділялась для вирішення ментальних задач або пригнічувалась почуттями ворожості та лібіддо. Закінчують список теорій невідповідності, популяризовані, серед інших, Віктором Раскіним та Сальваторе Аттардо. Теорія невідповідності почала набувати популярності в кінці ХХ століття і продовжує розвиватись дотепер. Концепція теорії, вперше сформульованої ще Артуром Шопенгауером, ґрунтується на ідеї, що в основі механізму сміху лежить невідповідність між очікуванням та результатом. За відносно тривалий час свого існування теорія була вдосконалена та збагатилась новими концепціями, термінами та поняттями. Зокрема, з психолінгвістики був запозичений термін скрипту, що є узагальнюючим поняттям для визначення комплексу ознак певного явища, предмета чи особи. Для виникнення гумору повинно відбутися протиставлення скриптів у поєднанні з 4 іншими ключовими елементами, які автори називають: логічним механізмом, ціллю, нарративною стратегією, мовою та ситуацією.

У ході дослідження було визначено головні ідеї, переваги та вади кожної з груп теорій, а також показана еволюція розуміння гумору та феномену сміху у діахронії.

**Ключові слова:** гумор, сміх, теорії переваги, теорії звільнення, психічна енергія, теорії невідповідності, скрипт.

**Vitalii ZHUHAI,***orcid.org/0000-0003-1381-6028*

Post-Graduate Student at the Department of German Philology and Translation

Institute of Philology of Taras Shevchenko Kyiv National University

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

## THEORIES OF HUMOR IN PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC DISCOURSE

The article analyzes humor's theoretical foundations from the philosophical, psychological, and linguistic scholars' perspectives. This study aims to identify and outline similarities and differences in understanding the comic and consider the mechanisms of verbal and nonverbal realization of humor, including mechanisms involved in oral or written text to make the reader or viewer laugh.

Serving as a study object are the theories of humor, formulated by a number of different authors over a long time period, ranging from superiority theories, first formulated by Plato, supported by Aristotle, and reflected in the culture of the early Christians, all of whom viewed humor as an act of hostility, impudence, or a sudden triumph over others, which added to the latter's negative reputation during this time. The release theory, whose famous representatives included Immanuel Kant, Arthur Schopenhauer, Sigmund Freud, conceptualized an approach in which humor serves as a mechanism for freeing the individual from excess mental energy that tends to accumulate. The authors of the theory also believed that humor could «liberate» a person from the energy released to solve mental problems or suppressed by feelings of hostility and sexual desire. Ending the list is the incongruity theory, popularized by, among others, Victor Raskin and Salvatore Attardo. It began to gain popularity in the late twentieth century and continues to develop to this day. The theory is based



*on the idea, first formulated by Arthur Schopenhauer, that the mechanism of laughter revolves around the gap between expectations and results. For a relatively long time of its existence, the theory has been improved and enhanced with new concepts, terms, and concepts., particularly the term script, establishing a general concept for defining a set of features of a particular phenomenon, object, or person. For humor to emerge, there must occur an opposition of scripts, combined with four other key elements, which the authors call: logical mechanism, goal, narrative strategy, language, and situation.*

*The study identified the main ideas, advantages, and disadvantages of each of the groups of theories and showed the evolution in understanding humor and the phenomenon of laughter in diachrony.*

**Key words:** *humor, laughter, superiority theory, release theory, mental energy, incongruity theory, script.*

**Постановка проблеми.** Актуальність цієї статті полягає в тому, що в науковій площині не існує консенсусу щодо того, чим є гумор та як він утворюється, що, в свою чергу, призводить до широкого простору для інтерпретації смішного. В межах цього дослідження узагальнено та класифіковано теоретичне підґрунтя дослідження гумору, починаючи від Платона й Аристотеля, й закінчуючи сучасними теоріями Віктора Раскіна, Сальваторе Аттардо.

**Аналіз досліджень.** За визначенням, гумор – це форма комунікації, яка стимулює веселощі (Encyclopedia Britannica, 2019: 1). У всіх своїх багаточисельних різновидах гумор має тенденцію викликати рефлекс сміху. Спонтанний сміх – це руховий рефлекс, що утворюється шляхом скоординованого скорочення п'ятнадцяти м'язів обличчя у характерний спосіб (починаючи від слабкої посмішки до широкої усмішки, і закінчуючи типовим вибуховим сміхом) та супроводжується зміненним диханням (Encyclopedia Britannica, 2019: 1).

Моторні рефлекси, такі як скорочення зиніці ока при яскравому світлі, є простими реакціями на прості стимули; їхнє значення для виживання є очевидним. Проте мимовільне скорочення п'ятнадцяти м'язів обличчя, що супроводжується певними нестримними звуками, нагадує діяльність, що не має жодної утилітарної цінності для виживання. Сміх – це унікальний рефлекс, що не має явної біологічної цінності. Його можна назвати надлишковим рефлексом, чия єдина функція полягає у зменшенні напруги (Encyclopedia Britannica, 2019: 2).

Слід зазначити, що слово «гумор» не використовувалось у його теперішньому розумінні «смішного» до кінця XVIII століття, а тому традиційні дискусії щодо комічного стосувались явища сміху чи жанру комедії. Відомі філософи минулого, зокрема Платон, Гоббс чи Кант, згадували про сміх чи гумор у кількох абзацах у контексті роздумів на іншу тему. Першою книгою, що ґрунтовно досліджувала явище гумору, вважається праця «Сміх» Анрі Бергсона, опублікована у 1900 році (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2012: 1).

**Мета статті** – показати та проаналізувати еволюцію розуміння гумору та сміху в науковій

спільноті в діяхронії та сформулювати теоричну базу для подальших студій.

**Виклад основного матеріалу.** Спроби зрозуміти та пояснити сміх як реакцію людини на зовнішні або внутрішні подразники сягають тисячоліть та можуть бути описані цілою низкою представників різних гілок наукового знання: від античних філософів до релігієзнавців, психологів-когнітивістів, біхевіористів та сучасних лінгвістів.

Платон (427 – 348 р. до н.е.) вважав, що сміх – це емоція, що може перемагати раціональний самоконтроль, зокрема у праці «Республіка» (388 р. до н.е.) він писав: «For ordinarily when one abandons himself to violent laughter, his condition provokes a violent reaction» («Зазвичай, коли хтось дозволяє собі бурхливий сміх, його стан викликає бурхливу реакцію»). Платон також вважав, що сміх містить певний злий намір. У своєму діалозі «Філеб» він сказав, що насміхаючись над іншими, люди почувуються заможнішими, кращими зовні та більш добродесними, ніж вони насправді є: «In laughing at them, we take delight in something evil – their self-ignorance – and that malice is morally objectionable» («Сміючись з них, ми насолоджуємося чимось злим – їхнім невіглаством – і ця злоба є морально неприйнятною») (Plato, 1978).

З огляду на такі аргументи проти сміху та гумору Платон зазначив, що в ідеальній державі останні мають строго контролюватися, оскільки гумор міг використовуватись для насмішки або критики політичних конкурентів, суспільних діячів чи певних явищ, літературних, філософських праць, знаходячи своє відображення наприклад в таких жанрах творів як памфлети або карикатури (Глинка, 2008: 6).

Услід за Платоном, Аристотель був першим із філософів, хто зазначив унікальність такої здатності людини як сміх, що вигідно відрізняла її на фоні всіх інших відомих істот. На противагу Платону, Аристотель визнавав можливу користь сміху. У своїй «Риториці», філософ написав: «Wit is educated insolence» («Дотепність – це освічене нахабство»). «Most people enjoy amusement and jesting more than they should... a jest is a kind of mockery, and lawgivers forbid some kinds

of mockery – perhaps they ought to have forbidden some kinds of jesting» («Більшість людей насолоджуються розвагами та жартами більше, ніж потрібно ... жарти – це вид глузування, і законодавці забороняють деякі види глузування, можливо, вони мали би заборонити деякі види жартів») (American Psychological Association, 2004). Аристотель також ввів поняття так званого ефекту несподіванки, що знайшло своє відображення у роботах Томаса Гоббса (Глінка, 2008: 6).

Філософ XVII ст. Томас Гоббс розвинув ідеї Платона та Аристотеля й вважав гумор вираженням несподіваного та раптового триумфу індивідуума над невдачею іншого. На думку Т. Гоббса, сміх був формою демонстрації власної вищості над іншими через усвідомлення того, як не припускати помилок, з якими уже раніше зіштовхувалися або навчилися уникати (Hobbes, 1982: 35–35). У XX ст. теорії про гумор, започатковані Платоном та згодом підтримані прихильниками християнства, що домінували два тисячоліття поспіль, були об'єднані під назвою **теорії ворожнечі** або **теорії переваги**. В основі цих теорій лежить думка, що сміх є вираженням ідеї вищості над іншими людьми або власним станом у минулому (Stanford, 2012: 4).

У XVIII ст. домінуючий статус теорій переваги похитнувся після критики ідей Гоббса шотландським філософом та прихильником деїзму Френсісом Хатчесоном (Stanford, 2012: 4). На думку шотландського філософа, ми можемо відчувати себе вищими за нижчих тварин, проте це не викликає у нас сміху. В той час, як окремі дії котів чи собак, що віддалено нагадують наші власні, можуть викликати в нас веселощі, інші дії тварин, що значно відрізняються від людських та мають набагато більш примітивну природу, не виступають об'єктом для сміху. Схожим чином влаштований і механізм співчуття. Ф. Хатчесон наводить приклад джентльмена, що, проїжджаючи в кареті, бачить жебраків на вулиці, і, безумовно, відчувається вищим над ними, проте це скоріше викликає у нього акт співчуття, аніж сміх. «We are in greater danger of weeping than laughing» («Ми скоріше схильні розплакатися, а не сміятися») (Stanford, 2012: 4).

У світі німого кіно зустрічаються сцени з персонажами, що потрапляють, на перший погляд, у безвихідні ситуації, проте знаходять оригінальні рішення для порятунку (наприклад у фільмах Чарлі Чапліна). Глядач, що спостерігає за діями на екрані, може розсміятися, проте почуття вищості тут було б недоцільним, оскільки дії актора на екрані часто виходять за межі того, що глядач може придумати, а тим більше, виконати. Цей

приклад є ще одним свідченням, здатним заперечувати теорії переваги в розумінні гумору та смішного.

У XVIII столітті з'явилися нові теорії для пояснення феномена сміху, які згодом отримали назву **теорій звільнення** (Stanford, 2012: 5). Теорії звільнення – це пояснення, запозичене зі сфери гідравлічної науки й апелює до процесу, в якому сміх робить у нервовій системі те, що робить клапан зниження тиску в паровому котлі. Ці теорії були вперше окреслені в есе «Про свободу дотепу та гумору» у 1709 році (Stanford, 2012: 5), де слово «гумор» вперше вживалося в сучасному сенсі веселості.

За наступні два століття теорії була переглянуті, доповнені та довершені зокрема Зигмундом Фройдом (1856 – 1939), який вважав, що сміх вивільняє надлишкову психічну енергію (Stanford, 2012: 6).

Інший філософ Герберт Спенсер (1820 – 1903) написав у своєму есе «Про фізіологію сміху» (1911), що емоції мають форму фізичної енергії, що має властивість впливати на м'язи та породжувати певні рухи (Spencer, 1911). Так, коли ми сердимось, нервова енергія змушує стиснути кулаки, і якщо вона досягає свого піку, ми атакуємо супротивника. Коли нам страшно, ця енергія продукує незначні рухи, що готують нас до втечі, і якщо страх досягає достатнього рівня, ми тікаємо. Таким чином, сміх теж випускає нервову енергію, проте, на думку Г. Спенсера, різниця полягає в тому, що рух м'язів під час сміху не має практичної користі, як під час нападу на супротивника чи втечі від небезпеки. На відміну від інших емоцій, у сміху не існує чіткої мотивації до жодних дій – він просто випускає надлишкову нервову енергію (Spencer, 1911).

Найвідомішою серед усіх теорій полегшення є теорія, висловлена Зигмундом Фройдом у праці «Дотепність та її відношення до несвідомого» (Freud, 1974). З. Фройд говорить про такі категорії смішного, як: жарт, комічне і гумор. Сміх у кожній із цих категорій є виходом для накопиченої нервової енергії, що була призначена для певної фізіологічної задачі, проте стала надлишковою через невикористання. Таким чином, в жартах це – енергія, що призначалась для пригнічення почуттів; в комічному – це енергія, що призначалась для роздумів, а в гуморі – це енергія, що використовується для емоцій (Freud, 1974).

За З. Фройдом, найчастіше пригнічуваними емоціями є сексуальний потяг (лібідо) та ворожість. Звідси, більшість жартів та дотепів пов'язані із сексом або актами ворожості, або ж з

тим й іншим одразу. Розповідаючи або слухаючи жарти про секс, люди дають вихід своїй внутрішній енергії лібідо. Схожим чином у жартах про особистостей або групи людей, які нам не подобаються, ми дозволяємо вийти нашій енергії ворожості, що зазвичай пригнічується за нормальних обставин. Ця енергія випускається у формі сміху.

Під «комічним» З. Фройд розуміє енергію, що накопичується, проте не знаходить свого використання. Спостерігаючи за діями клоуна на сцені, який незграбно виконує дії, що нам здаються простими, ми виділяємо більше енергії, ніж знадобилося б для виконання тих самих дій у нашій свідомості. Надлишок енергії, що виділяється, переходить у сміх.

Гумор, за З. Фройдом, виникає у ситуаціях, де природня реакція співчуття пригнічується в зародку, а енергія, що була призначена для цього афекту, вивільняється у формі сміху. Наприклад в історії, розказаній Марком Твенном, брат письменника будував дорогу, коли динаміт передчасно спрацював та підійняв його високо в повітря. Коли нещасний нарешті спустився на землю далеко від будівельного майданчика, його оштрафували на зарплату за пів дня через відсутність на робочому місці. Енергія, що виділяється у свідомості слухача на співчуття, стає непотрібною, коли він чує фантастичний кінець історії, а отже це викликає сміх (Freud, 1974: 295).

У своїй моделі, запозиченій зі сфери гідраліки, австрійський філософ та психоаналітик стверджував, що жарти та дотепи слугують несвідомим виходом пригнічених думок та почуттів у свідомий розум. Проте у сучасному контексті ця теорія звучить менш правдоподібною, з огляду навіть на те, що професійні коміки цілком свідомо готуються до планування своїх жартів та виступів. Також за цією теорією полегшення, думки про складні дії, наприклад сплав через море, повинні вивільняти значно більше енергії, ніж прості операції, наприклад облизування марки на конверті (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2012: 8).

Наступною групою теорій для пояснення феномена сміху є **теорії невідповідності або суперечностей**, що були вперше сформульовані у 18 столітті. В основі теорій невідповідності лежить ідея, що сприйняття чогось невідповідного, що суперечить нашій психічній моделі мислення та очікуванням, є причиною для сміху. Серед прихильників цієї моделі є такі постаті: Джеймс Біті, Іммануель Кант, Артур Шопенгауер, Серен К'єркегор, а також представники нової школи та автори Загальної вербальної теорії гумору Віктор Раскін та Сальваторе Агтардо. Наразі теорії невід-

повідності мають домінуючий статус серед усіх теорій про гумор.

Першим філософом, який апелював до невідповідності у сучасному сенсі слова, був Джеймс Біті (1779): «Our laughter seems to arise from the view of things incongruous united in the same assemblage» («Наш сміх, схоже, виникає в результаті усвідомлення невідповідних між собою речей, зібраних в одному (твердженні)») (Beattie, 1779).

Представник другої половини XVIII століття Іммануїл Кант (1724 – 1804) розвинув теорію, за якою сміх – це емоція, що виникає від знешкодження напруженого очікування та зведення ситуації у ніщо. Наприклад, розповідь про чоловіка, який від горя посивів за одну ніч, не викличе сміху, навіть якщо ми йому не повіримо, – перехід у протилежність; але розповідь про чоловіка, який пережив таке горе, що у нього від цього посивіла... перука, змусить нас сміятися», – перехід у ніщо (Глинка: 2008).

Артур Шопенгауер запропонував у XIX столітті власну теорію – **невідповідності**, за якою несумісність з фізичними очікуваннями та абстрактними уявленнями може мати комічний ефект. Таким чином, невідповідним видається той факт, що сенбернар та чихуахуа можуть бути зведені до категорії «собака». А. Шопенгауер наводить приклад австрійського жарту: «When someone had declared that he was fond of walking alone, an Austrian said to him: 'You like walking alone; so do I: therefore we can go together'» («У відповідь на твердження, що хтось любить гуляти наодинці, австрієць відповів: «Ти любиш гуляти один, і я також; отже, гуляймо разом») (Schopenhauer, 1907: 8). Невідповідність понять «гуляти наодинці» та «гуляти наодинці разом» має потенціал викликати у слухача сміх завдяки суперечливій натурі цих тверджень у нашій свідомості.

У сучасній психології Томас Шульц та Джеррі Салс висловили припущення, за яким задоволення від гумору виникає не від невідповідності фактів, а вирішення суперечності. За цією теорією, ми розуміємо гумор тоді, коли можемо помістити певне твердження у рамки певної концептуальної схеми в нашій свідомості, наприклад: «Marriage is a great institution, but I am not ready for an institution» («Інститут шлюбу – це прекрасний інститут, але я не готова до інституту») – фраза, що належить американській актрисі Мей Вест (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2012: 12).

Вагомий внесок у дослідження гумору був зроблений французьким філософом Анрі Бергсоном у його есе «Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic» («Сміх: Есе про значущість комічного»),

опублікованому в 1900 році (Bergson, 1911). Бергсон зробив важливе спостереження, зокрема про те, що сміх – це соціальне явище, та про те, що будь-який комічний ефект у тій чи іншій формі базується на протиріччі та / або на безглузді, втілених у конкретній (візуальній чи вербальній) формі.

Автор теорії еволюції Чарльз Дарвін (1809 – 1872) також звернув увагу на питання смішного, зокрема у своїй праці «The Expression of the Emotions in Man and Animals» («Вираження емоцій у людини і тварин», 1872), в якій детально проаналізував звуки сміху у людини та приматів і його ролі в якості пристосування організмів до навколишнього середовища (Darwin, 1872). Ч. Дарвін також розрізняє градацію сміху: від усмішки до реготу, пояснюючи це деякими фізіологічними особливостями побудови організму, наприклад, збільшенням резонуючої площі ротової порожнини чи розтягненням губ унаслідок задоволення.

У 80-90-х роках минулого століття помітно підвищився інтерес до вивчення феномена гумору та було опубліковано «Семантичну теорію гумору» («Semantic mechanisms of Humor», 1985) Віктора Раскіна (Raskin, 1985) й «Загальну теорію вербального гумору» («General Theory of Verbal Humor», 1991), розроблену В. Раскіним у співпраці з Сальваторе Аттардо (Attardo, 2001) в університеті Пурдью у США.

За В. Раскіним, текст може характеризуватися як такий, що містить гумор, якщо (Raskin, 1985: 99): а) текст, повною мірою чи частково, є сумісним з двома різними скриптами; б) два скрипти, що містяться у тексті, накладаються один на інший або є протилежними один одному.

Теорія невідповідності наразі вважається найбільш популярною для пояснення гумору в науковій спільноті та має домінуючий статус. Критики деяких ранніх ітерацій відзначали, що самого усвідомлення невідповідності або суперечливості недостатньо для виникнення гумору, і, відповідно, реакції сміху. Однак, у праці «Загальна теорія вербального гумору» Віктор Раскін та Сальваторе Аттардо говорять про п'ять ключових ресурсів, що є необхідними для досягнення очікуваного ефекту. Опозиція скриптів у розумінні усвідомлення невідповідності понять та образів є лише одним компонентом із шести. Інші ключові ресурси: логічний механізм, ціль, нарративна стратегія, мова, ситуація (Attardo, 2001: 22).

**Висновки.** Спроби пояснити феномен гумору та унікальну властивість людини сміятись понад два тисячоліття були об'єктом захоплення багатьох філософів, психологів та лінгвістів, включа-

ючи такі постаті, як: Платон, Аристотель, Томас Гоббс, Зигмунд Фройд, Герберт Спенсер, Іммануель Кант, Артур Шопенгауер, Джеррі Салс, Джеймс Біті, Віктор Раскін та Сальваторе Аттардо.

Підсумовуючи дослідження, теорії на пояснення гумору можна класифікувати за трьома основними категоріями: теорії переваги (ворожечі), теорії звільнення, теорії невідповідності.

Першу групу теорій про гумор як усвідомлення індивідуумом переваги над іншими пронизувала ідея, що сміх здатний перемагати в людині самоконтроль та бути виявленням нахабства, насмішки чи раптового тріумфу над невдачею інших. Після вивчення основоположних ідей теорій вважаємо за потрібне звернути уваги на факт, що не весь гумор містить агресивний підтекст та може класифікуватися як вираження домінування.

Другу групу теорій про гумор як механізм звільнення від зайвої (надлишкової) психічної енергії очолив Зигмунд Фройд, висловивши думку про гумор та сміх як результат пригнічуваних емоцій, пов'язаних з ворожістю та сексуальним потягом. Філософ запропонував класифікацію смішного: жарти, комічне та гумор. У сучасній науковій спільноті теорія зрідка використовується для опису феномену гумору через її застарілий концептуальний апарат, зокрема через її неспроможність пояснити гумор, що не містить сексуальної або ворожої конотації, а також багато свідомих підходів до комедії з точки зору професійних коміків, акторів та представників кінематографу.

Теорії невідповідностей або суперечностей розглядають гумор як механізм порушення очікувань в людській свідомості, а також протиставлення ментальних концепцій у співвідношенні, що призводить до абсурду чи когнітивного дисонансу. Серед відомих представників кінця ХХ – початку ХХІ століття американські дослідники гумору Віктор Раскін та Сальваторе Аттардо запропонували ввести концепцію скрипту, що містить сумарну інформацію про певний об'єкт, явище, подію чи вид діяльності в людській свідомості, а також закони поєднання конкретного скрипту з іншими.

У межах цього дослідження було узагальнено, проаналізовано та класифіковано популярні теорії для пояснення феномену гумору в дискурсі філософських, психологічних та лінгвістичних досліджень. Новизна цієї розвідки полягає в детальній класифікації емпіричного матеріалу про гумор з різних джерел у тривалому хронологічному розрізі. На нашу думку, ця інформація може бути корисною для подальших студій комічного у науковій спільноті.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глинка К. Стихи, пародии, эпиграммы / Под ред. Игоря Южанина. Москва: 2008. 206 с.
2. Aristotle. The Basic Works of Aristotle / Ed. R. McKeon. New York: Random House. 1941. 145 p.
3. Attardo S. Humorous texts: a semantic and pragmatic analysis. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2001. 238 p.
4. Beattie J. Essay on Laughter and Ludicrous Composition. Essays. London, 1779. 705 p.
5. Bergson H. Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic / Trs. C. Brereton, F. Rothwell. London: Macmillan, 1901. URL: <http://www.gutenberg.org/ebooks/4352>
6. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. American Psychological Association. New York: Oxford University Press, 2004. 828 p.
7. Darwin C. The Expression of the Emotions in Man and Animals. F.R.S., with photographic and other illustrations. London: John Murray, Albemarle Street, 1872. 374 p.
8. Encyclopedia Britannica. Humor. 2019. P. 27. URL: <https://www.britannica.com/print/article/276309>
9. Freud S. Jokes and Their Relation to the Unconscious (Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten) / Tr. James Strachey. New York: Penguin. 1905 [1974]. 258 p.
10. Hobbes T. Leviathan. New York: Penguin, 1651 [1982]. P. 35–45.
11. Philosophy of Humour. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2012. 23 p. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/humour/>
12. Plato. The Collected Dialogues of Plato / Trs. E. Hamilton, H. Cairns. Princeton: Princeton University Press, 1978. 1743 p.
13. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht: Reidel, 1984. P. 325–335.
14. Shopenhauer A. The World as Will and Idea (Die Welt als Wille und Vorstellung) / Tr. R.B. Haldane, J. Kemp. London: Routledge & Kegan Paul, 1818/1844 [1907]. 576 p.
15. Spencer H. On the Physiology of Laughter. *Essays on Education*. London: Dent, 1911. P. 226–234.

### REFERENCES

1. Hlynka K. Teoriya Yumora. Stihi, parodii, epigramy [Theory of Humor. Poems, parodies, epigrams] / Pod red. Ihor Yuzhanin. Moskva, 2008. 206 p. [In Russian].
2. Aristotle. The Basic Works of Aristotle / Ed. R. McKeon. New York: Random House, 1941. 145 p.
3. Attardo S. Humorous texts: a semantic and pragmatic analysis. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2001. 238 p.
4. Beattie J. Essay on Laughter and Ludicrous Composition. Essays. London, 1779. 705 p.
5. Bergson H. Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic / Trs. C. Brereton, F. Rothwell. London: Macmillan, 1901. URL: <http://www.gutenberg.org/ebooks/4352>
6. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. American Psychological Association. New York: Oxford University Press, 2004. 828 p.
7. Darwin C. The Expression of the Emotions in Man and Animals. F.R.S., with photographic and other illustrations. London: John Murray, Albemarle Street, 1872. 374 p.
8. Encyclopedia Britannica. Humor. 2019. P. 27. URL: <https://www.britannica.com/print/article/276309>
9. Freud S. Jokes and Their Relation to the Unconscious (Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten) / Tr. James Strachey. New York: Penguin. 1905 [1974]. 258 p.
10. Hobbes T. Leviathan. New York: Penguin, 1651 [1982]. P. 35–45.
11. Philosophy of Humour. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2012. 23 p. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/humour/>
12. Plato. The Collected Dialogues of Plato / Trs. E. Hamilton, H. Cairns. Princeton: Princeton University Press, 1978. 1743 p.
13. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht: Reidel, 1984. P. 325–335.
14. Shopenhauer A. The World as Will and Idea (Die Welt als Wille und Vorstellung) / Tr. R.B. Haldane, J. Kemp. London: Routledge & Kegan Paul, 1818/1844 [1907]. 576 p.
15. Spencer H. On the Physiology of Laughter. *Essays on Education*. London: Dent, 1911. P. 226–234.

УДК 811.11: 81'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-23>**Ольга ЗАБОЛОТСКА,***orcid.org/0000-0002-8899-8244**доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри англійської мови та методики її викладання  
Херсонського державного університету  
(Херсон, Україна) [eng.kafedra@ukr.net](mailto:eng.kafedra@ukr.net)*

## НАРАТИВНІ СТРАТЕГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ОБРАЗУ ПРИРОДИ В АНГЛОМОВНІЙ ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ XIX–XX СТОЛІТЬ

*Наукову розвідку присвячено ретроспективному огляду наративних стратегій, які реалізують образ природи в англійських прозових текстах XIX та XX століть. У ході аналізу доведено, що пейзажний образ у сучасних лінгвістичних дослідженнях тлумачиться як художній образ, пов'язаний із феноменами людського мислення і відзеркаленням зовнішнього світу крізь призму суб'єктивного досвіду людини. Дослідження Г. Пасічника та Ю. Свірідової вплинули на усвідомлення та трактування поняття «художній образ природи», який розглядаємо як лінгвокогнітивний конструкт, що інкорпорує передконцептуальну, концептуальну та вербальну площину.*

***Мета статті** полягає у визначенні наративних стратегій автора, що створюють художній образ природи в англійському художньому дискурсі XIX–XX століть.*

*У статті використовується низка методів: описовий метод, метод інтерпретаційно-текстового аналізу, семантичного, стилістичного, контекстуального аналізу, які дали змогу дослідити семантику мовних одиниць у певних контекстах, залежно від стратегії наратора.*

*Послугуючись тим, що образ природи актуалізується у творах різних жанрів, було здійснено інтерпретаційно-текстовий аналіз англійських детективів і визначено, що більшість описів природи, погоди, місцевості в художньому просторі такого жанру супроводжують події, які пов'язані з емоційним станом наратора/персонажа. Поширеними наративними стратегіями тут виступають часова, комунікативна та подієва. У художній прозі XX століття, зокрема в оповідях Дж. Голсуорсі та С. Моема, наративні стратегії видозмінюються: домінують психологічна, комунікативна та метанаративна стратегії реалізації художнього образу природи, що зумовлено прагненням письменників через образи природи передати психологічний стан персонажів та викликати відповідні почуття.*

***Ключові слова:** наративні стратегії, художній образ природи, комунікативна, метанаративна, психологічна, подієва, часова стратегії.*

**Olha ZABOLOTSKA,***orcid.org/0000-0002-8899-8244**Doctor of Pedagogical Science, Professor,  
Head of the Department of English Language and Methods of Its Teaching  
Kherson State University  
(Kherson, Ukraine) [eng.kafedra@ukr.net](mailto:eng.kafedra@ukr.net)*

## NARRATIVE STRATEGIES FOR THE REALIZATION OF THE IMAGE OF NATURE IN ENGLISH-LANGUAGE FICTION OF THE XIX–XX CENTURIES

*The research focuses on retrospective analysis of narrative strategies, which realize the image of nature in English prose texts of the 19th and 20th century. It was proved that the landscape image in the modern language researches is determined as a literary image, which is connected with phenomenon of people cognition and reflection of outer world through prism of subjective people experience. Theoretical investigations of G. Pasichnick and Yu. Sviridova have influenced on comprehension and perception of the notion “literary image of nature”, which is understood as lingual and cognitive construct with preconceptual, conceptual and verbal components.*

*The aim of this article – to define author’s narrative strategies, which realize literary image of nature in English-speaking literary discourse of XIX–XX centuries.*

*Such methods as descriptive, interpretive and textual analysis, semantic, stylistic, contextual analysis, used in the article, has helped to define semantics of language units in particular contexts, narrator’s strategies.*

*Narrative is a complex structure, which unfolds into narrative as a story about events and narration as the way of text or/and visual construction of a story. A narrative is a representation of fictional/possible world(s) by means of verbal and/or visual means. As the image of nature is realized in the texts of different genres, interpretational and textual analysis of detective stories has been made. It was determined that the majority of nature, weather and landscape descriptions are*

*accompanied with events, which are connected with narrator/personage emotional state. Temporal, communicative and eventful narrative strategies are frequently used in detective stories. In literature prose of XX century, in John Galsworthy and Somerset Maugham stories, narrative strategies changes: psychological, communicative and metanarrative strategies of literary nature image are dominant. This fact is caused by writer's desire to express personage psychological state by means of image of nature and evoke reader's certain feelings.*

**Key words:** *narrative strategies, image of nature, temporal, communicative and eventful narrative strategies.*

**Постановка проблеми.** Сучасні дослідження мови вирізняються антропоцентричною зорієнтованістю, зокрема, зверненням до комунікативно-прагматичного аспекту її функціонування (Т. А. ван Дейк, А. Калита, В. Карабан, Г. Почепцов, Дж. Р. Серль, О. Старикова та інші). Новітня дискурсивна парадигма акцентує тісні зв'язки мовних та позамовних чинників комунікації (Н. Арутюнова, А. Белова, О. Воробйова, І. Шевченко) та стимулює інтерес лінгвістів до проблем мовного впливу на адресата шляхом використання різних образів.

Образність як домінуюча властивість художнього твору завжди перебувала у центрі уваги науковців. Науковий доробок, присвячений вивченню художнього образу, включає дослідження його внутрішньої структури за такими компонентами, як зміст, ідея (чуттєвий образ) та зовнішня форма об'єктивації образу (О. Потебня); розкриття когерентної природи художнього образу як концентрованого втілення суті твору, що визначає взаємозв'язок та взаємодію всіх його елементів (В. Виноградов); встановлення засобів створення синкретичності художнього образу (Н. Арутюнова), тобто здатності об'єднувати у собі інформацію про навколишній світ та відтворювати об'єкт у його цілісності; виявлення кумулятивної специфіки композиції художнього образу як узагальнюючого, збірного, побудованого на основі образних номінацій (В. Кухаренко).

**Мета статті.** Однак питання щодо змісту художнього образу природи та його призначення у художньому прозовому мовленні не отримало належного висвітлення. Крім того, поза увагою дослідників залишається прагматичний аспект художнього образу природи у художньому мовленні, що і становить актуальність статті.

### **Виклад основного матеріалу.**

#### **1. Еволюція образу природи у лінгвістичних дослідженнях**

Незважаючи на велику кількість досліджень у літературі (З. Агаєва, Г. Шичан, О. Лосєв, Л. Петрухіна, М. Епштейн, С. Fitter), мистецтві (А. Бенуа, Б. Галанов), культурології (Т. Д'якова), присвячених пейзажу, образу природи, нерозкритими залишаються низка питань. Зокрема, наявні певні неоднозначності у трактуванні термінів «опис

природи», «образ природи» та «пейзаж». Деякі дослідники (лінгвісти) (Fitter, 1995: 187–188) вважають ці терміни взаємозамінними.

У зарубіжних дослідженнях зображень природи дослідники (Fitter, 1995) розрізняють «пейзаж» (“landscape”) і «лендскіп» (“landskip”). Різниця між пейзажем і лендскіпом полягає в тому, що «пейзаж постає як діалектична будова навколишньої «дійсності», за рахунок взаємодії фізичного та психічного всесвіту» (Fitter, 1995). Лендскіп – більш вузьке поняття, це – технічна річ, яка використовується у зображувальному мистецтві та поезії для натуралістських, зображувальних ефектів та структурованої «панорами» (Fitter, 1995). У вітчизняних розвідках поняття «лендскіп» корелює із поняттям «опис природи».

Відмінність пейзажу (або «пейзажного образу») від опису природи полягає в тому, що перший відображає дійсність через конкретно-чуттєвий образ, активує у свідомості людини переживання, оскільки «відрізняється від повсякденних форм уявлення дійсності своєю емоційністю, узагальненістю свого змісту» (Галич, Назарець, 2001: 146), та пов'язаний із феноменами людського мислення. Опис природи фіксує ознаки об'єктів і суб'єктів дій та станів. Це статична композиційно-мовленнєва форма (Назарець, Галич, 2001: 141–142, 144).

Різницю між описом природи та пейзажем можна окреслити у термінах когнітивної лінгвістики як *figure-ground organization* (фігура-фон) (Fitter, 1995); в описі природа займає позицію *ground* (фон) стосовно людини та будь-яких зображуваних подій (фігура), нині в пейзажі (фігура) людина та події формують *ground* (фон). Своєю чергою поняття «образ природи» ширше ніж «опис природи» та «пейзаж». Оскільки природа чи її елементи зустрічаються і в першому, і в останньому, і кожен з елементів може створювати окремий образ, як-то образ сонця, образ неба і т. д., вони підпорядковуються поняттю «образ природи» як вид роду. Пейзаж – це те, як людина бачить світ, він звертається до суб'єктивних відношень, до «взаємодії фізичного та психічного всесвіту» (Fitter, 1995), зберігаючи картинність ландшафту.

У дослідженнях Г. Пасічник вводиться термін «дискурс «опис природи», або «описовий дис-

курс». Композиційно-мовленнєва форма «опис» реалізує свої різноманітні форми, одна з яких – пейзаж, або опис природи, у якому поєднано опис як макросвіту – об'єктів, явищ природи і місцевості, так і мікросвіту людини – емоційного стану персонажа та авторського ідіолекту (Пасічник, 2007: 261).

Дискурс «опис природи» є комплексною інтерактивною мовно-позамовною одиницею, аналіз якої включає тлумачення взаємодії вербальних і позавербальних компонентів комунікації людини й природи (Пасічник, 2007: 261). Він є цілеспрямованою комунікативною дією, зумовленою авторською інтенцією здійснення впливу на читача, що охоплює різні форми вияву і супроводжується відповідними змінами в лексико-синтаксичній будові його тексту (Пасічник, 2007: 262).

Г. Пасічник пропонує вважати описовий дискурс художньо реалізованим концептом ПЕЙЗАЖ, який має структуру: ядро, приядрова і периферійна зона (Пасічник, 2007: 262).

Так, ядро концепту ПЕЙЗАЖ конституюється однойменним стрижневим словом *landscape*. Приядрова зона англословного художнього гіперконцепту ПЕЙЗАЖ утворюється макроконцептами ЗЕМЛЯ, ВОДА, ВОГОНЬ, ПОВІТРЯ, які відповідно до космогонічних міфів вважаються першостихіями Всесвіту, а згідно з енциклопедичними словниками – артефактами. Лексеми з аналізованого тематичного угруповання переходять із розряду тих, що прямо називають об'єкти і явища навколишньої природи, у розряд концептів. Внаслідок концептуалізації створюється розгорнений художній образ «опис природи» (Пасічник, 2007: 263).

Отже, мовні особливості описового дискурсу уможливають його аналіз як гіперконцепту зі складовими макроконцептами та образами на різних текстових рівнях з виявленням характеру його концептуалізації. Лексичні пейзажів властиві лінгвокраїнознавчі елементи, які відображають як типові ознаки ландшафту, риси людей, так і історичний аспект розвитку мови і стилю художнього тексту.

Синхронічно-діахронічний аспект дослідження опису природи дає можливість всебічно простежити еволюцію характерних ознак дискурсної типології «природа». Особливість описового дискурсу полягає передусім в експлікації особистості письменника як у плані сукупності ідей, так і на рівні лінгвістичної реалізації.

Лінгвокогнітивне спрямування сучасних досліджень зумовлює екстраполяцію здобутків літературознавчої теорії образу на площину когнітивної

поетики, що дало змогу переосмислити поняття «пейзаж» і розглянути його у новому ракурсі. Образ вважають однією з «основних структур концептуальної системи людини» (Галич, Назарець, 2001: 91), основною складовою частиною її ментального життя та когнітивною передумовою думки (Fischer, 2001).

У художній системі образ пейзажу втілюється лінгвостилістичними засобами на фонографічному, лексичному та синтаксичному рівнях.

В онтологічному ключі пейзажний образ розглянуто на тлі змін уявлень людини про природу та місце її у Всесвіті, що супроводжується зміною типів художньої свідомості й видів поетичного мислення, які детермінують, своєю чергою, форму, значення і функції пейзажного образу в поетичному тексті. Гносеологічні властивості пейзажного образу досліджено у зв'язку з його здатністю втілювати асоціативно-символічні смисли, які перетворюють його у засіб вираження почуттів і переживань, призму, крізь яку осмислюється навколишній світ і вибудовується ставлення до нього (Шичан, 2001: 16–17).

Таким чином, пейзажний образ у сучасних лінгвістичних дослідженнях тлумачиться як художній образ, що пов'язаний із феноменами людського мислення і визначає зовнішній світ крізь призму суб'єктивного досвіду людини. У ньому віддзеркалено як природні процеси, так і ставлення людини до природи. Натомість опис природи є зображенням географічного простору, в якому відтворено буття предметів і природних явищ шляхом фіксації і послідовного перерахування їх ознак і властивостей.

У контексті такої розвідки, слідом за Г. Пасічником та Ю. Свірідовою, розглядаємо художній образ природи як лінгвокогнітивний конструкт, що інкорпорує передконцептуальну, концептуальну та вербальну площину. У концептуальному плані художній образ природи є реалізацією гіперконцепту NATURE зі складовими макроконцептами та катаконцептами.

## **2. Особливості реалізації художнього образу природи в англословному художньому дискурсі**

Мова як засіб комунікації не тільки виконує функції передачі інформації, але й координує спільну діяльність людей за допомогою різного мовного впливу на їхню поведінку.

У мовленнєвому спілкуванні відбувається контакт двох суб'єктів, які виконують свої комунікативні ролі: адресанта (мовця або того, хто пише) і адресата (того, хто слухає або того, хто читає). Художній дискурс є особливим типом спілкування, у якому комуніканти незнайомі осо-



бисто та перебувають у різних часових і просторових межах. Адресант виконує домінуючу роль та створює об'єкт, який він пропонує адресатові. Саме об'єкт, тобто художній текст, є прагматичним феноменом, у якому закладена певна комунікативна інтенція.

Розуміння дискурсу як мисленнево-мовленнєвої діяльності передбачає звернення до когнітивних аспектів мовленнєвої комунікації (Безугла, 2007: 82). У цьому зв'язку набуває вагомості поняття мотиву та стратегій. Мотиви, що виражають потреби, бажання, інтереси комунікантів, зумовлюють функціонування дискурсивних стратегій (Безугла, 2007: 61). Під стратегією розуміємо когнітивно-прагматичну програму спілкування, яка ґрунтується на мотивах комуніканта й визначає характер реалізації комунікативних актів у дискурсі (Безугла, 2007: 84).

Залежно від характеру мотивів, що зумовлюють їх реалізацію, Л. Безугла поділяє дискурсивні стратегії на: риторичні, регулятивні, змістові, соціальні, психологічні, етнокультурні, естетичні (Безугла, 2007: 86–89).

Художній текст – це дворівнева структура, що, з одного боку, представлена авторською настановою та її втіленням, з іншого – читацькою сферою сприйняття. Невід'ємною складовою частиною організації змісту будь-якого тексту слугує спосіб представлення думок автора, персонажів, реалізований часто через посередництво наратора. Ці особливості втілює наративна стратегія твору, тобто «сукупність наративних засобів, що використовуються для досягнення певної мети в репрезентації наративу» (Римар, 2014: 70).

Під наративною стратегією розуміють спосіб і тактику організації подій у плані розповідання з метою формування цілості художнього тексту, трансформації реальності в параметри фікційного світу (Римар, 2014: 71). І. Бехта зосереджує увагу на когнітивних стратегіях інтерпретації оповідного дискурсу, зокрема, взаємодії дискурсивних стратегій у тексті через точку зору і наративні рівні (Бехта, 2006). Серед базових наративних стратегій виокремлюють такі: комунікативну, подієву, часову, фікціональну, естетичну, метанаративну.

*Комунікативна стратегія* зорієнтована на концепти авторської позиції та мовленнєвої поведінки персонажів. *Подієва стратегія* є не менш важливою, адже подію розглядають як стрижень розповідання тексту, як «зовнішній чи внутрішній рух персонажа (подорож, вчинок, духовний акт)» (Римар, 2014: 72).

Автор, наратор, реципієнт, текст локалізовані в просторі та часі. Часові відношення виступають

конститутивними елементами всіх наративних текстів. Окреслюючи *часову стратегію* художнього оповідання, Ж. Женетт зауважує, що час оповіді може не збігатися з часом подій (повернення назад, погляд уперед). Ретроспекції (минулі події) і випередження подій (натяки на їх розвиток) виправдані логікою художньої оповіді, оскільки мають художнє призначення для розкриття теми (Женетт, 1998).

Літературний твір репрезентує у своїй природі нереальний світ, так звану фікцію, незважаючи на наявність реальної основи чи біографічних фактів. У зв'язку з цим доцільно говорити про наявність у розповідній манері *фікціональної стратегії* (Римар, 2014: 72).

Художній текст як мистецький продукт твориться в естетичному континуумі, тому важливою ознакою художнього твору є його естетична функція, що визначає стратегічні особливості оповідного акту.

Метанаративна стратегія має виразний оціночний характер у поєднанні з елементами опису й художнього зображення. Наратор через систему художніх засобів дає оцінку історії, події, персонажу, про яких він оповідає (Римар, 2014: 72). З огляду на зазначені класифікації дискурсивних та наративних стратегій, розглянемо роль художнього образу природи у їх реалізації.

Мотиви використання описів природи в англійському художньому дискурсі письменником можуть бути найрізноманітнішими (фатичний, апелятивний, інформативний), однак основним із них є, очевидно, позиція автора художнього твору. Типи інформування відображають принципову готовність мовця довести до відома читача те, що він знає (розуміє, усвідомлює) про позамовну дійсність. Головна функція інформативних висловлень в описі природи полягає не просто у констатації і переліку його конститuentів, а у викладі важливої естетичної інформації відповідно до авторської прагматики із застосуванням адекватних стратегій і тактик (Шичан, 2001).

Як уже зазначалося, художній образ природи є художньою реалізацією гіперконцепту NATURE в описах природи, що структурований макроконцептами GROUND/LAND, SKY/WEATHER, WATER, FIRE. Згідно з принципом гіперо-гіпонімії кожен із цих макроконцептів формує власну, ієрархічно впорядковану конфігурацію катаконцептів (термін О. Кагановської).

Образ природи актуалізується у творах різних жанрів та різних століть. Так, інтерпретаційно-текстовий аналіз англійських детективів засвідчує, що вони мають чітку географію, маршрути

персонажів педантично простежуються мовцем, часом нагадують звіти, а не картини навколишньої природи та місцевості. Образ природи підпорядкований комунікативним інтенціям автора, а саме необхідності детально відобразити краєвид, явище погоди/природи, їх елементи з диференційними рисами. Тож і вказівка на місцевість у поданому фрагменті має на меті точну локалізацію перебування персонажу.

В англomовній детективній прозі А. К. Дойля актуалізується психологічна стратегія. Прагнення до вірогідності зображуваного привела до конкретизації, певної схематичності, причому паралелі між атмосферою відтвореного краєвиду або місцевості та почуттями й мотивами героїв є прямими. Більшість описів природи, погоди, місцевості в художньому просторі детективної повісті супроводжують події, які до певної міри опосередковані показом емоційного стану наратора/персонажа.

Поширеною у детективній прозі А. К. Дойля є подієва наративна стратегія. Описувана автором природа не виникає розгорнутою картиною, не малюється, а номінується, складає декорацію, на тлі якої завжди присутні люди. При цьому А. К. Дойл зображає не самостійні картини природи, погоди і місцевості, а ніби натякає на романтичні пейзажні кліше (місячна ніч; живописні розвалини будинку; древній родовий маєток; мур, сповнений загадок і таємниць, та ін.), що використовуються у формі своєрідного коду, який розрахований на те, щоб бути впізнаним.

Концептуальне осмислення художнього образу природи в англomовному художньому детективному дискурсі пов'язане з усвідомленням того, що природа не існує сама по собі, а у контексті життєвого світу людини. Домінуючими наративними стратегіями у цьому жанрі виступають часова, комунікативна та подієва.

### 3. Специфіка функціонування художнього образу природи в англomовній прозі ХХ століття

В англomовній прозі початку ХХ ст. пейзажі не лише зображують природу, а й допомагають письменникам звернутися до людських почуттів, саме тому їх дедалі частіше залучають до заглиблення у свідомість і психологію персонажів.

Оцінно-образне переосмислення реального пейзажу містить суб'єктивний фактор, апелюючи до емоцій читача. Тому наративні стратегії у художніх творах ХХ століття видозмінюються: домінуючу позицію займає психологічна, метанаративна та комунікативна стратегії.

В англomовному художньому дискурсі опис пейзажу диференціюється за естетичними функці-

ями, емоційною забарвленістю та психологічною насиченістю, що дає підстави для виокремлення таких різновидів, як: ідилічний, меланхолійний, елегійний, драматичний та ін.

*A short steep-up grass hill behind was crowned with a few Scotch firs, and in front, an old orchard of apple trees, just breaking into flower, stretched down to a stream and a long wild meadow* (<http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>).

*"I wish the rain would stop for a moment", said Mrs Macphail. "I could try to make the place comfortable with more heart if the sun were shining". "Oh, if you wait for that, you will wait a long time. Pago-Pago is about the rainiest place in the Pacific. You see, the hills, and that bay, they attract the water, and one expects rain at this time of year anyway"* (<http://esl-bits.net/ESL.English.Listening.Short.Stories/Rain/03/text.html>).

*"Up on the top of the hill, beyond where he had spread the lunch, over, out of sight, he lay down on his face. So had his virtue been rewarded, and "the Cyprian", goddess of love, taken her revenge! And before his eyes, dim with tears, came Megan's face with the sprig of apple blossom in her dark, wet hair. "What did I do that was wrong?" he thought. "What did I do?" But he could not answer. Spring, with its rush of passion, its flowers and song-the spring in his heart and Megan's! Was it just Love seeking a victim!"* (<http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>).

Виділені номінативні одиниці вербалізують образ природи. У першому прикладі спостерігаємо ідилічний опис природи, який акцентує на відповідності об'єктів ландшафту й особистості, що водночас робить його одним з основних складників розбудови характеру героя художнього дискурсу та художньої концепції людини. Відтворений опис пейзажу у другому фрагменті (*You see, the hills, and that bay, they attract the water, and one expects rain at this time of year anyway*) гармонізує з почуттями персонажа (*try to make the place comfortable with more heart if the sun were shining*), формуючи меланхолійний настрій. Яскраво окреслені найсуттєвіші персоніфіковані характеристики весни (*Spring, with its rush of passion, its flowers and song-the spring in his heart and Megan's... Love seeking a victim*) в останньому прикладі надають особливо важливих драматичних конотацій.

Будь-який опис пейзажу визначається комунікативними інтенціями автора, спрямованими на конкретизацію компонентів і ознак явищ природи. Тому під описом пейзажу нерідко розуміють образ природи художнього твору, який виступає

як засіб психологізації образу персонажа і його стану (Пасечник, 2013: 266).

Опис пейзажу є мовленнєвою стратегією наратора, яка інкорпорує індивідуально-авторське ставлення до подій і персонажів, допомагає реалізувати метанаративну стратегію автора:

*The buds were like Megan – shell-like, rose-pink, wild, and fresh; and so, too, the opening flowers, white, and wild; and touching* (<http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>).

Цей фрагмент ілюструє взаємозв'язок опису природи з емоційним станом персонажа, що є наслідком прагнення автора наочно представити семантичну інформацію для реалізації комунікативної наративної стратегії.

Нерідко опису пейзажу надається символічне навантаження:

*“Her smile brought tears into his eyes. The whiteness of her moonlit face so close to his, the faint pink of her opened lips, had the living unearthly beauty of the apple blossom. Because she was all simple Nature and beauty, as much a part of this spring night as was the living blossom, how should he not take all that she would give him how not fulfill the spring in her heart and his!”* (<http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>).

*He plucked a fragment and held it close – three blossoms. Sacrilege to pluck fruit-tree blossom - soft, sacred, young blossom – and throw it away* (<http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>).

Вербальна репрезентація тріади SKY – GROUND – TREE у поданому фрагменті набуває фантазмагоричного смислу завдяки мовностилістичній конвергенції. Метафізичний характер місячної ночі підкреслюється ще одним суттєвим моментом, який проявляється в аспекті символізації: лексема *fruit-tree blossom* символізує святість – вона має три пелюстки (Троїця: Батько, Син і Святий Дух). Філософські роздуми навели головного героя на думку про те, що було б свято-татством зірвати квітку з цього дерева – тендітну, недоторкану, юну, і відкинути її. Реципієнт відкриває для себе хід думок і почуттів персонажу, його внутрішній світ.

Події життя персонажів корелюють з природним оточенням у наведеному далі фрагменті: *“And Dr Macphail watched **the rain**. It was not like soft English rain that drops gently on the earth; it was unmerciful and somehow terrible; you felt in it the malignancy of the primitive powers of nature. It did not pour, it flowed. It was like a deluge from heaven, and it rattled on the roof of corrugated iron with a steady persistence that was maddening”* (<http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>).

[esl-bits.net/ESL.English.Listening.Short.Stories/Rain/03/text.html](http://esl-bits.net/ESL.English.Listening.Short.Stories/Rain/03/text.html)).

Почуття смутку трансформується в описі пейзажу, яке загострюються емоційними епітетами (*unmerciful and somehow terrible; a steady persistence*) разом з метафорами (*the malignancy of the primitive powers of nature*) та порівняннями (*like a deluge from heaven*).

Створення художнього образу природи в англomовному художньому дискурсі реалізується через естетичну наративну стратегію:

*There was no wind, but the stream’s burbling whispering chuckle had gained twice its daytime strength. One bird, he could not tell what, cried “Pippip”, “Pip-pip”, with perfect monotony; he could hear a night-Jar spinning very far off; an owl hooting... On the dark unstirring trees innumerable flowers and buds all soft and blurred were being bewitched to life by the creeping moonlight* (<http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>).

Окрім вище зазначених наративних стратегій, в англomовному художньому дискурсі ХХ століття реалізуються і традиційні для художніх творів ХІХ століття часова та подієва стратегії.

В основі опису зазвичай лежить якась подія/ ситуація, пов'язана із сюжетним навантаженням твору:

*“Meanwhile **the rain** fell with a cruel persistence. You felt that the heavens must at last be empty of water, but still it poured down, straight and heavy, with a maddening iteration, on the iron roof”* (<http://esl-bits.net/ESL.English.Listening.Short.Stories/Rain/03/text.html>).

*“It seemed to have a fury of its own. And sometimes you felt you must scream if it did not stop, and then suddenly you felt powerless, as though you bones had suddenly become soft; and you were miserable and hopeless...”* (<http://esl-bits.net/ESL.English.Listening.Short.Stories/Rain/03/text.html>).

У наведеному уривку опис природи пов'язаний з подіями, що відбуваються у цей час на острові – місіонери поширюють католицьку віру серед його мешканців. Дії Містера Девідсона асоціюються з персоніфікованим у контексті оповіді образу дощу як живої істоти. Особливості опису явища природи корелюють з діями персонажів.

Семантична домінанта «дощ» є комунікативною стратегією розуміння тексту оповіді.

Як уже зазначалося, за часовими ознаками художній образ природи можна конкретизувати як сезонний пейзаж – зимовий, літній, весняний, осінній і добовий – нічний, ранковий, денний, вечірній; відповідно до специфіки ландшафту –

гірській, лісовий, морський, тощо; за характером місцевості (сільський, міський):

“Ashurst ....had plucked a blue floweret, and was twiddling it against the sky. A cuckoo began calling from a thorn tree. The sky, the flowers, the songs of birds. ....In uttering those words, he was conscious of a girl coming down from the common just above them. She was outlined against the sky, carrying a basket, and you could see that sky through the crook of her arm. And Ashurst, who saw beauty without wondering how it could advantage him, thought: ‘How pretty!’ The wind, blowing her dark frieze skirt against her legs, lifted her battered” (<http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>).

“In people’s eyes, in the swing, tramp, and trudge; in the bellow and the uproar; the carriages, motor cars, omnibuses, vans, sandwich men shuffling and swinging; brass bands; barrel organs; in the triumph and the jingle and the strange high singing of some airplane overhead was what she loved; life; London; this moment of June” ([https://royallib.com/book/Woolf\\_Virginia/Mrs\\_Dalloway.html](https://royallib.com/book/Woolf_Virginia/Mrs_Dalloway.html)).

У сезонному сільському описі пейзажу в першому прикладі звертає на себе увагу незвичність того, як бачить картину природи персонаж. Дотикові асоціації (*The wind, blowing her dark frieze skirt against her legs, lifted her battered*) оживляють опис пейзажу, створюючи відповідний емоційно-психологічний настрій. Отже, опис пейзажу у цьому прикладі виступає моделлю зовнішнього світу, за якою вибудовується внутрішній світ людини.

Таким же експресивним є і другий приклад: опис лондонського міського пейзажу емоційно насичує внутрішній світ героїні, якій до вподоби все, що пов’язує її з Лондоном.

Таким чином, інтерпретаційно-текстовий аналіз англійської прози ХХ століття довів домінування психологічної, комунікативної та метанаративної стратегії реалізації художнього образу природи.

**Висновки.** Вивчення образу природи у руслі когнітивно-дискурсивної парадигми зумовлює появу двох напрямів дослідження: розгляд пейзажного образу як художнього, що пов’язаний із феноменами людського мислення та розгляд описового дискурсу, в якому відтворено буття предметів і природних явищ.

Серед базових нарративних стратегій визначаємо: комунікативну, подієву, часову, фікціональну, естетичну, метанаративну.

Концептуальне осмислення художнього образу природи в англійському художньому детективному дискурсі пов’язане з усвідомленням того, що природа не існує сама по собі, а у контексті життєвого світу людини. Наративні стратегії створення художнього образу природи у художніх творах ХХ століття видозмінюються порівняно з ХІХ століттям: домінують позицію займає психологічна, метанаративна та комунікативна стратегії, оскільки природа допомагає звернутися до людських почуттів, передати психологічний стан персонажів та викликати відповідні почуття у реципієнта художнього тексту.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безугла Л. Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 332 с.
2. Бехта І. А. Взаємодія дискурсивних стратегій у тексті: семантичні функції точки зору і нарративні лінії. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. Ужгород, 2006. С. 222–234.
3. Галич О., Назарець В., Васильєв С. Теорія літератури. Київ : Либідь, 2001. 455 с.
4. Женетт Ж. Повествовательный дискурс. Москва : Учебно-педагогическое изд-во, 1998. Т. 2. С. 60–281.
5. Кагановська О. М. Текстові концепти художньої прози (на матеріалі французької романістики середини ХХ ст.). Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2002. 292 с.
6. Кухаренко В. А. Кумулятивний образ и связность текста. *Вісник КНЛУ*. Київ, 2011. Том 14. № 1. С. 59–69.
7. Мацевко-Бекерська Л. В. Наративні стратегії малої прози (на матеріалі української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століть) : автореф. дис. ... докт. філол. наук : спец. : 10.01.06 «Теорія літератури», 10.01.01 «Українська література». Ін-т літ-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Київ, 2009. 40 с.
8. Назарець В. М., Галич О., Васильєв С. Літературно-художній образ. *Теорія літератури*. Київ : Либідь, 2001. С. 96–176.
9. Пасічник Г. П. Об’єктивація макроконцепту «пейзаж» в англійському художньому дискурсі. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. Вип. 11. Київ : Логос, 2007. С. 261–265.
10. Пасічник Г. П. Функції опису пейзажу в англійському художньому дискурсі початку ХХ століття. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальная коммуникация»*. 2013. Том 26 (65). № 1. С. 264–270.
11. Римар Н. Ю. Наративні стратегії художнього розповідання: теоретико-методологічний аналіз. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*, 2014. Том 1. № 10. С. 70–73.
12. Свірідова Ю. О. Пейзажний образ в австралійській поезії ХХ століття: лінгвокогнітивний та лінгвосинергетичний аспекти : автореферат. ... канд. філол. наук, спец. : 10.02.04 «Германські мови». Херсонський держ. ун-т. Херсон. 2015. 22 с.

13. Шичан Г. Пейзажні мотиви і образи в художній системі російського символізму (К. Бальмонт, О. Блок) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук, спец. : 10.01.05. ХДПУ ім. Г. Сковороди. Харків, 2001. 19 с.
14. Fischer O. Iconicity in Language and Literature. URL: <http://home.hum.uva.nl/iconicity/>.
15. Fitter C. Poetry, Space, Landscape: Toward a New Theory. Cambridge : Cambridge UP, 1995. 322 p. URL: [http://books.google.com.ua/books?id=PJojL7B66wC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.ua/books?id=PJojL7B66wC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
16. Ogata T., Akimoto T. Computational and cognitive approaches to narratology. The USA: IGI Global, 2016. 466 p.
17. Prince G. A Dictionary of narratology. University of Nebraska Press, 2003. 126 p.
18. URL: <http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>.
19. URL: <http://esl-bits.net/ESL.English.Listening.Short.Stories/Rain/03/text.html>.
20. URL: [https://royallib.com/book/Woolf\\_Virginia/Mrs\\_Dalloway.html](https://royallib.com/book/Woolf_Virginia/Mrs_Dalloway.html).

#### REFERENCES

1. Bezugla L. R. (2007). Verbalizatsiya implitsitnykh smuslov v nimetskomovnomu dialogicheskomu diskurse [Verbalization of implicit senses in German Dialogical discourse]: manuscript. Kharkiv National University named after V. Karazin 332 s.
2. Behta I. A. (2006). Vzaemodiya discursivnykh strategiy v tekste: semantichni funktsii tochki zoru I narativni linii [Interaction of discourse strategies in text: semantic functions of view point and narrative lines]. Suchasni doslidzheniya z inozemnoi philologii. Uzhgorod. S. 222–234.
3. Galich O., Nazarets V., Vasilev E. (2001). Teoriya literature [The theory of literature]. Kyiv: Lubid, 455 s.
4. Zhanet Zh. (1998). Povestvovatelnyy diskurs [Narrative discourse]. Moskva: Uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo. T. 2. S. 60–281.
5. Kaganovskaya O. M. (2002). Tekstovi kontseptu khudozhnoi prozu [Textual concept of a literary proze (case study of French novels at the middle of XX century)]. Kyiv: Vudavnuchuy znter KNLU, 292 s.
6. Kukharenko V. A. (2011). Kumulyativnyy obraz i svyaznost teksta [Cumulative image and text coherence]. Kyiv. Visnuk KNLU. T. 14 No. 1. S. 59–69
7. Matzevko-Bekarska L. V. Narativni strategii maloi prozu [Narrative strategies of small prose (case study of Ukrainian literature at the end of XIX – beginning of XX centuries)]: avtoref. dis. ... doc. filol. nauk: 10.01.06, 10.01.01. Institute of literature named after Taras Shevchenko National Academy of Science of Ukraine. 2009.
8. Nazarets V., Galich O., Vasilev E. (2001). Teoriya literature [The theory of literature]. Kyiv: Lubid, S. 96–176.
9. Pasichnick G. P. (2007). Obektuvatsiya makrokontseptu “peyzazh” v anglomovnomu khudozhnomu duskursi [Objectivizing of macroconcept of the Landscape in English-speaking literary discourse]. Problemu semantuku, pragmatuku ta kognitivnoi lingvistuku. Ed. 11. Kyiv: Logos. S. 261–265.
10. Pasichnick G. P. (2013). Funktsii opusu peyzazhu v anglomovnomu khudozhnomu duskursi pochatku XX stolittya [Functions of landscape description in English-speaking literary discourse of the beginning of XX century]. Uchenue zapiski Tavriyskogo nationalnogo universitetu imeni Vernadskogo. *Seriya “Philologiya. Sotsialnaya komunikatsiya”* V. 26 (65). No. 1. S. 264–270.
11. Rimar N. Yu. (2014). Narativni strategii khudozhnogo rozpovidannya: teoretuko-metodologichnuy analiz [Narrative strategies of a literary narration: theoretical and methodological analysis]. Naukovuy visnuk Mizhnarodnogo gumanitarnogo universitetu. *Seriya “Philologiya”*. V. 1. No. 10. S. 70–73.
12. Sviridova Yu. O. Peyzazhnyy obraz v avstraliyskoy poezii of XX st.: lingvocognitivnyy ta lingvosenergetichnyy aspektu [Landscape image in Australian poetry of XX cent.: linguocognitive and linguosenergetic aspects]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04. Kherson State University, Kherson, 2015. 22 p.
13. Shuchan G. Peyzazhni motovu I obrazu v khudozhniy sustemi rosiyskogo sumvolizmu [Landscape motives and images in literary system of Russian symbolism (case study of K. Balmont, O. Block)]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.01.05. Kharkiv State Pedagogical University named after Sckovoroda. Kharkiv, 2001. 19 p.
14. Fischer O. Iconicity in Language and Literature. URL: <http://home.hum.uva.nl/iconicity/>.
15. Fitter C. (1995). Poetry, Space, Landscape: Toward a New Theory. Cambridge UP. 322 p. URL: <http://books.google.com.ua/books?id=PJojL7B66wC&>.
16. Ogata, T., Akimoto, T. (2016). Computational and cognitive approaches to narratology. The USA: IGI Global, 466 p.
17. Prince G. (2003). A Dictionary of narratology. University of Nebraska Press, 126 p.
18. URL: <http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>.
19. URL: <http://esl-bits.net/ESL.English.Listening.Short.Stories/Rain/03/text.html>.
20. URL: [https://royallib.com/book/Woolf\\_Virginia/Mrs\\_Dalloway.html](https://royallib.com/book/Woolf_Virginia/Mrs_Dalloway.html).

# ПЕДАГОГІКА

UDC 37.015.3:356.13

DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-24

**Yuliya ADAMCHUK,**

orcid.org/0000-0002-2645-4874

Postgraduate Student of the 3<sup>rd</sup> courseNational Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi  
(Khmelnytskyi, Ukraine) ginger\_2004@ukr.net

## CONTENT, ORGANIZATION AND METHODS OF EXPERIMENTAL WORK FOR VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF READINESS FORMATION OF JUNIOR INSPECTORS OF THE BORDER GUARD SERVICE FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AT INTERNATIONAL BORDER CROSSING POINTS

*Experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions of readiness formation of Junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, which were implemented during the training at the Main Personnel Training Center of the State Border Guard Service of Ukraine, foresaw the development of content, organization and research methods. The experiment organically combined the structural elements of the methodology, determined the stages and procedure for conducting research, studying and interpreting its results. The pedagogical experiment was conducted in the educational process of the Main Personnel Training Center of the State Border Guard Service (SBGS) of Ukraine.*

*The ascertaining and formative experiments were conducted during the experimental work.*

*The purpose of the experiment was to determine the levels of readiness formation of Junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, to analyze the current state of readiness of junior border inspectors based on the developed criteria at the beginning of the formative experiment, during and at the final stage. The participants in the experiment were officers of the Main Personnel Training Center of the State Border Guard Service of Ukraine, unit commanders, teaching staff and cadets.*

*It was defined that the pedagogical conditions of the readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, which were developed by the authors and implemented in the process of training at the Main Personnel Training Center of the State Border Guard Service of Ukraine, in general positively influenced their level of readiness formation for professional activity at international border crossing points. The generalized results of the comparative analysis and statistical verification of hypotheses using Fisher criterion make it possible to state that the studied conditions of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points have quantitatively proven advantages over the existing training methods, therefore, can be recommended to practical application in the process of training junior inspectors of the border guard service at the Main Personnel Training Center of the SBGS of Ukraine.*

*Experimental and control study groups were selected. The control study groups were combined into a control group and the experimental study groups - into an experimental group. The time of direct experiment was 2 years.*

**Key words:** formation of professional readiness, professional activity, criteria, indicators, pedagogical experiment.

**Юлія АДАМЧУК,**

orcid.org/0000-0002-2645-4874

ад'юнкту третього курсу

Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького  
(Хмельницький, Україна) ginger\_2004@ukr.net

## ЗМІСТ, ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МОЛОДШИХ ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПУНКТАХ ПРОПУСКУ ДЛЯ МІЖНАРОДНОГО СПОЛУЧЕННЯ

*Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності молодших інспекторів прикордонної служби до професійної діяльності у пунктах пропуску для міжнародного сполучення, що*

реалізувалися у процесі підготовки у Головному центрі підготовки особового складу Державної прикордонної служби України, передбачала розробку змісту, організації та методики дослідження. Проведення експерименту органічно поєднало структурні елементи методики, визначило етапи та порядок проведення дослідної роботи, вивчення та інтерпретації його результатів. Педагогічний експеримент проводився в умовах навчально-виховного процесу Головного центру підготовки особового складу Державної прикордонної служби України. Під час експериментальної роботи було проведено констатуючий та формуючий експерименти. Метою експерименту було визначити рівні сформованості готовності молодших інспекторів прикордонної служби до професійної діяльності у пунктах пропуску для міжнародного сполучення, проаналізувати сучасний стан готовності молодших інспекторів прикордонної служби на основі розроблених критеріїв на початку формуючого експерименту, під час його проведення та на заключному етапі. Учасниками експерименту були офіцери управління Головного центру підготовки особового складу Державної прикордонної служби України, командири підрозділів, викладацький склад та курсанти. Встановлено, що розроблені авторами педагогічні умови формування готовності молодших інспекторів прикордонної служби до професійної діяльності у пунктах пропуску для міжнародного сполучення, що реалізувалися у процесі підготовки у Головному центрі підготовки особового складу Державної прикордонної служби України, загалом позитивно вплинули на їх рівень сформованості готовності до професійної діяльності у пунктах пропуску для міжнародного сполучення. Узагальнені результати порівняльного аналізу і статистична перевірка гіпотез за допомогою критерію Фішера дозволяють стверджувати, що досліджувані умови формування готовності молодших інспекторів прикордонної служби до професійної діяльності у пунктах пропуску для міжнародного сполучення мають кількісно підтверджені експериментом переваги в порівнянні з існуючою методикою навчання, отже, можуть бути рекомендовані до практичного застосування у процесі підготовки молодших інспекторів прикордонної служби у Головному центрі підготовки особового складу ДПСУ. Було обрано експериментальні та контрольні навчальні групи. Контрольні навчальні групи було об'єднано в контрольну групу, експериментальні навчальні групи – в експериментальну групу. Час безпосередньої експериментальної роботи склав 2 роки.

**Ключові слова:** формування професійної готовності, професійна діяльність, критерії, показники, педагогічний експеримент.

**Formulation of the problem.** In order to verify developed by the author the pedagogical conditions of the readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, a pedagogical experiment was planned and conducted according to the defined program of research and experimental work.

The concepts of personality self-actualization and self-realization (A. Maslow, K. Rogers), the provisions of the theory of cognitive and creative personality activity (A. A. Bodalev, L. I. Bozhovich), theory and methods of psychological research (E. Bern, R. Burns, K. Rogers) were used to create an experimental program.

The research took into account that the experiment is a kind of research method designed to objectively and convincingly hypothesis testing, it is a clearly targeted activity that contributes to the creation and testing of new technologies for personality development. Analysis of the readiness formation of junior inspectors of the border service for professional activity at international border crossing points has become an important step in the organization of experimental research.

The peculiarity of assessment of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points is that in developing the assessment methodology the authors followed the postulate that the assessment is, firstly, the result of determining,

analyzing and comparing qualitative and quantitative characteristics of the assessed subject. Being a result the assessment can be in the form of grades, generalization, conclusion. Secondly, the assessment is the process of obtaining the appropriate score. The process of obtaining an evaluative conclusion consists of the following successive stages, and can be represented as the following algorithm:

- formulation of the purpose of assessment;
- determination of the subject of assessment;
- selection of indicators which characterize the subject of assessment;
- establishment of criteria for assessing indicators;
- study of the real state of indicators and their comparison with criteria;
- formulation of the evaluative conclusion.

It should be noted it is the purpose that determines the subject of assessment, its indicators and criteria, and the study of the state of indicators, the formation of the evaluative conclusion. The assessment is mostly needed not to place cadets in prize places, but to identify problems and causes of them, to determine the contribution of teachers, commanders and cadets themselves in forming their readiness for professional activity at international border crossing points.

**Research analysis.** During the development of the methodology of the pedagogical experiment, the criteria for assessing the readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional

activity at international border crossing points, we took into account the results of research by such scientists as L. Balahur, I. Hriaznov, V. Miroschnichenko, I. Moisieienko, I. Lipatov, Yu. Lisnichenko, V. Raiko, O. Samborska, O. Safin, O. Svetlichnyi, I. Sliusar, O. Tatarin, V. Yahupov and others.

**The purpose of the article** is to describe the content, organization and methods of experimental work for verification of the effectiveness of pedagogical conditions of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points.

**Presenting main material.** Realization of the purpose was traced through the following tasks: diagnostics of readiness levels of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, approbation of the experimental technique reflecting features of author's model of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, verification of the effectiveness of pedagogical conditions of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points.

When determining the subject of assessment, it should be taken into account that it must be comprehensive, otherwise the assessment may be erroneous. If, for example, the task is to assess the readiness of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, the subject of assessment should include the following set of elements:

- 1) learning conditions;
- 2) the result of the direct influence of the teaching staff and command one on the training of cadets;
- 3) personal educational activity of the cadet;
- 4) preparedness of officers (teachers and commanders) for this work.
- 5) In this context, we agree with the approach of V. Raiko, who identified in his study the following requirements for the criteria:
- 6) objectivity, that is the reflection of the features which are inherent in the subject under study, regardless of the consciousness and will of those who study;
- 7) reflection of essential features of the subject;
- 8) stability of features;
- 9) connection with the goals, tasks, functions and content of a particular study.

To do this, the criterion must be sufficiently detailed, dismembered, that is contain certain components, units of measuring that make it possible to measure the formation of legal culture, to compare it with the norm. The expanded criterion is a set of basic

indicators that reveal the norm, the highest level of development of the phenomenon under study. Such indicators can be simple and complex (integral), depending on the empirical values (indicators) applied to operational concepts and mathematical methods of analysis of primary information (Raiko, 2008: 307).

In our opinion, indicators are qualitative and quantitative characteristics of separate properties, states of the subject under assessment. They must be accessible for cognition and measurement. We take as an example the subject of assessing the readiness of a unit officer to organize border protection at the assigned area. Indicators that characterize the training level of the officer, the conditions for increasing it could be:

- the level of knowledge acquisition;
- the level of formation of practical skills and abilities of the officer, etc.

The choice of indicators largely depends on whether the indicator has a criterion or not. The indicator without the corresponding criterion cannot play the necessary role in an assessment. Criteria and indicators can be used for comparison with other similar results in similar spheres and under the same conditions and methods of assessment. The results obtained under different conditions can not have the same assessment.

“Criterion”, translated from Greek, means “a mean of solution”. In professional training its role is performed by special regulations, such as guidelines, rules, requirements, sample - all items which answer the question “how it should be”, that regulates the real indicators.

The features of the criterion include:

- a) the ratio of the criterion to indicators of the assessment of the subject or phenomenon;
- b) direct connection with indicators;
- c) duration of regularity of action;
- d) compliance with the purpose of the assessment.

The criterion of the assessment of the subject is a set of criteria corresponding to indicators.

Comparison of the values of indicators that characterize the subject of assessment, with the criteria can be done in different ways. They include quantitative and qualitative comparisons, grade comparisons, combined ones. In cases when the relevant criteria are not developed for the indicators, they can be determined with the help of experts.

An assessment can be expressed in various forms: in points, in the concepts of “satisfactory”, “unsatisfactory”, “pass”, “fail”, in the form of conclusions, opinions, etc. The level of practical skills and abilities of junior inspectors of the border guard service should be assessed in the scoring system.



The key elements in assessing the readiness of junior inspectors of border guard service are: the interest and attitude to professional activity; awareness of responsibility for their own actions and the importance of their own professional activity; possession of appropriate mental qualities; ability to reflect in assessing their own actions; ability to make decisions; psychological readiness for professional activity at international border crossing points; ability to apply the acquired professional experience; ability to operate under rapidly changing conditions; ability to self-assess their professional activity, decisions that were made, and predicting.

After compiling the list of elements, by means of the method of expert estimations the maximum percentage is being determined, and the maximum amount should not exceed 100%. The next step is to determine the maximum score for indivisible transactions.

An important task of our study was to determine the initial level of readiness of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in EG and CG. The implementation of this task required a preliminary explanation of indicators.

We considered the fact that the criterion expressed the most common essential feature, based on which the assessment, comparison of real psychological and pedagogical phenomena was made. Besides, the degree of recognition, qualitative formation, certainty of the criterion were expressed in specific indicators, characterized by a number of features (Hriaznov, 2004: 357).

In the scientific literature, there are several approaches to the development of criteria for assessing the various elements of formation of personality qualities. Determining the criteria for the readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, we considered the fact that it is a holistic, integrated formation, which is most effectively formed under the influence of three closely interrelated components, namely: motivation of juniors inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points; the combination of formation processes of necessary professional competences, psychological and physical qualities in the course of professional training; adaptive step-by-step management of educational activity of junior inspectors of the border guard service during professional training (Lytvyn, 2014: 20). That is why we have identified three main criteria of formation: motivational criterion, psychological and activity ones.

To assess the readiness of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points by using the method of group expert estimations, motivational, psychological and activity criteria were determined.

Motivational criterion is determined by the following indicators:

- 1) formation of interest in professional activity;
- 2) an attitude to professional activity;
- 3) responsibility for one's own actions;
- 4) awareness of the importance of professional activity at international border crossing points.

The psychological criterion is characterized by the following indicators:

- formation of mental qualities;
- ability to reflect in assessing one's own actions;
- formation of decision-making skills;
- psychological readiness for professional activity at international border crossing points.

The activity criterion is expressed through the following indicators:

- a) ability to apply the acquired professional experience;
- b) ability to act under changing conditions;
- c) self-assessment of one's professional activity and decisions that were made;
- d) ability to predict activity at international border crossing points.

All the main criteria of assessment were thoroughly and comprehensively tested. To clarify them, the managing staff of the detachments of state border protection, managing officers of departments of the border guard service, the managing and teaching staff of the Main Personnel Training Center of the State Border Guard Service of Ukraine were interviewed.

Taken together, the defined criteria characterize the external, actually achieved state of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points. Based on them, it is possible to determine the integrated criterion (IC), which is the arithmetic mean of the indicators, motivational, psychological and activity criteria, according to the formula (Hriaznov, 2004: 254)

$$IC = \frac{C_{mc} + C_{pc} + C_{ac}}{3}, \quad (1)$$

where IC is an integral criterion;  $C_{mc}$  is a motivational criterion;  $C_{pc}$  is a psychological criterion;  $C_{ac}$  is an activity criterion.

It is clear that the selection of these criteria is conditional. It is quite difficult to consider them

completely and implement in practice because of their interpenetration, so in the process of experimental work attention was paid to each criterion.

An important research method is the method of expert estimations, which is based on the assumption that every integral object can be represented as a complex quantitative indicator that is as the sum of the products of the object components and corresponding weighting factors. Weighting factors reflect the impact of every component of the object on the complex quantitative indicator. The total sum of the factors, according to the rationing rule, is equal to one. The quantitative value of weighting factors was determined by a specially selected group of experts. Therefore, in the case when the integral object is the level of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, it can be defined as a complex quantitative indicator:

$$C_{ef} = C_{w1} \cdot C_{mc} + C_{w2} \cdot C_{pc} + C_{w3} \cdot C_{ac}, \quad (2)$$

where  $C_{ef}$  is the total level;  $C_{w1}, C_{w2}, C_{w3}$  are the weighting factors of each criterion. At the same time

$$C_{w1} + C_{w2} + C_{w3} = 1. \quad (3)$$

As a result of the survey of 235 junior inspectors of the border guard service the same values of the weighting factors for assessing the level of formation of their readiness for professional activity at international border crossing points were determined. Their meaning is accepted:

$$C_{w1} = C_{w2} = C_{w3} = 0.33. \quad (4)$$

Based on these criteria and indicators, three levels of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points were determined.

So, defined criteria and indicators demonstrate that each of the components of the readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points is an object that is diagnosed and only conventionally identified in the integral process of its formation. The criteria and their indicators taken together characterize readiness formation of junior inspectors of border guard service for professional activity at international border crossing points

as a process that can and should be purposefully organized, managed and at the same time strived to achieve certain results.

Based on the study of scientists (Hashchuk, 2014, Miroshnichenko, 2019, Tatarin, 2017), analysis of the state of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, we have scientifically substantiated three levels of this formation: high, medium, low.

During the formative experiment, the comparison of its results in the control group and the experimental one was performed separately for each of the criteria, as well as for the integral one, which is the average weighted of the set of these criteria.

Table 2 demonstrates the distribution of junior inspectors of the border guard service in the control group by the levels of training according to the set of criteria under consideration at the beginning of the experiment (first assessment).

Table 3 demonstrates the distribution of junior inspectors of the border guard service in the experimental group by the levels of training according to the set of criteria under consideration at the beginning of the experiment.

Data concerning the composition of the experimental and control groups, as well as on the experiment coverage of different categories of junior inspectors of the border guard service prove that the indicators of the experimental and control groups at the initial stage of the experiment are quite homogeneous, that makes it possible to conclude about the possibility to ensure the necessary purity of the study.

At the final stage of the pedagogical experiment, the obtained results were processed. They were generalized, systematized and theoretically analysed, compared with the results obtained using other empirical and theoretical research methods.

At the same stage the results were described, brought to the participants, the pedagogical conditions of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activities at international border crossing points were implemented in practice.

Table 1

**Characteristics of each indicator estimates**

Score, in points	Characteristics of the indicator
3	The indicator is developed, clearly expressed, is often found
2	The indicator is markedly expressed, but is determined not constantly, although no deviations in the negative direction are observed
1	The indicator is expressed, but is limitedly and inefficiently found

Table 2

**Distribution by the levels of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the control group CG-1 (n1 = 119) at the beginning of the experiment**

Criteria	Levels of readiness formation					
	High		medium		low	
	absol.	in %	absol.	in %	absol.	in %
Motivational	14	12	64	54	41	34
Psychological	9	8	60	50	50	42
Activity	9	8	57	48	53	45
Integral		9		51		40

Table 3

**Distribution by the levels of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the experimental group EG-1 (n2 = 116) at the beginning of the experiment**

Criteria	Levels of readiness formation					
	High		medium		low	
	absol.	in %	absol.	in %	absol.	in %
Motivational	12	10	63	54	41	35
Psychological	9	8	59	51	48	41
Activity	7	6	58	50	51	44
Integral		8		52		40

Table 4

**Distribution by the levels of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the control group CG-2 (n1 = 119) at the end of the experiment**

Criteria	Levels of readiness formation					
	High		medium		low	
	absol.	in %	absol.	in %	absol.	in %
Motivational	16	13	66	55	37	31
Psychological	14	12	63	53	42	35
Activity	11	9	65	55	43	36
Integral		11		54		34

The results of our study indicate that the developed pedagogical conditions of the readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activities at international border crossing points, which were implemented in the process of training at the Main Personnel Training Center of the State Border Guard Service of Ukraine, in general positively influenced the level of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the experimental group. This is clearly evidenced by the results presented in tables 4 and 5.

Despite the significant changes in the level of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the experimental group, the obtained data were

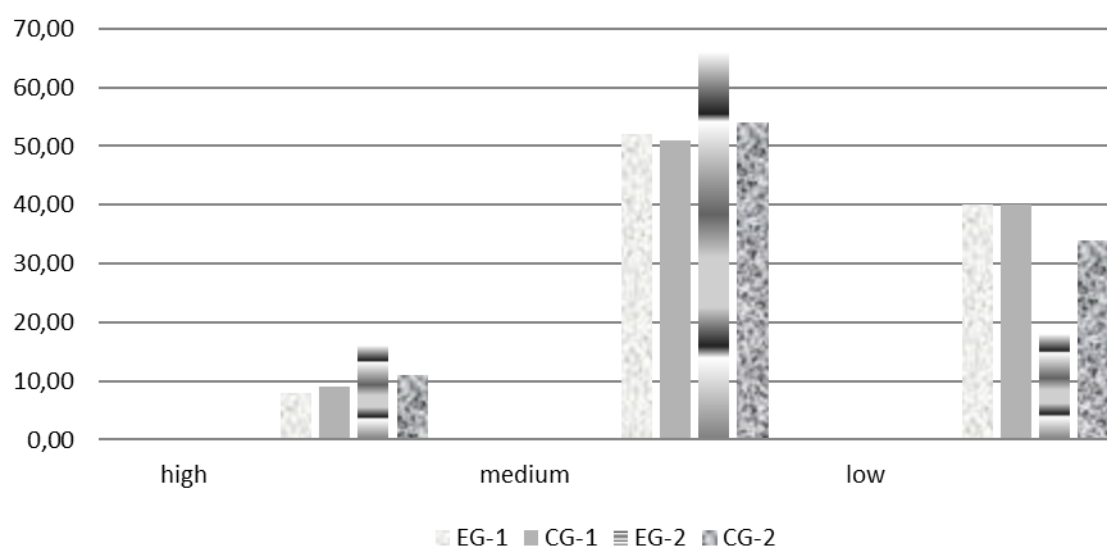
verified using a multifunctional Fisher criterion to assess the statistical significance of discrepancies.

The generalized results of the comparative analysis of the distribution by levels of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the control and the experimental groups at the end of the formative experiment, which are represented in figure 1, as well as statistical verification of hypotheses using Fisher criterion (empirical value of criterion  $\varphi=1.71$  is into the zone of significance), let us state that the studied pedagogical conditions of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points have advantages, which are quantitatively proven within the experiment, over the existing training methods,

Table 5

**Distribution by the levels of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the experimental group EG-2 (n2 = 116) at the end of the experiment**

Criteria	Levels of readiness formation					
	high		medium		low	
	absol.	in %	absol.	absol.	in %	absol.
Motivational	21	18	74	64	21	18
Psychological	18	16	79	68	19	16
Activity	17	15	78	67	21	18
Integral		16		66		18



**Figure 1. Distribution by the levels of readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the control and the experimental groups at the end of the formative experime**

therefore, can be recommended to practical application in the training process of junior inspectors of the border guard service at the Main Personnel Training Center of the SBGS of Ukraine.

**Conclusions.** Thus, the results of the experiment, in particular the analysis of the effectiveness of the application of developed pedagogical conditions allow us to draw the following conclusions: in general, there were qualitative changes in EG and CG, but significant changes were in all EGs, in contrast to CGs, where changes were insignificant; the readiness formation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points in the EG is due to:

- introduction of innovative forms and methods of training junior inspectors of the border service into the educational process;

- promoting the motivation of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points;

- the combination of formation processes of necessary professional competences, psychological and physical qualities in the course of professional training;

- adaptive step-by-step management of educational activity of junior inspectors of the border service during professional training.

The changes that have taken place among the representatives of EG, to the greatest extent indicate a fairly high level of readiness of junior inspectors of the border guard service for professional activity at international border crossing points, who studied in the appropriate pedagogical conditions proposed by the author.

## BIBLIOGRAPHY

1. Райко В. В. Теоретичні і методичні засади формування правової культури у офіцерського складу Державної прикордонної служби України : монографія. Хмельницький : Нац. акад. ДПСУ, 2008. 348 с.
2. Грязнов І. О. Система морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Хмельницький : Нац. акад. ДПСУ, 2004. 343 с.
3. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
4. Татарін О. В. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2017. Вип. 52. С. 141–146.
5. Гащук В. А. Визначення критеріїв та показників деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. Вип. 42. Ч. 1. С. 131–135.
6. Мірошніченко В., Ставицький О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до використання stem-технологій в освітньому процесі. *Освітній простір України. № 17. Ч. 2. (2019)*.

## REFERENCES

1. Raiko V. V. Teoretychni i metodychni zasady formuvannya pravovoi kultury u ofitserkoho skladu Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Theoretical and methodical principles of formation of legal culture of the officers of the State Border Guard Service of Ukraine] : monograph. Khmelnytskyi: Nats. akad. DPSU, 2008. 348 p. [in Ukrainian]
2. Hriaznov I. O. Systema moralnoho vykhovannya maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [The system of moral education of future border guard officers]. Khmelnytskyi: Nats. akad. DPSU, 2004. 343 p. [in Ukrainian]
3. Lytvyn A. V. Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» : na dopomohu zdobuvacham naukovooho stupenya [Methodological principles of the concept of “pedagogical conditions”: to help postgraduate degree seeker]. Lviv: SPLOM, 2014. 76 p. [in Ukrainian]
4. Tatarin O. V. Vyznachennia kryteriiv, pokaznykiv ta rivniv sformovanosti hotovnosti fakhivtsiv prykordonnoi sluzhby do zastosuvannya zakhodiv fizychnoho vplyvu [Determining the criteria, indicators and levels of readiness formation of specialists of the border guard service for physical measures application]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia*. Vinnytsia, 2017. Vyp. 52. P. 141–146. [in Ukrainian]
5. Hashchuk V. A. Vyznachennia kryteriiv ta pokaznykiv deontolohichnoi pidhotovlenosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Determination of criteria and indicators of deontological proficiency of future border guard officers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia*. Vinnytsia : TOV “Nilan LTD”, 2014. Vyp. 42. Ch. 1. P. 131–135. [in Ukrainian]
6. Miroshnichenko V., Stavitskyi O. Pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti maibutnikh ofitseriv do vykorystannya stem-tekhnologii v osvithnomu protsesi [Pedagogical conditions of readiness formation of future officers for stem-technologies usage in the educational process]. *Osvitniiy prostir Ukrainy. № 17. Ch. 2. (2019)*. [in Ukrainian]

УДК 373.5.091.322:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-25>**Еліна АНАНЬЯН,***orcid.org/0000-0002-2903-4189**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри германської та слов'янської філології  
Донбаського державного педагогічного університету  
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) elina\_ananyan@ukr.net*

## **ФАКУЛЬТАТИВ ЯК ЕФЕКТИВНА ПОЗАУРОЧНА ФОРМА ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті вивчено ефективність факультативного заняття з іноземної мови у процесі активізації соціокультурно-орієнтованого навчання. Зазначено, що всі форми навчального процесу на факультативному занятті зорієнтовані на мотивацію самостійної пізнавальної активності учнів, поглиблення знань з певної навчальної дисципліни, розвиток евристичних та творчих здібностей. Плануючи організувати факультатив з іноземної мови, учитель повинен зацентрувати увагу на здійсненні органічного зв'язку між процесами отримання, формування та подальшого вдосконалення знань, умінь та навичок з навчального предмету і процесом виховання ціннісного, демократичного, гуманного, толерантного ставлення до етнічного, релігійного та соціального різноманіття сучасного світу; процесом розвитку особистості в гармонії з національною традицією та неупередженою інтеграцією до інокультури. Саме це демонструє взаємозв'язок практичної, освітньої, виховної та розвивальної цілей, реалізація яких є обов'язковою для викладання та вивчення іноземної мови як на уроці, так і в позакласній діяльності. У цьому контексті позитивний результат, представлений сформованістю полікультурної обізнаності, опануванням соціокультурної компетенції, є безсумнівним. Авторка статті підкреслює ефективність використання під час факультативного заняття методичних принципів інтенсивного навчання іноземної мови: принципу особистісного спілкування, принципу особистісно-рольової організації навчального матеріалу, принципу колективної взаємодії тощо. За таких умов стає можливим активізувати, з одного боку, формування соціокультурного досвіду та полікультурної обізнаності учнів, що передбачає опанування сукупності знань про країну, звичаї, правила поведінки, норм етикету, а з іншого – вдосконалення вмінь користуватися цими знаннями в процесі спілкування з носіями мови, орієнтуватись у соціальній ситуації та відповідно реагувати.*

**Ключові слова:** факультативне заняття, іноземна мова, соціокультурна компетенція, соціокультурно-орієнтоване навчання, інтенсивне навчання.

**Elina ANANYAN,***orcid.org/0000-0002-2903-4189**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic and Slavonic Philology  
Donbas State Pedagogical University  
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) elina\_ananyan@ukr.net*

## **OPTIONAL CLASS AS EFFECTIVE OUT-OF-CLASS FORMAT OF SOCIO-CULTURALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE LEARNING OPTIMIZATION**

*In the article the effectiveness of the FL optional class in the process of the socio-culturally-oriented learning revitalization is studied. It is emphasised that all forms of the learning process in optional class are orientated towards the students' independent cognitive activity motivation, advancing knowledge in the certain subject, development of heuristic and creative abilities. While planning the FL optional class teacher should concentrate his/her attention on the "procedures" that provide natural link between the processes of acquiring, increasing and developing subject knowledge and skills and the process of "cultivating" values-based, democratic, humane, tolerant treatment towards ethnic, religious and social diversity of the modern world; between the process of the development of personality in harmony with national tradition and unprejudiced integration to another culture. Namely it demonstrates the relationship of practical, educational and developing aims, the realization of which is obligatory for in-class as well as out-of-class teaching and learning. In this context the positive result, that is the multicultural experience, the acquiring socio-cultural competence is beyond any doubt. The author of the article underlines the effectiveness of the use of intensive foreign language learning methods: the principle of personal communication, the principle of the personally-role-playing-organised educational materials, the principle of group co-operation, etc.*

*In such circumstances it becomes possible to activate, on the one hand, students' socio-cultural experience and multicultural awareness forming that involves the mastery of complex knowledge about the country, its customs and*

*traditions, the rules of etiquette and, on the other, the improvement of the skills mentioned above in the process of communication with the native speakers, the skills how to guide the social situation and react properly.*

**Key words:** *optional class, foreign language, socio-cultural competence, socio-culturally-oriented learning, intensive learning.*

**Постановка проблеми.** Життя сучасного українського суспільства зумовлене інтегративними та трансформаційними процесами, що охопили економічну, соціально-політичну, освітню та культурну сфери. У контексті нових реалій проблема формування соціально активної особистості, якій властиве гармонійне поєднання любові до Батьківщини та національної традиції з ціннісним ставленням до духовної культури людства взагалі та будь-якої інокультури зокрема, високий рівень самосвідомості та здатність взаємодіяти з представниками інших етнічних груп на засадах толерантності, стає центром уваги педагогічної науки.

Саме за таких умов сучасна система освіти, насамперед середня загальноосвітня школа, потребує нового типу освітнього процесу, під час реалізації якого учень має можливість перш за все підвищувати свою культурну грамотність, розширювати свій соціокультурний досвід.

Цілком слушно, що саме зміст предметів гуманітарного циклу, перш за все іноземної мови, пропонує плідне поле для формування світоглядних знань учня, їхнього подальшого вдосконалення, підготовки особистості до життя в полікультурному співтоваристві.

**Аналіз останніх досліджень.** Беззаперечним є факт, що успіх організації соціокультурно-орієнтованого навчання іноземної мови зростає за умови проведення змістовної роботи як на уроці, так і в позаурочний час. Сутність та характер позаурочних форм навчання представлено в дослідженнях Н. Волкової, О. Волохова, І. Котової, В. Кочергіна, Г. Орлова, П. Підкасистого, М. Рожкова, В. Сластьоніна, С. Смирнова, Т. Суценко, М. Фіцули та інших. Науковці підкреслюють, що провідною позаурочною формою організації навчання є факультатив, метою проведення якого є поглиблення знань учнів з певного навчального предмета, розвиток їхніх пізнавальних інтересів та творчих здібностей. Факультативне заняття відкриває та разом із цим і збільшує можливості для «стимулювання розумової діяльності учнів і є з'єднувальною ланкою між уроками і позакласними заняттями» (Сластьонін, 2002: 279). Ще однією з переваг цієї форми роботи є організація «ефективного групового диференційованого навчання», під час якого фіксується «спільність пізнавальних інтересів учнів, їх позитивне став-

лення до вивчення даного матеріалу, пізнавальна активність» (Сластьонін, 2002: 279).

Місце та роль факультативного заняття як самостійної форми організації поточної роботи з іноземної мови розглядають Т. Беркутова, О. Бігич, Т. Гончаренко, Т. Нетецька, С. Ніколаєва, Т. Олійник, К. Онищенко, Н. Резник, Н. Складенко тощо.

**Метою статті** є вивчення ефективності факультативного заняття з англійської мови у процесі активізації соціокультурно-орієнтованого навчання.

**Виклад основного матеріалу.** У Державному стандарті повної загальної середньої освіти до ключових компетентностей віднесено культурну компетентність, що передбачає «наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» (Державний стандарт повної загальної середньої освіти, 2020). Опанування цієї компетентності передбачає насамперед вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі, де акцентовано увагу на розвитку «компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин, іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень» (Державний стандарт повної загальної середньої освіти, 2020). Отже, за таких умов педагоги-теоретики та вчителі-практики пріоритетною вважають підготовку особистості, яка здатна гармонізувати своє існування в умовах усебічної політичної, соціально-економічної, освітньо-культурної глобалізації життя.

Одним з таких шляхів є створення найкращих умов для виховання полікультурно орієнтованої

особистості та оволодіння нею соціокультурною грамотністю, що насамперед відбувається під час вивчення іноземної мови. Так, приділяючи пильну увагу формуванню в учнів мовленнєвої, лінгвістичної, соціолінгвістичної та стратегічної компетенцій, учитель іноземної мови бере на себе відповідальність організувати та успішно здійснити інтеграцію загальнолюдського та інокультурного компонентів у процес навчання, що, своєю чергою стимулює розвиток соціокультурної компетенції. Сучасний вітчизняний науковець Т. І. Бондар, досліджуючи генезу поняття «соціокультурна компетентність» (зазначимо, що компетентність розуміємо як компетенцію в дії), підкреслює, що даний термін спочатку був введений до прикладної лінгвістики канадським науковцем Дж. Каммінсом як один із складників академічної комунікативної компетентності. З часом, відповідаючи новим вимогам, соціокультурна компетентність переходить у методичну площину, де у процесі навчання іноземної мови пріоритетним стає опанування суб'єктами навчання національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, умінь користуватися елементами соціокультурного контексту, необхідними для породження та сприйняття мовлення з погляду носіїв мови (Бондар, 2020).

Беззаперечно, урок іноземної мови є провідною організаційною формою навчання, де відбувається опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду, але, на наше глибоке переконання, бажання сформувавши соціокультурний досвід потребує більш креативної, творчої, пізнавальної діяльності учня, яка, по-перше, відповідає його власним інтересам, по-друге, мотивує його до самовдосконалення, саморозвитку, по-третє, не опосередкована певними програмними вимогами та оцінкою. Реалізація саме такого підходу має відбуватись у позаурочний час, а саме під час факультативних занять.

Плануючи організацію факультативу з іноземної мови, учитель повинен зацентувати увагу на здійсненні органічного зв'язку між процесом отримання, формування та подальшого вдосконалення знань, умінь та навичок з навчального предмету і процесом виховання ціннісного, демократичного, гуманного, толерантного ставлення до етнічного, релігійного та соціального різноманіття сучасного світу; процесом розвитку особистості в гармонії з національною традицією та неупередженою інтеграцією до інокультури. Саме це демонструє взаємозв'язок практичної, освітньої, виховної та розвивальної цілей, реалізація яких є обов'язковою для викладання та вивчення

іноземної мови як на уроці, так і в позакласній діяльності. Розглядаючи кожну з названих цілей, можна виокремити певні пріоритети, що керують рівнем сформованості полікультурної обізнаності, тобто соціокультурної компетенції. Так, практична мета факультативного курсу з іноземної мови, підпорядковуючись сучасній міжкультурній глобалізації, повинна бути спрямована на оволодіння учнями правилами мовленнєвої поведінки громадян країни, мова якої вивчається; реалізація освітньої мети дозволяє залучити особистість до діалогу національного з інокультурою та загальнолюдським, формує шанобливе ставлення до іноземної мови як до засобу розуміння мовленнєвих, культурних, освітніх, етнічно-релігійних, соціально-політичних, історичних реалій англосовієтських країн; розвивальна мета, беручи до уваги розвиток розумових здібностей учня, його вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати та робити висновок, водночас відповідає за розширення світогляду особистості, формування здорового світобачення, що дає можливість інтегруватися до сучасного світового культурного товариства та діяти в ньому; домінантою виховної мети є культивування позитивного та шанобливого ставлення до представників іншої національної культури.

На думку сучасного вітчизняного науковця Н. Резник, «людина сприймає цей світ, учиться в ньому розуміти явища навколишньої дійсності через модель, створену за допомогою рідної мови. Вивчення іноземних мов розширює цю модель за рахунок сприйняття нового. Кожна засвоєна іноземна мова розширює культурні знання людини, даючи їй можливість ставати повноправним членом полікультурного суспільства» (Резник, 2006: 176). Так, ставлячи собі за мету «організувати міжкультурне навчання», учитель іноземної мови повинен ґрунтовно вивчити та проаналізувати основні параметри цього процесу, закони, за якими відбувається міжкультурна комунікація. Дослідниця вважає, що опанування іноземної мови передбачає активізацію наступних п'яти аспектів: лінгвістичного (учні вивчають лексичні одиниці, мовленнєві кліше, ідіоматичні структури, набувають умінь співвідносити властивості іншомовного спілкування з нормами та дійсними оборотами рідної мови); прагматичного (діти вчать модулювати свою поведінку залежно від конкретної ситуації); естетичного (формується уявлення про красиве та жахливе в інокультури); етичного (знайомство з духовними цінностями та нормами моралі); елітного (вивчення історії, літератури, культури представників іншої етнічної



групи) (Резник, 2006: 173). Резюмуючи представлену вище позицію, підкреслимо, що найбільшої ефективності ці п'ять важелів можуть набути під час позакласної роботи з іноземної мови.

Підкреслимо, що факультативне заняття з англійської мови – це так званий «формат», у якому найбільш важливими є саме методичні принципи інтенсивного навчання іноземної мови: принцип особистісного спілкування, принцип особистісно-рольової організації навчального матеріалу, принцип поетапно-концентричної організації матеріалу та процесу навчання, принцип колективної взаємодії. Учителю має право варіювати їх залежно від вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також від тематики матеріалу, який вивчається. Так, наприклад, якщо факультативне заняття присвячене літературі країни, мова якої вивчається, можливо використовувати знайомство з творами англійської та американської літератури різних жанрів, виразне читання, вивчення напам'ять та творче декламування поезії, драматизацію, використання певних опитувальників, що дають можливість учителю, по-перше, отримати відповіді учнів на запитання, які демонструють, наскільки зрозумілим для учнів був текст, а по-друге, інтерпретувати його сюжет, зробити аналіз твору, дати на нього відгук тощо. Учні здатні порівняти твори англійських та американських письменників з роботами вітчизняних митців, написаними в ту ж історичну добу та в тому ж жанрі, звертаючи увагу на спільне та протилежне. Презентуючи теми, що віддзеркалюють життя сучасного жителя Великої Британії, Америки чи Канади, учитель повинен змотивувати своїх учнів до спостереження, вивчення, аналізу та оцінювання явищ і подій, що відбуваються в усіх сферах життя іншомовного суспільства. Після такої роботи учням набагато легше перейти до організації та відтворення псевдоспілкування, псевдодіалогу культур, використовуючи активні методи навчання соціокультурної грамотності, полікультурної обізнаності – рольові, сюжетно-рольові, ситуативні, імітаційні, ділові ігри, які «дозволяють ознайомитися з проблемами в динаміці, дають змогу учасникам прожити необхідний час у конкретних ситуаціях міжкультурної комунікації. Саме за допомогою цих методів навчання партнери з комунікації отримують необхідні навички й досвід спілкування та взаємодії, розвивають упевненість у собі, можливість до гнучких взаємостосунків» (Мрачковська, 2007: 208).

Підкреслимо, що визначальною рисою всіх мовних та мовленнєвих активностей у інтенсивному навчанні є їх умотивований характер. Тому,

проводячи факультативне заняття, учитель реалізує мету активізувати розум учня, посилити його комунікативну або комунікативно-рольову мотивацію, коли учень знає не лише, що він має робити, але й заради чого він щось говорить, слухає, читає, пише.

Під час проведення факультативного заняття з англійської мови, спрямованого на формування соціокультурного досвіду та полікультурної обізнаності, варто використовувати таку форму організації діяльності учнів, як кооперативне навчання (cooperative learning). Така методико-педагогічна тенденція з'являється в американській педагогіці у другій половині ХХ ст., коли в теоретичних дослідженнях та практичному досвіді школи США ідея полікультурної освіти набула перспективи розвитку. Вивчаючи кооперативне навчання, аналізуючи його переваги, науковці підкреслюють, що саме за таких умов учитель може досягти розвитку довірливих, товариських стосунків та підвищити академічну успішність учнів (Гаганова, 2003). Так, О. Гаганова відзначає: «Ключовими моментами при кооперативному навчанні є позитивна взаємозалежність та індивідуальна відповідальність, при цьому слід дотримуватися двох умов: 1) необхідні спільні завдання, які будуть мотивувати появу взаємодопомоги всередині групи; 2) учні повинні усвідомлювати індивідуальну відповідальність: успіх групи залежить від успіху кожного зокрема» (Гаганова, 2003). Схилиючись до впровадження кооперативного навчання на факультативному занятті з англійської мови, учитель культивує в учнів бажання співпрацювати та допомагати один одному, зацікавленість у перевазі всієї групи, почуття колективізму тощо. Під час вивчення тем факультативу та їхнього закріплення вчителю в нагоді можуть стати такі види кооперативного навчання, як командно-ігровий турнір (Teams-Games Tournament), джигсо (Jigsaw), групове дослідження (Group Investigation), колективне читання (Cooperative Integrated Reading).

Так, аналізуючи освітній та навчальний потенціал командно-ігрового турніру, зазначимо, що після представлення вчителем нової теми учні починають працювати в командах; допомагаючи один одному, вони проводять дослідницьку роботу з теми, поглиблюють знання. З періодичністю раз на тиждень учитель повинен провести контроль знань учнів та оцінити їх, тобто провести так званий перевірючий турнір, під час якого змагаються команди. На цьому етапі вчитель повинен бути уважним до того, щоб завдання для кожного учасника групи відповідали рівню його знань. Кожен

переможець приносить своїй команді рівну кількість балів, а загальна оцінка команди залежить від результатів, отриманих усіма її учасниками.

Під час проведення джигсо учні також починають працювати в декількох групах над матеріалом, який представлений блоками. Кожен учасник групи вивчає певний блок матеріалу, обговорює його з колегами з інших команд, пояснюючи більш складні моменти. Для того щоб оволодіти всім матеріалом, слід дуже уважно слухати всіх членів команди супротивника. Тільки за таких умов перехресне змагання «запитання-відповідь» може принести перевагу команді. Зазначимо, що, надаючи учням право інсценувати, варіювати процес гри і тим самим керувати ним, учитель повинен постійно спостерігати за тим, щоб своєчасно виключити ситуацію, коли хто-небудь з групи буде намагатися довести своє лідерство, тим самим деструктурувати роботу.

Безперечно ефективною для формування соціокультурної компетенції на факультативному занятті з англійської мови є організація зустрічі-бесіди з представником інокультури. Цілком зрозуміло, що не завжди є можливим, а іноді й зовсім нереально, запросити на зустріч з учнями загальноосвітньої школи, а тим більше школи сільського типу представника іншої культурної традиції, іншого менталітету та світосприйняття. У цьому разі вчитель запрошує свого колегу або людину, яка, не маючи ніякого стосунку до професії педагога чи вихователя, має великий досвід спілкування з представниками іншої етнічної групи або талант перевтілюватись у героя та продемонструвати свої академічні знання як реальний практичний доробок. На початку такого заняття вчитель робить міні-вступ, вводячи учнів у курс справи, окреслюючи проблему, мету та завдання заняття, наголошує на тому, що подальше вивчення теми неможливе без інформації, якою може поділитися запрошений. Людина, яка виконує роль гостя-іноземця, може використовувати елемент драматизації у своїй поведінці, міміці, жестах, манері

одягатися, для того щоб надати атмосфері більшої реальності. Подібна зустріч підштовхує учнів демонструвати активність у спілкуванні, стимулює, хоча й опосередкований, але діалог культур, формуючи при цьому соціокультурну грамотність та полікультурну поінформованість.

**Висновки.** Отже, проблема оптимізації соціокультурно-орієнтованого навчання в межах позаурочної діяльності є актуальним напрямом як у сфері освіти й виховання підростаючого покоління, так і у сфері технології організації цього процесу під час вивчення іноземної мови. Саме на факультативному занятті з іноземної мови, організованому з урахуванням таких параметрів, як *«тип факультативного заняття та врахування вчителем його специфіки; вибір і формулювання теми, постановка цілей і завдань заняття, мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів; зміст факультативного заняття (вибір навчального матеріалу, реалізація дидактичних принципів, забезпечення зворотного зв'язку, корекція знань, розвиток самостійності та творчого мислення учнів, формування в них дослідницьких умінь і навичок); раціональний вибір форм організації факультативного заняття ...; педагогічна доцільність навчально-матеріального забезпечення факультативного заняття (наочні посібники, ТЗН, обладнання, роздавальний дидактичний матеріал, аудіовізуальні засоби); результативність факультативного заняття з поглиблення знань учнів з основного курсу навчального предмета, розширення світогляду ...; формування навичок самостійної праці; набуття знань про оточуючий світ ... (курсив наш – Е. А.)»*, учитель іноземної мови, доклавши фаховість та професійну майстерність, може твердо очікувати на стрімкий розвиток в учнів комунікативного потенціалу, осмисленого прагнення вступити у спілкування з представниками інокультури, під час якого виявляються толерантність, чуйність, доброзичливість, повага, партнерство тощо (Методика і технологія, 2008).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Т. І. Генеза поняття «соціокультурна компетентність». URL: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/71/part\\_1/5.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/71/part_1/5.pdf).
2. Гаганова О. К. Поликультурное образование в системе общего школьного образования США. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/>.
3. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
4. Методика и технология. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/technol/>.
5. Мрачковська М. М. Місце та роль міжкультурної комунікації в системі сучасної освіти. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: інноваційний розвиток освітніх систем*. Луганськ : Альма-матер, 2007. Ч. 2. С. 205–210.
6. Резник Н. В. Основные параметры обучения межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. 2006. № 8, ч. 2. С. 172–176.
7. Сластенин В. А. Педагогіка. URL: <http://gpa.cfuv.ru/>

#### REFERENCES

1. Bondar T. I. Geneza poniattia «sotsiokulturna kompetentnist» [Genesis of the notion “socio-cultural competence”]. URL: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/71/part\\_1/5.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/71/part_1/5.pdf) [in Ukrainian].
2. Hahanova O. K. Polykulturnoe obrazovanye v systeme obshcheho shkolnoho obrazovanyia SShA [Multicultural education in the system of the U.S. school education]. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/> [in Russian].
3. Derzhavnyi standart povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of complete secondary education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> [in Ukrainian].
4. Metodyka y tekhnolohiya [Methodology and Technology]. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/technol/> [in Russian/Ukrainian].
5. Mrachkovska M. M. Mistse ta rol mizhkulturnoi komunikatsii v systemi suchasnoi osvity. Tsinnisni priorytety osvity u XXI stolitti: innovatsiyni rozvytok osvitnikh system [Place and role of cross-cultural communication in modern education system. Values-based priorities of education in the XXIst century: innovative development of education systems]. Luhansk : Alma-mater, 2007. P. 2. Pp. 205 – 210 [in Ukrainian].
6. Reznik N. V. Osnovnye parametry obucheniya mezhhul'turnoj kommunikatsii v processe izucheniya inostrannogo yazyka. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Basic properties of teaching cross-cultural communication in the process of foreign language learning. Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko national pedagogical university]. 2006. № 8, p. 2. Pp. 172–176 [in Russian].
7. Slastenin V. A. Pedagogika [Pedagogy]. URL: <http://gpa.cfuv.ru/> [in Russian].

УДК 378.091.33-027.22:811.111:199.95  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-26>

**Ольга БЕШЛЕЙ,**  
orcid.org/0000-0001-7127-0866  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри англійської мови  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) o.beshlei@chnu.edu.ua

**Сергій ОРИЩУК,**  
orcid.org/0000-0001-8747-8397  
асистент кафедри англійської мови  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) s.oryshchuk@chnu.edu.ua

## ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається досвід реалізації дистанційного навчання в Чернівецькому національному університеті на кафедрі англійської мови в період поширення Covid-19. Дистанційне навчання стало основою сучасного освітнього процесу, в рамках якого перед ВНЗ ставляться нові завдання, пов'язані з реалізацією відкритого навчання, застосуванням педагогічних технологій, які розширюють доступ до різних типів інформації, сприяють поширенню знань, автоматизують процеси контролю і управління процесом навчання. У статті розглянуті основні поняття і характерні особливості сучасного дистанційного навчання. Основний акцент зроблений на потенціалі використання новітніх дистанційних освітніх технологій та інформаційних платформ у галузі викладання іноземних мов як інструменту збереження і підвищення мотивації студентів до навчання в умовах дистанційного навчання. Вказується, що особливості реалізації навчальних дисциплін у дистанційному форматі навчання вимагають переосмислення принципів освітнього процесу, вибору оптимальних форм навчання і розробки якісно нових методичних матеріалів. Метою дослідження є огляд особливостей дистанційного навчання студентів ВНЗ у сучасних умовах освіти, зокрема, вирішення проблеми мотивування учнів у ситуації відсутності прямого контакту з викладачем. Наукова новизна дослідження полягає в аналізі навчальних Інтернет-платформ, що використовуються викладачами як додаткові, в процесі дистанційного навчання як засіб підвищення мотивації студентів. Розглянуто процес професійної діяльності викладача ВНЗ в умовах дистанційного формату навчання. Наведено результати анкетування, що відображають основні труднощі і проблеми, з якими стикаються учасники освітнього процесу. Представлено переваги дистанційного навчання, а також його вплив на процес засвоєння матеріалу.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, освітній простір, синхронний й асинхронний формат, навчальні інтернет платформи, іноземна (англійська) мова, мотивація студентів, гнучкість мислення.

**Olga BESHLEI,**  
orcid.org/0000-0001-7127-0866  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of English  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) o.beshlei@chnu.edu.ua

**Serhii ORYSHCHUK,**  
orcid.org/0000-0001-8747-8397  
Assistant Professor at the Department of English  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) s.oryshchuk@chnu.edu.ua

## FOSTERING STUDENTS' MOTIVATION IN A DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT

The article examines ways of increasing undergraduate students' motivation in a distance learning environment. The research was carried out at Chernivtsi National University at the Department of English. In the times of pandemic Covid-19

*distance learning mode has become the basis of the modern educational process. Universities face new challenges with regards to the implementation of educational technologies into everyday learning. Modern ICT expand access to various types of information, promote knowledge acquisition, more effective assessment tools and virtual classroom management. The main emphasis is placed on the potential of using the latest distance learning technologies and educational platforms in the field of foreign language teaching as a tool of maintaining and building students' motivation to study efficiently in a distance learning environment. However, teaching academic disciplines in the distance learning format requires a more considerable approach in defining learning outcomes, as well as in designing qualitatively new methodological materials. The purpose of the study is to investigate students' learning needs, and, in particular, to find viable ways of motivating them, taking into account the lack of authentic interaction with both their peers and the lecturer. The scientific novelty of the study is the analysis of online learning tools used in a distance learning environment as a means of increasing student motivation. Drawing on the importance of the lecturer's role in the educational process, we suggested a model of professional activity compatible with the current learning and teaching conditions. The results of the conducted surveys and interviews reflected the main difficulties and obstacles faced by the students. Further research can be done in the area of assessing university students' learning outcomes in a distance learning environment.*

**Key words:** distance learning, the English language, educational space, synchronous and asynchronous learning, educational Internet platforms, foreign (English) language, increasing students' motivation, flexibility.

**Постановка проблеми.** Якісне оновлення суспільства передбачає реконструкцію інституту освіти відповідно до інтеграційних освітніх тенденцій і трансформацій у динаміці адаптації до них. У сучасних соціокультурних умовах розвиток концепції дистанційного навчання іноземної мови у ВНЗ визначається інтенсивним розвитком інформаційних технологій як ідеї «освіти протягом життя» (*life-long learning*), але на тлі збереження вітчизняних традицій. У березні 2020 р. понад 100 країн світу перейшли на дистанційне навчання з метою зупинити поширення нового вірусу. Згідно з наведеними оцінками, такі заходи вплинули майже на 800 млн учнів. Саме тому на цьому етапі стає вкрай необхідним зіставити технологічні досягнення, що реалізуються в освітніх установах, з педагогічними основами, аби отримати якомога більше користі. Дистанційне навчання розуміємо як форму отримання знань, у тому числі освіти, на відстані, зі збереженням компонентів навчального процесу і використанням інтерактивних технологій та Інтернет-ресурсів.

**Аналіз досліджень.** Проблематика питання адаптації до нового освітнього середовища полягає у відпрацюванні концепції дистанційного навчання іноземної мови в сучасній вищій освіті внаслідок відсутності досвіду систематичної і структурованої інноваційної діяльності в системі дистанційного навчання. Однак питання педагогічного новаторства і пошуку оптимальних прийомів навчання були відображені в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зважаючи на те, що система дистанційного навчання, як будь-яка педагогічна система, складається з таких компонентів, як мета, контент, засоби, форми і методи навчання (Полат, 2004: 34), у цій системі (як і в традиційному навчанні) при всіх можливих змінах викладач виступає ключовим компонентом,

що гарантує результативність процесу навчання. Цифрова трансформація освіти вимагає переосмислення ролі викладача та загального ставлення до навчального процесу. Консерватизм академічного середовища, небажання змінювати щось у своїй діяльності, брак підготовлених кадрів, недовіра до Інтернет-ресурсів визначаються як основні перешкоди ефективного впровадження дистанційного навчання (Коротун, 2016: 168). С. Роуланд, наприклад, у своїй роботі підкреслює важливість особистих і інтелектуальних цінностей викладачів університетів і необхідність їх спільного широкого обговорення з колегами з подальшою рефлексією та інтеграцією набутих знань і навичок у власну практику (Rowland, 2000). На мотивацію й активізацію процесу навчання студентів, підтримку зацікавленості в навчанні протягом усього навчального курсу звертали увагу Ф. Джованні, Е. Фандіньоа, А. Джульєтта, С. Веланд (Geovanni, 2020). Н. Джексон, вивчаючи підводні камені цифрової трансформації, намагався знайти баланс між потребою суспільства в інноваціях, викликаних появою цифрових технологій, і можливостями вищих навчальних закладів переходу до нових компетенцій (Jackson, 2019). На недостатнє використання можливостей дистанційної форми навчання у сфері освіти звертав увагу О. Сімпсон (Simpson, 2012).

Особливостями дистанційного навчання іноземної мови вважаються різноманітні навчально-методичні та практичні матеріали, подвійний механізм зворотного зв'язку, Інтернет як джерело інформації, а також автентифікація користувача при перевірці знань (Андрєєв, 2013: 67). Завдання дистанційного навчання іноземної мови у ВНЗ полягає в тому, щоб сприяти засвоєнню лінгвістичного матеріалу за допомогою електронних навчальних посібників, відеоматеріалів, дискусій на форумах і в чатах. Формами занять

дистанційного навчання іноземної мови виступають: синхронні чат-заняття з одночасним доступом до чат-кабінету для спілкування з викладачем; вебзаняття, конференції, семінари, ділові ігри, практикуми, що проводяться за допомогою спеціалізованих тематичних форумів, записів на сайті, що зумовлено робочою програмою і асинхронним характером взаємодії студента і викладача (Budnyk & Dziabenko, 2020: 3). Як правило, така форма навчання складається з «інструктивного-інформаційного блоку наповнення ресурсу, контрольного блоку тестування й оцінювання, комунікативного блоку інтерактивного навчання» (Siemens et al, 2015).

У рамках нашого дослідження виходимо із позицій, що на сучасному етапі розвитку суспільства процес навчання має забезпечувати кожному майбутньому фахівцю не тільки фундаментальні теоретичні знання, а й широкий спектр практичних професійних умінь і навичок, а також професійних якостей.

**Метою статті** вбачаємо вивчення особливостей дистанційного навчання студентів ВНЗ у сучасних умовах освіти і, зокрема, вирішення проблеми їх мотивування за відсутності прямого контакту з викладачем. Наукова новизна дослідження полягає в аналізі навчальних Інтернет-ресурсів, що використовуються викладачами як спосіб підвищення мотивації студентів, а також у проведенні опитування студентів для виявлення переваг та недоліків існуючої форми навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Нині тема мотивації студентів в умовах дистанційного навчання є досить актуальною, адже ефективність навчання студента безпосередньо залежить від того, наскільки високим є рівень внутрішньої мотивації. Важливу роль відіграє розвиток самоосвіти і самопізнання. Студенти з низьким рівнем мотивації навчання ставляться індиферентно до процесу навчання. Найбільш істотним недоліком є передача «голих знань» (*bare knowledge*) без врахування їх релевантності до навчального контексту і без обґрунтування їх потрібності (Kruse). Однак сучасний студент потребує пояснення практичних цілей набутих знань із подальшим розвитком навичок. Інакше будь-який інтерес та мотивація зникають. На жаль, представлені труднощі не зникають, а лише посилюються за відсутності особистого контакту між учасниками навчального процесу. Тому безперечним є факт необхідності пошуку ефективних шляхів мотивації студентів за допомогою нетрадиційних методів навчання. Розвиток медіа, соціальних мереж та Інтернет-ресурсів викликають стійкий інтерес молоді, а тому

мають бути невід'ємним інструментом сучасного викладача.

У рамках нашого дослідження перехід до дистанційної форми навчання передбачав такі напрями діяльності: створення ефективного освітнього простору для забезпечення активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; вибір оптимальних форм дистанційного навчання для досягнення студентами запланованих результатів освітньої діяльності; розробка методичних аспектів, характерних для реалізації даного формату навчання. Ми намагалися дотримуватися принципів дистанційного навчання у ВНЗ, які передбачають взаємодію викладача і студентів (**комунікативний принцип**), різні види і форми наочності (**принцип наочності**), програмність цифрових засобів навчання, розробка навчального матеріалу різних рівнів складності (**принцип доступності**).

Розглянемо процес реалізації поставлених завдань докладніше. Процес навчання включав застосування двох основних методик: **синхронного** дистанційного навчання, коли викладач і студенти спілкуються онлайн й активно взаємодіють; **асинхронного**, що мав на меті спілкування учасників освітнього процесу офлайн за допомогою обміну електронною інформацією. При забезпеченні освітнього простору ми взяли за основу дотримання **інтерактивного методу** педагогічної взаємодії, що визначається активною взаємодією всіх учасників навчального процесу. У рамках реалізації цього методу нам вдалося використати дослідницькі і проблемні методи навчання (*discovery-based and problem-based learning*). За умов виконання навчального завдання в рамках досліджуваної теми (активізація лексики) важливо підтримувати сприятливе середовище спілкування і психологічний клімат для забезпечення колаборації між студентами. Викладач при цьому веде координацію, слідкує за ходом дискусій. Погоджуємось з О. В. Лучниковою, що «активні форми дистанційного навчання передбачають використання методів, спрямованих на самостійне оволодіння знаннями, вони націлені на формування свідомого ставлення студентів до навчання, прагнення самостійно мислити, здобувати знання; вони будуються на діалозі і вільному обміні думками» (Лучникова, 2020: 374). В інтерактивному навчанні пріоритет віддається двом ключовим завданням: 1) **навчити вчитися**; 2) **навчити застосовувати на практиці нові знання**. У такий спосіб формується здатність мислити творчо, виробляється техніка обґрунтування рішення задач, розвивається вміння вислуховувати іншу точку зору, вміння співпрацювати,

виявляючи при цьому толерантність що до своїх опонентів.

У рамках нашого дослідження опиралися на основні принципи активного та інтерактивного навчання і застосовували різноманітні онлайн-ресурси, спрямовані, перш за все, на колаборацію студентів та розвиток їх критичного мислення. Також ми застосовували модель «перевернутого класу» (*flipped classroom*), що передбачало опрацювання студентами матеріалу заздалегідь (Телев'як).

Для реалізації таких методів у рамках синхронної методики дистанційного навчання ми використовували програмне забезпечення для дистанційного викладання на платформах *Zoom* та *Google Meet*. Окрім цього, в нашому арсеналі були ігрові інструменти (*Flippity, Kahoot, Mentimeter, Plickers, Quizizz, Slido* тощо). Презентаційні навички успішно тренували за допомогою *Voicethread, Canva, Visme*. Переконані, що успіх онлайн-навчання не настільки пов'язаний із вибраною технологією, скільки з тим, як викладачі та студенти взаємодіють із нею. Тому розглянемо принципи роботи і потенціал деяких ефективних онлайн-ресурсів.

*Ludwig.guru* є великим електронним словником, який допомагає студентам граматично правильно будувати свої висловлювання. Використання цього сайту допомагає студентам уникати граматичних помилок при побудові власних речень. Також ми використовували цей ресурс як глумачний словник, словник синонімів із використанням вивченої лексики в конкретному контексті.

*Mentimeter.com* – простий і доступний в освоєнні інструмент голосування, що забезпечує миттєвий зворотний зв'язок (*feedback*) від аудиторії. Його зручно використовувати для опитування студентів у режимі реального часу, оскільки він доступний і на мобільних пристроях, і в електронному середовищі. Онлайн-опитування може включати серію питань із різними типами відповідей: множинний вибір; відкриту відповідь; оцінка за шкалою; ранжування відповідей тощо. Викладач отримує швидкий результат зворотного зв'язку в режимі реального часу, підвищення мотивації навчання за рахунок інтерактивної форми роботи, високий ступінь візуалізації і легкість представлення результатів для аудиторії.

*Real-english.com* – це онлайн відеобібліотека, в якій відео сформовані за рівнями знань, а також за граматичними і лексичними темами. У процесі перегляду відео студент може вибрати варіант перегляду: з субтитрами або без них. За

умов дистанційного навчання при регулярному прослуховуванні мовлення носія мови у студентів покращується розуміння реальної, спонтанної ситуації спілкування, в якій їм, можливо, самим доведеться брати участь.

*Tubequizard.com* – відеобібліотека, сформована за рівнем знань, а також за граматичними темами. Викладач вибирає відео з пройденого матеріалу, а студенти виконують граматичний тест, де є можливість спочатку прослухати відео повністю, а в процесі виконання певного завдання повторити потрібний уривок. Сайт дає змогу здійснювати пошук по необхідному слову або фразі, крім того, TubeQuizard має функцію створення своїх власних тестів, що є великою перевагою і дає змогу викладачеві адаптувати завдання до знань студентів.

Перевагою цих форм роботи є те, що студенти бачать свої результати відразу після виконання завдання, а викладач не тільки оцінює, а й може побачити процес виконання завдання і згодом проаналізувати типові помилки і відпрацювати їх на наступних онлайн-заняттях у групі.

Для отримання цілісної картини щодо ефективності впровадження дистанційної форми навчання та запропонованих онлайн-ресурсів як інструментів підвищення мотивації студентів ми вирішили провести опитування. Нами були розроблені питання для виявлення ставлення студентів до організованого онлайн-навчання. Передбачалося, що проведене анкетування дасть змогу виявити основні труднощі і проблеми студентів при цьому форматі навчання, визначити шляхи їх вирішення, а також внести можливі корективи з метою підвищення мотивації до навчання. Анкетування проводилося за допомогою хмарного сервісу *Google Forms*, оскільки ця технологія забезпечує зручність збору, обробки і збереження інформації. Дослідження проводилося з 9 березня по 11 квітня 2021 р. В анкетуванні взяли участь студенти 1–4 курсів кафедри англійської мови факультету іноземних мов Чернівецького національного університету спеціальностей «Філологія» та «Середня освіта». Загальна кількість опитаних – 57 осіб.

Респондентам було запропоновано дати розгорнуті відповіді на кожне питання анонімно. Серед представлених до аналізу питань були такі:

1. Оцініть зручність у користуванні *Zoom* та *Google Meet* за 5-бальною шкалою, де «5» – дуже зручно, «1» – зовсім незручно.

2. Які дистанційні інструменти застосовували викладачі для організації занять і зворотного зв'язку?

3. *Що Вам сподобалося при навчанні в дистанційному режимі?*

4. *Чи відчували Ви труднощі в процесі навчання, якщо так, то які?*

5. *Чи змінився рівень мотивації до вивчення англійської мови за час дистанційного навчання?*

6. *Які дистанційні інструменти найбільше мотивують Вас до навчання?*

7. *Що потрібно змінити в процесі навчання для підвищення його ефективності?*

Результати дослідження показали, що загалом студенти були задоволені тим, як організоване навчання онлайн. 87% студентів зазначили різноманітність і нові форми проведення онлайн-занять. Був виявлений інтерес до дистанційних платформ і інтерактивних онлайн-завдань. Перевагою онлайн-навчання 92% опитаних назвали швидкий доступ до занять, завдань і відсутність необхідності витрачати час на дорогу. Комфортна атмосфера роботи з дому була зазначена 46% студентів. Третина респондентів (34%) назвали підвищення самодисципліни та самоорганізації одним із позитивних моментів. Важливим фактором стали показники відвідуваності і підсумкових оцінок. Ці цифри перевищили значення в рамках традиційного формату навчання. Також 68% респондентів відповіли, що онлайн-навчання було таким же ефективним, як і традиційне, що доводить високий рівень роботи, проведеної викладачами кафедри англійської мови.

Однак, незважаючи на перераховані аргументи успішної реалізації навчання в режимі онлайн, були виявлені деякі труднощі, відзначені респондентами, а саме: понад 75% опитаних зазначили нестачу живого спілкування з викладачем і одногрупниками як основний соціальний фактор. Майже третина студентів (28%) відчували дискомфорт при відповіді у вебкамеру через відсутність подібного досвіду спілкування в групі. Найбільш часто представленим аргументом була перевантаженість студентів: 84% зазначили істотне збільшення навчального навантаження, викликане, очевидно, збільшенням об'єму самостійної підготовки. Більшість першокурсників зазначили надмірною нестачу навичок самоорганізації у зв'язку з необхідністю самостійно планувати підготовку до занять. Мотивація студентів також стала однією з основних труднощів. 72% студентів погодилися, що така форма отримання знань вимагає високого рівня самодисципліни.

Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, зазначимо ключові моменти. Викладачам кафедри англійської мови Чернівецького національного університету вдалося своєчасно пере-

будувати роботу в онлайн-форматі, зберегти залученість студентів в освітню діяльність: студенти взаємодіяли з викладачами, виконували навчальні завдання і проекти. Проаналізувавши результати дослідження, ми зробили висновок, що основним напрямом розвитку онлайн-навчання варто визначати не цифрові інструменти, а освітні методики, які мають бути адаптованими до реальності віддаленої взаємодії. Процес онлайн-навчання необхідно вибудовувати так, аби студенти набували навички самостійності, тайм-менеджменту для грамотного розпорядження тими ресурсами, які їм надано.

Викладачеві необхідно бути навігатором у широкому потоці інформації й одночасно зміцнювати інтерес до досліджуваного матеріалу. Концепція онлайн-заняття має фокусуватися на обговоренні та рефлексії вже задалегідь виконаного завдання, застосуванні кейс-методів, проектної роботи. Такі форми роботи, на нашу думку, допоможуть перевести характер діяльності студента з пасивно сприймаючої в активну діяльну позицію.

**Висновки.** Цифрова трансформація справила значний вплив на чимало аспектів соціальної, ділової, наукової та інших сторін реальності. Відповідно до системного підходу, що передбачає дослідження будь-якого об'єкта як складної цілісної соціально-економічної системи, а також інноваційного підходу як уміння швидко реагувати на зміни, які диктуються новими обставинами, що склалися, і зовнішнім середовищем, змінилися і продовжують змінюватися і підходи до отримання освіти. Технологія дистанційного навчання як один із способів інтеграції технологій у вищу освіту має значний потенціал і дає змогу студентам легше адаптуватися до сучасних процесів інформатизації освіти. Однак зміщення акцентів на самостійну роботу студентів і вміння ефективно використовувати свій час підвищує роль педагогічного супроводу і потребує вирішення низки завдань для успішної адаптації студентів до умов електронного навчання, а саме:

- адаптація навчальних матеріалів до індивідуальних особливостей студентів, зокрема, до рівня володіння предметом, і забезпечення додатковим навчальним матеріалом;
- забезпечення постійного моніторингу навчальної діяльності студента (регулярність, своєчасність виконання робіт, успішність, труднощі);
- забезпечення постійного зворотного зв'язку на різних рівнях взаємодії і підтримки і з забезпеченням різних каналів зв'язку;



- інтенсифікація процесу навчання шляхом реалізації різних видів інтерактивності та застосування активних методів навчання.

Багато вчених вважають, що майбутнє – за онлайн-навчанням. Наприклад, відомий фізик-теоретик та футурист Мічіо Кайку вважає, що університетські онлайн-курси – це дійсно блискуча ідея. Правда, відсоток тих, хто покинув навчання на таких програмах поки високий. Це пов'язано з тим, що люди ще не перебудувалися, не навчилися працювати без наставника за принципом «тільки я і монітор комп'ютера». З іншого боку, онлайн-сис-

тема еволюціонує досить швидко, і, безумовно, саме за нею освіта на майбутні 50 років.

У вивченні іноземної мови дистанційне навчання з використанням онлайн-ресурсів, з одного боку, сприяє досягненню як особистих, так і метапредметних і предметних результатів; з іншого боку, їх впровадження ставить перед викладачами завдання безперервного професійного розвитку.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці навчально-методичних онлайн-матеріалів для побудови ефективної системи оцінювання студентів в умовах дистанційної форми навчання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев О. О. Педагогические аспекты открытого дистанционного обучения : монография. Харьков : ХНАДУ, «Міськдрук», 2013. 212 с.
2. Коротун О. В. Pedagogical features of implementation and functioning of e-learning of higher education. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2016. Вип. 1. С. 167–174.
3. Лучникова А. В. Организация самостоятельной работы студентов по английскому языку в условиях дистанционного обучения в вузе. *Научно-образовательный журнал «StudNet»*. 2020. Вып. 5. С. 372–379.
4. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
5. Телев'як І. І. «Перевернутий клас» – новий крок у процесі навчання. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2016. Вип. 25. URL: [http://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/2790/3/20161101\\_Televyak\\_P289-292.pdf](http://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/2790/3/20161101_Televyak_P289-292.pdf) (дата звернення: 4.04.2021).
6. Budnyk O., & Dziabenko O. THE USAGE OF GO-LAB PLATFORM TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS. *Information Technologies and Learning Tools*, 2020. Vol. 80, № 6. P. 1–20.
7. Geovanni F., Fandiñoabcd E., Juliette A., Velandiade S. How an online tutor motivates E-learning English. *Heliyon*. 2020. Vol. 6. Is. 8. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020314742> (last accessed: 05.04.2021)
8. Jackson N. Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*. 2019. Vol. 62, № 6. P. 761–772.
9. Kruse K. The Benefits and Drawbacks of e-Learning. URL: <https://brucedwatson.wordpress.com/2015/05/19/benefits-and-drawbacks-of-e-learning/> (last accessed: 03.04.2021)
10. Rowland S. The Enquiring University teacher. Open University Press, 2000. 146 p.
11. Siemens G., Gašević D., Dawson S. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Athabasca University. 2015. 234 p. URL: <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf> (last accessed: 09.04.2021)
12. Simpson O. Supporting Students for Success in Online and Distance Education. New York and London : Routledge, 2012. 296 p.

### REFERENCES

1. Andrieiev O. O. Pedahohichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia: monohrafiia [Pedagogical aspects of open distance learning: a monograph]. Kharkiv : KhNADU, «Miskdruk», 2013. 212 p. [in Ukrainian]
2. Korotun O. V. Pedagogical features of implementation and functioning of e-learning of higher education. *Scientific journal of Uman State Pedagogical University*. 2016. Vol. 1. P. 67–174.
3. Luchnikova A. V. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov po anglijskomu jazyku v uslovijah distancionnogo obuchenija v vuze [Organization of independent studying of English in a distance learning environment in university]. *Scientific and educational journal «StudNet»*. 2020. Vol. 5. P. 372–379. [in Russian]
4. Polat E. S. Teoriya i praktika distancionnogo obuchenija [Theory and practice of distance learning]. Moscow : Publishing center “Academy”. 2004. 416 p. [in Russian]
5. Televyak I. I. «Perevernutyi klas» – novyi krok u protsesi navchannia [«Flipped classroom» is a new step in the learning process]. *Scientific Journal of International Humanitarian University*. 2016. Vol. 25. URL: [http://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/2790/3/20161101\\_Televyak\\_P289-292.pdf](http://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/2790/3/20161101_Televyak_P289-292.pdf)
6. Budnyk O., & Dziabenko O. THE USAGE OF GO-LAB PLATFORM TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 80, Iss. 6. P. 1–20.
7. Geovanni F., Fandiñoabcd E., Juliette A., Velandiade S. How an online tutor motivates E-learning English. *Heliyon*. 2020. Vol. 6. Iss 8. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020314742>
8. Jackson N. Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*. 2019. Vol. 62, Iss. 6. P. 761–772.

9. Kruse K. The Benefits and Drawbacks of e-Learning. URL: <https://brucedwatson.wordpress.com/2015/05/19/benefits-and-drawbacks-of-e-learning/>
10. Rowland S. The Enquiring University teacher. Open Univ. Press, 2000. 146 p.
11. Siemens G., Gašević D., Dawson S. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Athabasca University. 2015. 234 p. URL: <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
12. Simpson O. Supporting Students for Success in Online and Distance Education. New York and London : Routledge, 2012. 296 p.

**Володимир БЕСЄДА,**  
orcid.org/0000-0003-4262-6629

кандидат педагогічних наук,  
докторант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(Київ, Україна) doctorbeseda@gmail.com

## МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОМОТОРИКИ

Сьогодні в закладах дошкільної освіти вельми помітно зростає кількість дітей раннього і молодшого дошкільного віку, що мають різні порушення психомоторики. Часто вони мають легкий ступень вираження, але їм необхідно ще на ранніх етапах розвитку приділити відповідну увагу і організувати відповідні корекційні заходи. Інакше ці незначні відхилення у розвитку можуть перерости з часом у вельми складну проблему соціалізації таких дітей в оточуюче середовище.

У статті на основі аналізу літературних джерел з проблеми та особистого багаторічного практичного досвіду зроблена спроба систематизації та класифікації методів корекції фізичного розвитку дітей з порушеннями психомоторики.

Методи було поділено на три умовні групи. До першої групи віднесено методи психофізичної релаксації (розслаблення, «медитації»), до яких було включено: спеціальні техніки дихання, розслабляючі прийоми масажної гімнастики, гравітаційне розвантаження скелета дитини в лежачо-горизонтваному положенні в корекційному пластик-шоу, лікування положенням (приймаючи відповідні розслабляючі пози «ембріону» та «напівембріону»), використання вібраційно-хвильового феномену, гідрокорекція у водному середовищі тощо. До психологічних методів релаксації слід віднести: музикотерапію, кольоротерапію, метод візуалізації, сміхотерапію, метод «медитації», методи тактильного заспокоєння малюків (коректні торкання тіла, прогладжування, обійми), методи аутосугестії (самонавіяння), методи педагогічного навіювання (за допомогою заспокійливих текстів), метод релаксації тишею, метод релаксації темрявою (зменшенням світлового потоку), метод релаксації свіжим повітрям (прохолодою).

Другу групу сформували методи м'язово-фасціальної тонічної гармонізації: подолання рестрикцій (зон напруження) у м'язово-фасціальних утвореннях, стимулювання гіпотонічних, недорозвинених груп м'язів; досягнення природного балансу між групами м'язів-антагоністів; методи вправляння для закріплення досягнутого ефекту.

Третю групу складають методи удосконалення рухово-координаційного комплексу (РКК) і, зокрема, динамічної стійкості дитини, розвитку глобальної координації тулуба і кінцівок, відчуття схеми свого тіла, крослатеральних координаційних відносин між лівими і правими кінцівками; дворучної координації; статичної, статодинамічної і динамічної рівноваги; точність рухів.

Виходячи з концепції тісної взаємодії моторики і психіки дитини, автор вважає, що саме комплексний підхід, у якому фізичні методи реабілітації моторної сфери будуть доповнені психологічними методами корекції психічного стану дитини, буде найбільш ефективно впливати на загальний фізичний розвиток дітей з порушеннями психомоторики.

**Ключові слова:** методи, корекція, фізичний розвиток, діти, порушення психомоторики.

**Volodymyr BIESIEDA,**  
orcid.org/0000-0003-4262-6629

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Doctoral Candidate at the Department of Orthopedagogy, Orthopsychology and Rehabilitation  
National Pedagogical Dragomanov University  
(Kyiv, Ukraine) doctorbeseda@gmail.com

## METHODS FOR CORRECTING THE PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH PSYCHOMOTORIC DISORDERS

Today, in preschool educational institutions, the number of children of early and junior preschool age with various psychomotor disorders is growing very noticeably. Often, they have a mild degree of severity, but they need to pay appropriate attention to them at the early stages of development and organize appropriate corrective measures – otherwise, these minor deviations in development can develop over time into a very complex problem of socialization of such children into the environment.

*In the article, based on the analysis of literary sources on the problem and personal long-term practical experience, an attempt is made to systematize and classify methods for correcting the physical development of children with psychomotor disorders.*

*The methods were divided into three conditional groups. The first group includes methods of psychophysical relaxation (relaxation, "meditation"), which included: special breathing techniques, relaxing techniques of massage gymnastics, gravitational unloading of the child's skeleton in a recumbent-horizontal position in a correction plastic show, posture treatment (taking appropriate relaxing postures of "embryo" and "semi-embryo"), use of the vibration-wave phenomenon, hydrocorrection in the aquatic environment, and the like. Psychological methods of relaxation include: music therapy, color therapy, visualization method, laughter therapy, "meditation" method, methods of tactile calming of babies (correct touching the body, stroking, hugging), methods of autosuggestion (self-hypnosis), methods of pedagogical suggestion (with the help of soothing texts), relaxation method with silence, relaxation method with darkness (decreasing light flux), relaxation method with fresh air (coolness).*

*The second group was formed by methods of muscle-fascial tonic harmonization: overcoming restrictions (zones of tension) in muscle-fascial formations; stimulation of hypotonic, underdeveloped muscle groups; achieving a natural balance between antagonist muscle groups; exercise methods to consolidate the achieved effect.*

*The third group consists of methods for improving the motor-coordination complex (MCC) and, in particular, the dynamic stability of the child: the development of global coordination of the trunk and limbs, a sense of the scheme of one's body, cross-lateral coordination relations between the left and right limbs; two-handed coordination; static, static-dynamic and dynamic balance; accuracy of movements.*

*Based on the concept of close interaction between motor skills and the child's psyche, the author believes that it is a comprehensive approach, in which methods of rehabilitation of the motor sphere will be supplemented with psychological methods for correcting the child's mental state, that will most effectively influence the general physical development of children with psychomotor disorders.*

**Key words:** *methods, correction, physical development, children, psychomotor disorders.*

**Постановка проблеми.** Аналіз літературних джерел з проблематики, що досліджується, виявив низку джерел, присвячених розробці методів покращення психомоторних функцій у дітей. Так, А. С. Распопова з колегами (Распопова, 2020) досліджувала розвиток психомоторики на уроках з фізичної культури у молодших школярів. Було запропоновано такі методи, які дали позитивний результат в процесі формувального експерименту: метод розвитку довільності, метод покращення концентрації уваги, метод стимуляції розрізненої чутливості і тонкощів диференціювання зусиль, метод розвитку рухової координації, рухової пам'яті, рухової уяви, метод удосконалення навичок релаксації (розслаблення). На жаль, ці підходи досліджувались щодо учнів молодших класів і не розроблялись для дітей раннього і дошкільного віку.

**Аналіз досліджень.** О. В. Чернігіна та Є. В. Горшкова (Чернігіна, Горшкова, 2008) вивчали ефективність тілесно-орієнтованої психотехніки в рішенні проблем психомоторного розвитку дітей 4–5 років із СДУГ. «В нашому дослідженні під тілесно-орієнтованою психотехнікою дошкільників розумівся напрям психолого-педагогічної допомоги, який на основі знань про психіку дитини вирішує практичні завдання згладжування (корекції) його психологічних проблем, розглядаючи їх у зв'язку з особливостями функціонування його тіла і характеру протікання його рухів, в тому числі виразних. **Методами тілесно орієнтованої психотехніки ми називаємо різні напрями роботи, що реалізуються за допомо-**

**гою певних вправ і відповідні тому чи іншому завданню** (виділено мною. – В. В.) (Чернігіна, Горшкова, 2008: 100–101).

Г. А. Бутко (Бутко, 2018) досліджувала фізичний розвиток дошкільників з обмеженими можливостями здоров'я. Аналізуючи сучасний стан Приблизних адаптованих основних освітніх програм дошкільної освіти, авторка вважає, що «... деякі принципові позиції, необхідні для фізичного розвитку дітей з ОВЗ, упущені:

- не передбачена діагностика рухового розвитку;
- немає стрункої системи формування рухових навичок;
- слабо представлений профілактичний і оздоровчий блок;
- не передбачені спеціальні корекційні заняття з розвитку рухів» (Бутко, 2008: 59).

Дослідниця так бачить реалізацію корекційно-розвиваючих завдань, що спрямовані на подолання недоліків рухової сфери, фізичного і психічного розвитку дітей:

- поліпшення анатомо-фізіологічного статусу дітей передбачає корекцію неправильних установок опорно-рухового апарату (окремих кінцівок, стопи, кисті, **хребта**) (виділено мною. – В. В.);
- нормалізація м'язового тону;
- подолання слабкості окремих м'язів;
- поліпшення рухливості в суглобах;
- сенсорне збагачення: поліпшення м'язово-суглобового відчуття (кінестезії) і тактильних (шкірних) відчуттів;

- формування вестибулярних реакцій;
- подолання недостатності в діяльності нервової, серцево-судинної, дихальної та інших систем організму дитини.

На думку Г. А. Бутко, засобами фізичного виховання вирішуються і загальнокорекційні завдання: подолання недоліків у розвитку вищих психічних функцій: уваги, пам'яті, мислення, мови. У дітей формується саморегуляція, підвищується розумова працездатність, формується вміння діяти у внутрішньому розумовому плані.

Зрозуміло, що вирішення цих завдань потребує відповідних методів, але ми, на жаль, не знайшли в дослідженні їхнього описання.

Все наведене вище визначає **актуальність** даної статті.

**Метою** нашого дослідження є пошук та систематизація із існуючого вітчизняного та світового досвіду, а також особистих багаторічних напрацювань основних методів корекції фізичного розвитку дітей раннього і молодшого дошкільного віку з порушеннями психомоторики.

**Виклад основного матеріалу.** Багато років системно досліджує особливості фізичного розвитку дітей раннього й дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату та можливості його корекції засобами фізичного виховання М. М. Єфименко. Нас зацікавили запропоновані дослідником методи роботи з такими дітьми. «**Психосоматичні методи** – розкривають можливості основних положень психосоматики В. Райха стосовно рухової абілітації дітей засобами фізичного виховання. Насамперед слід позначити **метод розблокування м'язових (психічних) блоків**, оскільки практично у всіх дітей із порушеннями ОРА такі зони м'язового (фасціального, суглобово-зв'язкового, тканинного, органного) напруження є. Така напруга в тканинах називається **рестрикцією**. Під час реалізації цього методу в системі корекційного фізичного виховання дітей йдеться про регулярне використання таких первинно-релаксацийних технік у підготовчій частині заняття або в процесі основної частини заняття:

- **гравітаційне розвантаження хребта (психіки)** за спеціальною авторською методикою, яка практикується в корекційному **горизонтальному пластичному балеті**;

- початок заняття завжди проводиться в еволюційній послідовності, тобто з **розслабляючих положень лежачи** на спині, на боці, на животі;

- для посилення релаксацийного ефекту слід практикувати відповідні елементи **лікування положенням**, зокрема, «позу ембріона» на під-

лозі, на валику, на пластиковій бочці, на фітболі або з використанням тіла дорослого (окремих його біоланок);

- останній аспект найбільш повно втілений в авторській методиці **корекційного боді-тренінгу дорослого і малюка** (до трьох років): у цьому випадку дорослий (педагог, батько дитини) за допомогою свого тіла або окремих його кінцівок (наприклад, стегна або плеча) створює зручну для релаксації тіла дитини форму «гірки», «валика», «панцира черепашки», «конячки», «гамачка» та ін.;

- посилять ефект розслаблення і подолання рестрикцій такі окремі техніки, як **погойдування в «позі ембріона», м'яка тракція (витягування) скелета** і хребетного стовпа, **потрушування окремими верхніми і нижніми кінцівками** (за Фелпс), **розслабляючі масажні прийоми (погладження, легке розтирання, легке розминання, вібрація, повільне розтягування м'язів) та інші прийоми міофасціального релізу**, здійснювані у проблемних зонах» (Єфименко, 2013; 277).

Ми згодні з автором дослідження, що **методи психофізичної релаксації (розслаблення, «медитації»)** мають передувати усім іншим методам для досягнення дитиною необхідного стану первинної м'язової свободи або існуючого тут і тепер природного для дитини тонічного стану м'язів. Розуміючи єдність фізичного і психічного щодо вирішуваної проблеми, ми все ж вважаємо за доцільне штучно розділити методи фізичної і психічної релаксації. Фізична релаксація буде досягатися завдяки можливостям корекційно спрямованого фізичного виховання дітей із порушеннями психомоторики. Цей методичний напрям можливо реалізувати за допомогою таких корекційних напрямів: спеціальні техніки дихання, розслабляючі прийоми масажної гімнастики, гравітаційне розвантаження скелета дитини в лежачо-горизонтальному положенні в корекційному пластик-шоу, лікування положенням (приймаючи відповідні розслабляючі пози «ембріону» та «напівембріону»), використання вібраційно-хвильового феномену, гідрокорекції у водному середовищі тощо.

Психічна релаксація потребує проведення спеціальної психологічної роботи, тобто мову треба вести про корекційну психологію. Зрозуміло, що частково ці методи будуть пересікатися і взаємно впливати, але основну автономію в їх реалізації, на наш погляд, слід зберегти. До психологічних методів релаксації дітей раннього і дошкільного віку слід віднести такі: музикотерапія, кольоротерапія, метод візуалізації, піскова терапія, сміхотерапія, метод «медитації», методи тактильного

заспокоєння малюків (коректні торкання тіла, проглажування, обійми), методи аутосугестії (самонавіяння), методи педагогічного навіювання (за допомогою заспокійливих текстів), метод релаксації тишею, метод релаксації темрявою (зменшенням світлового потоку), метод релаксації свіжим повітрям (прохолодою).

Окремо слід зазначити методи психологічної корекції відносин між батьками дитини і батьками та дитиною. Психологічна допомога сім'ї найчастіше надається через **типологічне консультування** або **психотерапію**, що спрямовані на вирішення психологічних проблем сім'ї за допомогою структурованого діалогу між консультантом і клієнтом. При цьому під **психологічним консультуванням** розуміють насамперед вплив, спрямований на корекцію міжособистісних стосунків клієнта в сім'ї.

**Психотерапія** орієнтована переважно на вирішення глибинних особистісних проблем, які коріняться в більшості утруднень клієнта, що виникають у міжособистісних стосунках з іншими членами сім'ї. Залежно від орієнтації психологічної допомоги розрізняють такі **види психологічного консультування сім'ї** (Алешина, Данилін, Дубовська, 1989):

- подружнє;
- спільне дітей і батьків;
- батьків щодо проблем дітей;
- сім'ї, один із членів якої серйозно хворий (соматично або психічно);
- тих, хто бере шлюб;
- тих, хто розлучається.

Основна мета психолога, який здійснює консультування, – допомогти батькам дитини віднайти шляхи і засоби розв'язання проблем, пов'язаних з утрудненнями в міжособистісних стосунках із членами сім'ї. Для того щоб досягти цієї мети, психолог повинен розв'язати такі завдання (Блох, 1997; Ейдемільер, Юстіцкіс, 1999):

- розібратися в суті проблеми, допомогти клієнту зняти емоційне напруження, краще усвідомити ситуацію, що склалася, застосовуючи рефлексивне вислуховування клієнта;
- розширити уявлення клієнта про себе, проблемну сімейну ситуацію, навколишню дійсність загалом, у результаті чого він починає по-новому бачити й оцінювати ситуацію, намагається знайти альтернативні варіанти поведінки в ній;
- допомогти клієнтові взяти на себе відповідальність за власний «внесок» у сімейну ситуацію;
- підтримати у клієнта віру в себе, готовність реалізувати виявлені способи подолання сімей-

них проблем насамперед через зміну власного ставлення до них і власної поведінки.

Розв'язати ці завдання можливо, дотримуючись певних принципів (Алешина, Данилін, Дубовська, 1989; Гозман, 1981; <https://subject.com.ua/psychology/family/6.html>):

- **добровільності**, що означає власне бажання клієнта звернутись до психолога і, отже, орієнтацію його на сприйняття психологічної допомоги;
  - **конфіденційності**, тобто заборони передавати інформацію іншим особам без згоди клієнта (за винятком випадків, коли йдеться про загрозу життю і здоров'ю клієнта або інших людей, про що клієнт попереджається одразу);
  - **доброзичливості, емпатійного ставлення** до клієнта, уміння уважно й активно вислуховувати іншу людину, виявляючи до неї повагу, зацікавленість у її долі;
  - **безоцінного ставлення** до клієнта, уміння сприйняти його таким, яким він є, оцінюючи, але не засуджуючи його норми і цінності, життєві правила, оскільки розширити уявлення людини про навколишнє середовище можна, спираючись тільки на його власні уявлення;
  - **відмови від поради**, від того, щоб брати на себе відповідальність за все, що відбувається в сім'ї клієнта, інакше у клієнта замість активного намагання вирішити проблему може сформуватися пасивне ставлення до неї; при цьому будь-які невдачі можуть приписуватись консультантові, що підриває його авторитет;
  - **уникнення дружніх стосунків з клієнтом** з метою збереження об'єктивної і відстороненої позиції, необхідної для ефективного вирішення проблем клієнта;
  - **правоти клієнта**, неможливості списати неуспішне консультування на неправильну гру клієнта, його впертість, неточне тлумачення проблем тощо.
- У результаті психолог-консультант створює атмосферу доброзичливої довіри і як компетентніша у проблемі людина (завдяки професійній навченості) допомагає клієнтові віднайти шляхи її вирішення, подолати труднощі сімейного життя. Схема процесу психологічного консультування передбачає сім фаз (рис. 1).
- Перша фаза – створення клімату, що забезпечує успішне консультування шляхом вираження психологом позитивних установок на клієнта, переконання його в щирій зацікавленості у вирішенні проблеми і бажанні допомогти.
- Друга фаза – створення своєрідного «катарсису», який виникає внаслідок того, що клієнтові надається можливість висловитися з проблеми, звільнитися від негативних емоцій.



Рис. 1. Фази психологічного консультування

Третя фаза – усунення (за можливості) деструктивного фону через осмислення проблеми і переорієнтацію клієнта на позитивне, що є в цій ситуації.

Четверта фаза – постановка консультантом діагнозу, тобто з'ясування причини звернення клієнта в консультацію, про що клієнтові не повідомляється.

П'ята фаза – психолог допомагає клієнту самостійно поставити «діагноз» проблемній ситуації.

Шоста фаза – клієнт має усвідомити наявні варіанти вирішення проблеми і вибрати один з них. При цьому всі рішення клієнт повинен приймати самостійно, бо тільки тоді він почуватиметься відповідальним за власні вчинки і не відмовиться від прийнятого рішення в разі труднощів, що виникнуть.

Сьома фаза – закріплення мотивації щодо виконання прийнятого рішення.

Ця схема може змінюватися залежно від тривалості і характеру консультування.

**Неспецифічні прийоми роботи психолога-консультанта** припускають використання різних технік і завдань, спрямованих на розв'язання завдань психологічного консультування незалежно від його цілей. Наприклад, домашні завдання клієнтам (ведення щоденника самоспо-

тереження; завдання, які передбачають бесіди на задані теми, що їх мають вести члени сім'ї протягом певного часу; завдання фіксувати за заданим планом позитивні й негативні реакції на дії інших членів сім'ї; завдання застосовувати певний час ті форми спілкування, відсутність яких призвела до складної сімейної ситуації) допомагають їм закріпити позиції і навички, засвоєні під час консультування.

Запитання, сформульовані так, щоб відповідь на них припускала зміну позиції клієнта до його проблеми (наприклад, розповісти про сімейні відносини з погляду іншого члена сім'ї), стимулюють розвиток ширшого уявлення клієнта про ситуацію.

Аналогічний ефект дає використання **«техніки парафразу»**, що полягає в перефразовуванні скарги клієнта з метою зменшення її негативного звучання, додавання їй позитивного відтінку (наприклад, скаргу на неслухняність дитини можна трактувати як прояв самостійності дитини, що дуже важливо для її майбутнього життя).

**Спеціальні прийоми і методи психологічного консультування** спрямовані на розв'язання конкретних завдань сімейного консультування. Так, використання **«техніки списків»** ґрунтується на тому, що важливим показником сприятливого

сімейного клімату є спільне проведення дозвілля, що викликає задоволення членів сім'ї. Завдання консультанта – знайти у подружжя спільні інтереси й орієнтувати їх на виконання загальної справи, обговоривши й усунувши всі можливі перешкоди і труднощі. З цією метою, попередньо пояснивши подружжю, що і навіщо кожний робитиме, психолог пропонує кожному з них записати на окремому аркуші паперу те, що його було б цікаво і приємно робити на дозвіллі. Отримавши від подружжя два списки, консультант намагається знайти спільні справи, які подружжя могло б робити разом найближчими днями, а якщо спільних інтересів практично немає, запропонувати компромісний варіант.

Аналогічно застосовують «техніку контрактів», коли подружжя (або інші члени сім'ї) на окремих аркушах записують вимоги і побажання стосовно один одного.

У системній сімейній терапії вирізняють три стадії (Сатір, 2000). Перша стадія – збирання інформації, коли психотерапевт з'ясовує, що власне члени сім'ї хочуть кожний для себе і для сім'ї загалом, як, на їхню думку, має функціонувати сімейна система, визначає поточний сімейний стан з метою виявлення ресурсів, які має сім'я в цей момент; що поки унеможливує досягнення бажаного стану. На цій стадії члени сім'ї набувають такого досвіду, що може стати моделлю їхньої майбутньої поведінки. Це досягається формуванням у членів сім'ї відчуття впевненості в собі й у терапевті як надійному посередникові; усвідомленням членами сім'ї процесу, у результаті якого вони опинилися у складній сімейній ситуації; встановленням відповідності між відчуттями кожного члена сім'ї і їхнім вербальним вираженням; визначенням точок дотику почуттів, бажань членів сім'ї, способів координації відчуттів і станів, яких вони хочуть досягти.

На другій стадії – перетворення сімейної системи – психотерапевт допомагає сім'ї набутти досвіду, що стане моделлю оптимального сімейного функціонування. Це досягається руйнуванням неконструктивних шаблонів спілкування, встановленням ефективного зворотного зв'язку, показу можливих перспектив розвитку сімейних стосунків, конструюванням нових моделей стосунків членів сім'ї за використання насамперед *техніки психодрами*, створенням «сімейних скульптур» та ін.

Третя, заключна, стадія психотерапії зводиться до закріплення позитивних змін, які члени сім'ї виробили на попередніх стадіях. В. Сатір (Сатір, 2000) зазначає, що найбільш бажаним результатом

сімейної терапії є не просто набуття досвіду спілкування, який сім'я може використовувати для подальшого розвитку, а й розуміння цього досвіду і конкретних прийомів, які використовував терапевт і члени сім'ї для гармонізації сімейних стосунків. З цією метою терапевт робить послідовний і детальний огляд психотерапевтичного процесу, виокремлюючи важливі стадії сімейних змін, засоби і можливості, необхідні членам сім'ї для подальшого розвитку. На цій стадії формуються також практичні навички побудови конструктивних сімейних стосунків.

У другу групу нами було включено **методи м'язово-фасціальної тонічної гармонізації**. Суть їх полягає в тому, що за допомогою спеціальних технік тонує гіпотонічних м'язових утворень підвищується до нормотонічного. Таким же чином, за допомогою відповідних технік нормалізується стан гіпертонічних м'язових груп. Як результат, загальний стан м'язового корсету стає збалансованим, більш гармонічним, що є підставою для нормалізації постави дитини.

Зазначену групу представляють:

1. Методи подолання рестрикцій (зон напруження) у м'язово-фасціальних утвореннях.
2. Методи стимулювання гіпотонічних, недорозвинених груп м'язів.
3. Методи досягнення природного балансу між групами м'язів – антагоністів.
4. Методи вправлення для закріплення досягнутого ефекту.

Третю групу створили **методи удосконалення рухово-координаційного комплексу (РКК) і, зокрема, динамічної стійкості дитини**:

1. Методи розвитку глобальної координації тулуба і кінцівок.
2. Методи розвитку відчуття схеми свого тіла.
3. Методи розвитку крос-латеральних координаційних відносин між лівими і правими кінцівками.
4. Методи розвитку дворучної координації.
5. Методи розвитку статичної рівноваги.
6. Методи розвитку статодинамічної рівноваги.
7. Методи розвитку динамічної рівноваги.
8. Методи розвитку точності рухів.

**Висновки.** Підсумовуючи виконане дослідження, зробимо попередні висновки:

1. Проблема методів корекції фізичного розвитку дітей з порушеннями психічного і фізичного розвитку займалася низка дослідників, але ми не виявили достатньо робіт із систематизації методів корекції фізичного розвитку дітей раннього і молодшого дошкільного віку із порушеннями психомоторики.



2. На основі аналізу доступних літературних джерел, а також особисто набутого практичного досвіду роботи з дітьми вказаного контингенту методи корекції їхнього фізичного розвитку було поділено на три умовні групи. До першої групи віднесено методи психофізичної релаксації: спеціальних технік дихання, розслабляючих прийомів масажної гімнастики, гравітаційного розвантаження скелета дитини в лежачо-горизонтальному положенні, лікування положенням у позах «ембріону» та «напівембріону», використання вібраційно-хвильового феномену, гідрокорекція у водному середовищі. До психологічних методів релаксації віднесено такі: музикотерапія, кольоротерапія, піскова терапія, метод візуалізації, сміхотерапія, метод «медитації», методи тактильного заспокоєння малюків, методи аутосугестії (самонавіяння), методи педагогічного навіювання (за допомогою заспокійливих текстів), метод релаксації тишею, метод релаксації темрявою (зменшенням світлового потоку), метод релаксації свіжим повітрям (прохолодою).

3. Другу групу сформували методи м'язово-фасціальної тонічної гармонізації: подолання рестрикцій (зон напруження) у м'язово-фасціальних утвореннях, стимулювання гіпотонічних, недорозвинених груп м'язів; досягнення природного балансу між групами м'язів-антагоністів; методи фізичного вправлення для закріплення досягнутого ефекту.

4. Третю групу склали методи удосконалення рухово-координаційного комплексу (РКК) і, зокрема, динамічної стійкості дитини: розвитку глобальної координації тулуба і кінцівок, відчуття схеми свого тіла, крос-латеральних координаційних відносин між лівими і правими кінцівками; формування дворучної координації; статичної, статодинамічної і динамічної рівноваги; точності рухів.

Перспективи подальших досліджень цієї проблематики лежать у руслі пошуку варіантів поєднання можливостей рухових і психологічних методів корекції фізичного розвитку дітей вказаного контингенту.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алешина Ю. Е., Данилин К. Е., Дубовская Е. М. Семейное и индивидуальное консультирование. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 63 с.
2. Бутко Г. А. Физическое развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2018. № 3 (77). С. 54–63.
3. Введение в психотерапию / Под ред. С. Блоха. Амстердам ; Киев : Сфера, 1997. 280 с.
4. Гозман Л. Я. Процессы межличностного восприятия в семье / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. *Межличностное восприятие в группе*. Москва : Изд-во МГУ, 1981. 489 с.
5. Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 356 с.
6. Распопова А. С. Развитие психомоторики на уроках физической культуры у младших школьников. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2020. № 4 (182). С. 575–578.
7. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту: Пер. с англ. Москва : Эксмо-Пресс, 2000. 320 с.
8. Чернигина Е. В., Горшкова Е. В. Эффективность телесно-ориентированной психотехники в решении проблем психомоторного развития детей 4–5 лет с признаками СДВГ. *Психологическая наука и образование*. 2008. № 1. С. 99–107.
9. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 656 с.
10. URL: <https://subject.com.ua/psychology/family/6.html>.

#### REFERENCES

1. Aleshina Yu. E., Danilin K. E., Dubovskaya E. M. Semeynoe i individualnoe konsultirovanie. [Family and individual counseling]. Moskva: Izd-vo MGU, 1989. 63 p. [in Russian].
2. Butko G. A. Fizicheskoe razvitie doshkolnikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya. [Physical development of preschoolers with disabilities]. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*. 2018. #3 (77). pp. 54-63. [in Russian].
3. Vvedeniye v psykhoterapyyu [Introduction to psychotherapy] / Pod red. S. Blokha. – Amsterdam; Kyev: Sfera, 1997. 280 p. [in Ukraine].
4. Gozman L. Ya. Protsessyi mezhlichnostnogo vospriyatiya v seme [Processes of interpersonal perception in the family] / Pod red. G. M. Andreevoy, A. I. Dontsova. *Mezhlichnostnoe vospriyatie v gruppe*. Moskva: Izd-vo MGU, 1981. 489 p. [in Russian].
5. Yefymenko M. M. Suchasni pidkhody do korektsiyno spryamovanoho fizychnoho vykhovannya doshkil'nykiv z porushennyamy oporno-rukhovoho aparatu : monohrafiya [Today we go to a well-corrected physical education of preschool children with damaged support-rocking apparatus: monograph]. Vinnytsya: Nilan-LTD, 2013. 356 p. [in Ukraine].
6. Raspopova A. S. Razvitie psihomotoriki na urokah fizicheskoy kulturyi u mladshih shkolnikov. [The development of psychomotor skills in physical education lessons for primary schoolchildren]. *Uchenyie zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2020. # 4 (182). pp. 575-578. [in Russian].

7. Satir V. Vyi i vasha semya. Rukovodstvo po lichnostnomu rostu: Per. s angl. [You and your family. Personal Growth Guide]. Moskva: Eksmo-Press, 2000. 320 p. [in Russian].
8. Chernigina E. V., Gorshkova E. V. Effektivnost telesno-orientirovannoy psihotehniki v reshenii problem psihomotornogo razvitiya detey 4 – 5 let s priznakami SDVG. [The effectiveness of body-oriented psychotechnics in solving the problems of psychomotor development of children 4 - 5 years old with signs of ADHD]. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2008. #1. pp. 99-107. [in Russian].
9. Eydemiller E. G., Yustitskis V. V. Psihologiya i psihoterapiya semi. [Family psychology and psychotherapy]. Sankt-Peterburg: Piter, 1999. 656 p. [in Russian].
10. <https://subject.com.ua/psychology/family/6.html>.

УДК 37.03:811:355.23:

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-28>

**Андрій БЛАЖКО,**

*orcid.org/0000-0001-5550-8379.*

*викладач кафедри водіння бойових машин та автомобілів*

*Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного*

*(Львів, Україна) blag050287@gmail.com*

**Михайло МАЦИК,**

*orcid.org/0000-0002-5750-3122*

*доцент кафедри водіння бойових машин та автомобілів*

*Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного*

*(Львів, Україна) mazukm@ukr.net*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИРІШЕННЯ НАВЧАЛЬНО-БОЙОВИХ ЗАДАЧ НА ОСНОВІ КЕЙС-МЕТОДУ**

*Мета статті полягає у висвітленні особливостей професійних задач у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів у форматі їх реалізації в технології контекстного навчання. Задача є системним явищем, що виникає в діяльності та зумовлена проблемною ситуацією, яка є основою змісту контекстного навчання; важливою ознакою задачі є наявність неузгодженості, протиріччя, що є умовою контекстного навчання; задача передбачає її суб'єктне усвідомлення, включається рефлексія, що є провідним механізмом контекстного навчання. Виявлено особливості, що пов'язані з їх спрямованістю на відображення професійної реальності. Трактуються професійної задачі пов'язані з визначенням її як моделі усвідомленої проблемної ситуації. Виокремлено навчально-бойові задачі та обґрунтовано поняття професійної задачі контекстного типу. Мета задач контекстного типу співвідноситься з провідною метою технології контекстного навчання.*

*Розв'язання навчально-бойових задач є складним та багатоаспектним процесом, який неможливо повністю схематизувати. Але дії та операції доцільно представляти в алгоритмі розв'язання навчально-бойових задач: характеристика навчально-бойової задачі; з'ясування об'єктів та суб'єктів процесу; характеристика взаємодії учасників; визначення причин, що ускладнюють ситуацію; конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати; проектування рішення; конструювання, що передбачає операції з поєднання всіх компонентів процесу відповідно до мети задачі; аналіз результатів розв'язання задачі.*

*Репрезентовано аналіз професійних ситуацій та розв'язання професійних задач як самостійної форми організації контекстного навчання. Розглянуто навчально-бойову задачу з організації та подолання водних перешкод.*

***Ключові слова:** професійна задача, навчально-бойова задача, контекстне навчання, кейс-метод, підготовка майбутніх офіцерів.*

**Andriy BLAZHKO,**

*orcid.org/0000-0001-5550-8379.*

*Teacher at the Department of Operating Combat Vehicles*

*Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy*

*(Lviv, Ukraine) blag050287@gmail.com*

**Mykhaylo MATSYK,**

*orcid.org/0000-0002-5750-3122.*

*Associate Professor at the Department of Operating Combat Vehicles*

*Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy*

*(Lviv, Ukraine) mazukm@ukr.net*

## **PREPARATION OF FUTURE OFFICERS FOR SOLVING TRAINING AND COMBAT TASKS ON THE BASIS OF THE CASE METHOD**

*The purpose of the article is to highlight the features of professional tasks in the process of professional training of future officers in the format of their implementation in the technology of contextual training. The task is a systemic phenomenon that arises in the activity and is caused by the problem situation, which is the basis of the content of contextual learning; an important feature of the problem is the presence of inconsistencies, contradictions, which is a condition of contextual learning; the task involves its subjective awareness, includes reflection, which is the leading mechanism of*

contextual learning. Features related to their focus on the reflection of professional reality have been identified. The interpretation of a professional task is related to the definition of it as a model of a perceived problem situation. Training and combat tasks are singled out and the concept of a professional task of contextual type is substantiated. The purpose of contextual tasks is correlated with the leading goal of contextual learning technology.

Solving combat training tasks is a complex and multifaceted process that cannot be fully schematized. But the actions and operations related should be represented in the algorithm for solving training and combat tasks: characteristics of the training and combat task; clarification of objects and subjects of the process; characteristics of participants' interaction; determining the reasons that complicate the situation; specification of the task to be solved; solution design; design, which involves operations to combine all components of the process in accordance with the purpose of the problem; analysis of the results of solving the problem.

The analysis of professional situations and the solution of professional problems as an independent form of contextual learning is represented. The training and combat task on the organization and overcoming of water obstacles is considered.

**Key words:** professional task, training and combat mission, contextual learning, case method, training of future officers.

**Постановка проблеми.** Цілеспрямоване включення професійних задач у процес фахової підготовки майбутніх офіцерів сприяє формуванню мотивації, професійного мислення, суб'єктної професійної позиції, оволодінню професійними вміннями та навичками, зв'язку теорії з практикою. Службова діяльність майбутнього офіцера є процесом розв'язання безлічі різних за складністю і предметним змістом професійних задач, сукупність яких формує компоненти професійної компетентності. Наказ «Про вдосконалення підготовки офіцерських кадрів тактичного рівня та сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів» (2016) передбачає урахування нових поглядів на види, форми і способи застосування військ, завдань, до виконання яких вони готуються, та зосередження головних зусиль під час підготовки військових фахівців на якісному формуванні військово-професійних здібностей майбутніх офіцерів, їх практичній підготовці до виконання обов'язків. Найбільш доцільною щодо впровадження такого підходу є технологія контекстного навчання, оскільки проблемна ситуація у всій її предметній різноманітності є провідною одиницею вищої військової освіти.

**Аналіз досліджень.** Важливість врахування різних аспектів контекстного навчання обґрунтована у працях як науковців, так і практиків. Низка досліджень спрямована на розкриття провідних організаційних форм технології контекстного навчання, а саме: лекцій контекстного типу (Вербицький, 2010); ділової гри як форми контекстного навчання (Козаков, 1990); віртуальних стендових лабораторних робіт як інноваційної форми контекстного навчання (Вітченко, Осьодло, Салкуцян, 2016). Ми поділяємо наукові позиції щодо обґрунтування педагогічного потенціалу професійних задач, а саме: можливостей формування

професійно-особистісних якостей (Спирин, 1997), забезпечення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (Тесленко, 2012), стимулювання навчально-дослідницької діяльності майбутніх фахівців (Мільто, 2000) тощо. Проте при такій зацікавленості проблематикою, а також різними аспектами технології контекстного навчання обґрунтування впровадження професійних задач та технології контекстного навчання в підготовку майбутніх офіцерів залишається незначним.

**Метою статті** є висвітлення особливостей професійних задач у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів у форматі їх реалізації в технології контекстного навчання. Наше завдання полягає в тому, щоб побудувати навчальне пізнання як систему задач та розробити алгоритми їх розв'язання, що допоможе курсантам усвідомити проблемність певних ситуацій, знайти форми та методи їх аналізу та розв'язання.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «задача» є міждисциплінарним і використовується як у військових науках, так і в педагогіці. Задача має певні характерні особливості. Наведемо варіант їх констатації, поданий В. Козаковим: 1) задача – це задана у визначених умовах мета діяльності, яка має бути досягнута; 2) обов'язковою структурою задачі є вимога (мета), умови (відоме) та бажане (невідоме), що сформульовано в запитанні; 3) до кожної дисципліни має бути розроблено комплекс (система) типових задач; 4) у системі типових задач із дисципліни мають бути задачі, орієнтовані і на формування вмінь, знань та навичок, і на формування самостійності; 5) кожна задача повинна мати ознаки ясності та розуміння мети, що у першу чергу вимагає професійної орієнтації задач і необхідності проектування засвоєння вмінь, які характерні для майбутньої професійної діяльності; 6) система задач має охоплювати весь діапазон складності: від загальнодоступних до задач підвищеної складності; 7) для реалізації

задач студенти мають бути забезпечені необхідними інформаційно-методичними матеріалами (Козаков, 1990: 69–71).

Існують і більш поширені дефініції задачі як системи, обов'язковими компонентами якої є предмет задачі та модель його необхідного стану, як результату усвідомлення суб'єктом мети, умов, проблеми діяльності (Спірін, 1997). Нам імпонують підходи, в яких простежуються зв'язки задачі з проблемною ситуацією (Мільто, 2000; Тесленко, 2012). Відповідно до цього ми розуміємо задачу як модель проблемної ситуації, елементи якої потребують узгодження.

Отже, незважаючи на різницю зазначених дослідницьких поглядів, усі вони пов'язані з певними характеристиками задачі, зокрема професійної: предмет, проблемна ситуація, неузгодженість певних елементів, модель, результат.

Слід також звернути увагу, що в наведених вище визначеннях вагомими є такі положення:

- задача є системним явищем, яке виникає в діяльності та зумовлене проблемною ситуацією, що є основою змісту контекстного навчання;
- важливою ознакою задачі є наявність неузгодженості, протиріччя, що є умовою контекстного навчання;
- задача передбачає її суб'єктне усвідомлення, включається рефлексія, що є провідним механізмом контекстного навчання.

Професійна задача є частковим випадком задачі, тобто вони співвідносяться як рід та вид. Проте професійні задачі мають свої особливості, що пов'язані з їх спрямованістю на відображення професійної реальності. Розуміння професійної задачі пов'язане з визначенням її як моделі усвідомленої проблемної ситуації, узгодження якої відбувається в процесі моделювання контексту майбутньої професії.

Щодо класифікації професійних задач, то їх існує досить велика кількість. Наведемо деякі з них. Зокрема, Л. Спірін (1997) поділяє задачі на стратегічні, тактичні й оперативні. При цьому стратегічні задачі мають на меті суттєву зміну об'єкта. Тактичні задачі спрямовані на реалізацію стратегічної задачі відповідно до плану її вирішення. Вони передбачають формування необхідних якостей особистості. Оперативні задачі є елементами розв'язання тактичних і стратегічних задач. Їх мета – спрямувати окремі дії й вчинки в певне русло. Виокремлюють аналітичні задачі, спрямовані на формування вмінь аналізувати й оцінювати професійні ситуації, проєктивні задачі, метою яких є формування вміння самостійно розробляти засоби розв'язання вже поставле-

ної задачі, ігрові (задачі, що моделюють процес) (Мільто, 2000: 43). Т. Тесленко особливу увагу звертає на типові задачі діяльності в узагальненому вигляді та поділяє їх на стереотипні, діагностичні, евристичні (Тесленко, 2012: 196). Що стосується підготовки військових фахівців, то згідно з «Організаційно-методичними рекомендаціями з розробки основних нормативних документів, що регламентують навчання курсантів (студентів) у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів» (2016) у підготовці майбутніх офіцерів виокремлено навчально-бойові задачі.

Ми виділяємо і розглядаємо професійні задачі контекстного типу, в яких засобами моделювання предметного і соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього офіцера. Мета задач контекстного типу співвідноситься з провідною метою технології контекстного навчання.

*Аналіз ситуацій, або кейс-метод (case-stady).* Кейс (від англ. case – «випадок») – це опис реальної ділової ситуації, що містить супутні цій ситуації факти, думки, судження, на які спираються при вирішенні поставленої проблеми. В основі кейса завжди лежить якась складна, суперечлива ситуація, проблема, що відбулася в дійсності або здатна виникнути за певних обставин. Тобто сутність цього методу полягає в тому, що навчальний матеріал подається у вигляді проблеми, а знання здобуваються в процесі дослідницької діяльності.

Розглядаючи цей метод із погляду технології контекстного навчання, зазначимо, що наявність реальної професійної ситуації зумовлює її предметний і особистісний контекст. Тут можна говорити про моделювання, яке відтворює вихідну систему-прототип. Аналізована ситуація в case-stady – це реальний випадок із професійної практики, а не умовне навчальне завдання. У форматі проблеми нашого дослідження ми загострюємо увагу саме на рефлексивному осмисленні ситуації, оскільки саме це сприяє ототожненню, ідентифікації себе з майбутньою професією. Загалом цей метод використовується у форматі квазіпрофесійної діяльності студентів, навчальної за формою й професійної за змістом (Вербицький, 2010). Отже, в межах технології контекстного навчання аналіз професійних ситуацій ми використовуємо і як самостійну форму контекстного навчання, і як підгрунтя розгортання професійної задачі, і як метод навчання.

Щодо механізму розв'язання професійних задач, то він полягає в усвідомленні певної про-

блеми, що пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, побудові гіпотези, її розв'язанні та практичній реалізації запланованого рішення на підставі рефлексивно-аналітичного розгляду ситуації, на фоні якої розгорталася задача (Спирин, 1997).

Наприклад, технологія розв'язання професійних задач на основі кейс-методу представлена у вигляді такої послідовності дій: 1) аналіз ситуації в цілісному процесі професійної діяльності; 2) усвідомлення проблеми й формування задачі, завершення процесу аналізу умов ситуації; 3) розробка проєкту рішення – конструювання розв'язання ситуації з різними варіантами розгортання подій; 4) практична реалізація запланованого рішення; 5) аналіз результату: порівняння наслідків розв'язання задачі з поставленими завданнями (Зязюн, Крамущенко, Кривонос, 2008: 39–40).

Розв'язання професійних задач є складним процесуальним циклом, що має такі взаємозв'язані та взаємозумовлені фази та етапи: 1) діагностико-аналітична фаза, що включає аналітичний етап, який починається з аналізу й оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає розв'язанню; 2) конструктивна фаза, що об'єднує етап планування й конструювання, де висувуються гіпотези рішення, конкретні способи рішення вже поставленої задачі, приймається рішення; 3) виконавська фаза, що пов'язана з реалізацією задачі, з її практичним втіленням (Мільто, 2000).

Розв'язання навчально-бойових задач є складним та багатоаспектним процесом, який неможливо повністю схематизувати. Але кейс-метод дає змогу визначити послідовність дій та представляти їх як алгоритм розв'язання навчально-бойових задач: характеристика навчально-бойової задачі; з'ясування об'єктів та суб'єктів процесу; характеристика взаємодії учасників; визначення причин, що ускладнюють ситуацію; конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати; проєктування рішення; конструювання, що передбачає операції з поєднання всіх компонентів процесу відповідно до мети задачі; аналіз результатів розв'язання задачі.

Ми репрезентуємо аналіз професійних ситуацій та розв'язання професійної задачі як самостійні форми організації контекстного навчання, хоча можливе їх використання як кейс-методу. Розглянемо комплексну навчально-бойову задачу з організації та подолання водних перешкод.

*Характеристика навчально-бойової задачі: умов та обставин, за яких відбувається дія.*

Зміст і послідовність роботи командира з подолання водної перешкоди залежать у першу чергу від способу форсування водної перешкоди. Якщо форсування здійснюється з розгортанням підрозділів біля водної перешкоди, то організація його здійснюється в тій самій послідовності, що й при наступі з положення безпосереднього зіткнення з противником.

*З'ясування об'єктів та суб'єктів процесу.* Для організованого подолання водної перешкоди штабом загальновійськової частини разом із заступниками командира з логістичного забезпечення, начальниками родів військ і служб розробляється графік переправи. У графіку переправи зазначаються ділянки форсування, місця і види переправ, сили та засоби, призначені для обладнання і утримання переправ, організація комендантської, рятувальної і евакуаційної служб, черга та час переправи підрозділів, резерв переправних засобів; прикриття переправи.

*Характеристика взаємодії учасників.* Організуючи взаємодію під час наступу з форсуванням водної перешкоди, командир, крім звичайних питань, погоджує дії підрозділів першого ешелону з розгрому противника на підступах до водної перешкоди і на протилежному березі, порядок виходу до водної перешкоди і форсування її підрозділами першого ешелону, переправи другого ешелону, штатних і приданих вогневих засобів, підрозділів технічного і тилового забезпечення, приділяючи особливу увагу недопущенню їх скупчення перед переправою, місця і час посадки (навантаження) на переправно-десантні засоби першого і наступних рейсів. Форсування водної перешкоди з попереднім розгортанням і подолання великої водної перешкоди закінчується виконанням подальшої задачі батальйону. Успішне виконання танковим підрозділом поставлених бойових задач значною мірою залежить від шиккування бойового порядку.

*Визначення причин, що ускладнюють ситуацію.* Оцінюючи обстановку, командир додатково вивчає ширину водної перешкоди і час на її проходження на бойових машинах, крутизну спусків до води і виходів на протилежний берег, стан дна біля берегів і швидкість течії.

*Конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати.* Під час постановки завдання на наступ із форсуванням водної перешкоди командир додатково вказує: 1) підрозділам, що форсують водну перешкоду, – завдання при підході до водної перешкоди, під час форсування і на протилежному березі; місця основних і запасних переправ; район герметизації танків; місця посадки особового складу та завантаження озброєння і

техніки на самохідні переправно-десантні засоби; вихідний рубіж для форсування і час його проходження; 2) вогневим засобом – завдання щодо підтримки підрозділів під час форсування водної перешкоди та бою на протилежному березі, а також вогневі позиції, час готовності до відкриття вогню та порядок переправи; 3) зенітному підрозділу – завдання щодо прикриття підрозділів від ударів повітряного противника під час виходу до водної перешкоди, в ході форсування, під час бою на протилежному березі, а також стартові (вогневі) позиції, час готовності до відкриття вогню та порядок переправи; 4) приданим підрозділам інженерних військ – завдання з інженерної розвідки місць переправ, обладнання та утримання переправ підготовки шляхів висування до неї, а також місця переправно-десантних засобів під час висування до водної перешкоди.

*Проектування рішення, що пов'язане з визначенням загальної стратегії розв'язання задачі.* Рішення про наступ із форсуванням водної перешкоди командир приймає під час рекогносцировки, яку проводить старший командир, а якщо обстановка не дозволяє організувати бій на місцевості, то по карті або на макеті місцевості. У рішенні командир визначає напрям зосередження основних зусиль, способи розгрому противника (якого противника, де, в якій послідовності і як розгромити) на підступах до водної перешкоди та на протилежному березі з вказуванням порядку його ураження вогнем танків, бойових машин піхоти (бронетранспортерів), інших штатних і придатних засобів, заходів щодо введення противника в оману, місця та види основних і запасних переправ, розподіл переправних засобів, маршрути і порядок висування до водної перешкоди, порядок підготовки озброєння і техніки, а також послідовність переправи підрозділів, бойові завдання підрозділам, основні питання взаємодії, організацію управління.

*Конструювання, що передбачає операції з поєднання всіх компонентів процесу відповідно до мети задачі.* Інженерне забезпечення форсування водних перешкод включає розвідку водної перешкоди, противника і місцевості на підступах до неї і на протилежному березі, підготовку і утримання шляхів висування військ до водної перешкоди та їх маневру, пророблення проходів в інженерних загородженнях і руйнуваннях на напрямках просування військ, влаштування й утримання переправ, маневр переправними засобами, влаштування інженерних загороджень для прикриття переправ і відбиття контратак противника, фортифікаційне обладнання позицій на

захоплених плацдармах, інженерні заходи щодо маскування переправ і дій військ. Організація інженерного забезпечення форсування водної перешкоди здійснюється під час підготовки до наступу на підставі замислу загальновійськового командира й уточнюється після виходу до водної перешкоди.

*Аналіз результатів розв'язання задачі,* що містить порівняння наслідків розв'язання з поставленими цілями, а також усвідомлення своєї участі в процесі, своєї позиції щодо цього. Коли форсування здійснене, то робота командира підрозділу полягає в аналізі підготовки до форсування та подолання водної перешкоди на основі даних спостереження. Оцінюється діяльність усіх учасників за результатами виконання навчально-бойової задачі.

При організації переправи військ і в процесі форсування водних перешкод частини і підрозділи родів військ та спеціальних військ мають освоїти такі вміння: вести розвідку водних перешкод із метою вибору найбільш зручних місць для обладнання переправ; обладнувати і утримувати десантні переправи на бойових плаваючих машинах, вбхід, танків під водою, з використанням місцевих плаваючих засобів і матеріалів, на десантних човнах, а у зимовий час – льодові переправи; визначати можливість пропуску техніки своїх підрозділів наявними мостами, в разі потреби проводити нескладний ремонт або підсилення дерев'яних мостів; обладнувати прості мостові переходи з місцевих матеріалів; форсувати (долати) водні перешкоди, використовуючи десантні, паромні та мостові переправи, які були обладнані підрозділами інженерних військ.

Наголосимо, що цей алгоритм дає змогу майбутньому офіцеру усвідомити загальну логіку розуміння ситуації, а також поетапного, покрокового розв'язання навчально-бойової задачі.

**Висновки.** Отже, використання кейс-методу для розв'язання навчально-бойових задач у процесі підготовки майбутніх офіцерів є одним із перспективних напрямів військової освіти. Найбільш доцільною є технологія контекстного навчання. При цьому провідні ідеї контекстного навчання синтезуються у професійних задачах контекстної спрямованості, які є засобом моделювання в навчальному процесі контексту майбутньої професії. У межах представленої статті ми не мали змоги розглянути всі аспекти зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребує питання використання певних типів професійних задач відповідно до кожного з етапів технології контекстного навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицький А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : научно-методическое пособие. Москва, 2010. 55 с.
2. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцян С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч-метод. посіб. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. 272 с.
3. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища шк., 2008. 376 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение. Київ : Вища шк., 1990. 248 с.
5. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач. Суми : Вид.-вироб. підприємство Мрія ЛТД, 2000. 132 с.
6. Організаційно-методичні рекомендації з розробки основних нормативних документів, що регламентують навчання курсантів (студентів) у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів : Наказ Міністерства оборони України від 25.04.2016 р. № 216. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0216322-16#Text>
7. Про вдосконалення підготовки офіцерських кадрів тактичного рівня та сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів : Наказ Міністерства оборони України від 25.04.2016 р. № 216. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0216322-16#Text>
8. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование). Москва : Рос. пед. агентство, 1997. 173 с.
9. Тесленко Т. В. Технологічне забезпечення процесу формування умінь студентів розв'язувати типові задачі професійної діяльності. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. 2012. Вип. 21. С. 194–203.

## REFERENCES

1. Verbyts'kyu A. A. Pedagogicheskiye tekhnolohyy kontekstnoho obuchenyya [Pedagogical technologies of contextual learning]: nauchno-metodyeskoe posobyе. M.: 2010. 55 s. [in Russian].
2. Vitchenko A. O., Os'odlo V. I., Salkutsan S. M. Tekhnolohiyi navchannya u vyshchyy viys'kovyy shkoli: teoriya i praktyka [Technologies of education in higher military school: theory and practice]: navch-metod. posib. K. : NUOU im. Ivana Chernyakhovs'koho, 2016. 272 s. [in Ukrainian].
3. Zyazyun I. A., Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. Pedagogichna maysternist' [Pedagogical skills]: pidruchnyk. K.: Vyshcha shk., 2008. 376 s. [in Ukrainian].
4. Kozakov V. A. Samostoyatel'naya rabota studentov y ee ynfornatsyono-metodycheskoe obespechenye [Independent work of students and its information and methodological support]. Kyiv : Vyshcha shk., 1990. 248 s. [in Russian].
5. Mil'to L. O. Metodyka rozvyazannya pedahohichnykh zadach [Methods of solving pedagogical problems]. Sumy. Vyd.-vyrob. pidpryyemstvo Mriya LTD, 2000. 132 s. [in Ukrainian].
6. Orhanizatsiyno-metodychni rekomendatsiyi z rozrobky osnovnykh normatyvnykh dokumentiv, shcho rehlamentuyut' navchannya kursantiv (studentiv) u vyshchyykh viys'kovyykh navchal'nykh zakladakh ta viys'kovyykh navchal'nykh pidrozdilakh vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Organizational and methodological recommendations for the development of basic regulations governing the training of cadets (students) in higher military educational institutions and military educational units of higher educational institutions]: nakaz Ministerstva oborony Ukrayiny vid 25.04.2016 № 216. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0216322-16#Text> [in Ukrainian].
7. Pro vdoskonalennya pidhotovky ofiters'kykh kadriv taktychnoho rivnya ta serzhant's'koho (starshyns'koho) skladu u vyshchyykh viys'kovyykh navchal'nykh zakladakh ta viys'kovyykh navchal'nykh pidrozdilakh vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [On improving the training of tactical officers and sergeants in higher military educational institutions and military educational units of higher educational institutions]: nakaz Ministerstva oborony Ukrayiny vid 25.04.2016 № 216. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0216322-16#Text> [in Ukrainian].
8. Spyrin L. F. Teoryya y tekhnolohyya reshenyya pedahohycheskykh zadach: (razvyvayushchee professyonal'no-pedahohycheskoe obuchenye y samoobrazovanye) [Theory and technology of solving pedagogical problems: (developing professional and pedagogical training and self-education)]. M.: Ros. ped. ahent'stvo, 1997. 173 s. [in Russian].
9. Teslenko T. V. Tekhnolohichne zabezpechennya protsesu formuvannya umin' studentiv rozvyazuvaty typovi zadachi profesiynoyi diyal'nosti [Technological support of the process of forming students' skills to solve typical problems of professional activity]. *Nauk. chasop. Nats. ped. un tu im. M. P. Drahomanova. Seriya 17: Teoriya i praktyka navchannya ta vykhovannya*. 2012. Vyp. 21. S. 194–203. [in Ukrainian].



**Лідія БОНДАРЕНКО,**  
orcid.org 0000-0002-8628-1418,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри української філології та журналістики  
Херсонського державного університету  
(Херсон, Україна) [lidiya.bond.2001@gmail.com](mailto:lidiya.bond.2001@gmail.com)

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ МАСОВОЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядається питання підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до організування масових позакласних заходів із літератури. Питання професійної підготовки педагогів-філологів висвітлювалися у працях низки дослідників, однак методика формування у студентів умінь моделювання і проведення масових позакласних заходів із літератури залишається малодослідженою, що і зумовило актуальність статті. Аналізується досвід підготовки майбутніх учителів-філологів до організування масових позакласних заходів на факультеті української й іноземної філології та журналістики Херсонського державного університету, зокрема методика підготовки студентів до проведення Шевченківського тижня: святкової філологічної лінійки, вебквесту «Стежками Великого Кобзаря», онлайн-екскурсії до музею «Заповіту» Тараса Шевченка, літературної гри «Маска (Впізнай персонажа)», літературного турніру «Стежками життя Тараса Шевченка», фотоконкурсу «Мій Шевченко». Самостійна робота студентів з опанування теми «Позакласна робота з літератури» має такі складники: орієнтаційно-мотиваційний, інструктивно-настановчий, процесуальний, корекційний та контроль-но-оцінювальний. На формування загальних і фахових компетентностей, досягнення програмних результатів навчання, передбачених освітньою програмою спеціальності та, відповідно, силабусом дисципліни, найбільше спрямована процесуальна складова частина. Для належного опанування теми практикуються випереджувальні частково-пошукові і творчі завдання. У висновках зазначено, що ефективність підготовки студентів-філологів до організування масових позакласних заходів із літератури досягається врахуванням специфіки літератури як мистецтва слова, принципу студентоцентризму, дотриманням вимог педагогічної науки до організування самостійної роботи студентів, використанням постійно оновлюваних інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасна позакласна робота з літератури також передбачає моделювання актуальних форм заходів, що диктуються, насамперед, засобами масової комунікації, зокрема соціальними мережами.

**Ключові слова:** методика викладання української літератури, позакласна робота з літератури, види літературної діяльності школярів, масові позакласні заходи з літератури, самостійна робота студентів.

**Lydia BONDARENKO,**  
orcid.org/0000-0002-8628-1418  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism  
Kherson State University  
(Kherson, Ukraine) [lidiya.bond.2001@gmail.com](mailto:lidiya.bond.2001@gmail.com)

## TRAINING OF FUTURE PHILOLOGY TEACHERS FOR CONDUCTING MASS EXTRACURRICULAR WORK ON UKRAINIAN LITERATURE

The article discusses the preparation of future teachers of Ukrainian language and literature for organizing mass extracurricular events on literature. The training of philologists was covered in the work of a number of researchers, but the method of forming students' skills in modeling and conducting mass extracurricular activities in literature remains little researched, which led to the relevance of the article. The experience of training future philology teachers for organizing mass extracurricular events at the Faculty of Ukrainian and Foreign Philology and Journalism of Kherson State University is analyzed. In particular, the method of preparing students for Shevchenko Week: festive philological line, webquest "The Ways of the Great Kobzar", online excursions to the museum "Wills" Taras Shevchenko, literary game "Mask" (character uning), literary tournament "Paths of life Taras Shevchenko", photo contest "My Shevchenko". The independent work of students on the topic of "Extracurricular work on literature" has the following components: orientation-motivation, education, procedure, correctness and assessment. The procedural component is most focused on the formation of general and professional competences, the achievement of programmatic results of training provided by the educational program of the specialty, and, accordingly, the strength of the discipline. Pre-emptive partial-search and creative tasks are practiced for proper assimilation of the topic. The conclusions say that the effectiveness of training

*students-philologists to organize mass extracurricular activities in literature is achieved taking into account the specifics of literature as the art of speech, the principle of student centrism, compliance with the requirements of pedagogical science to organize the independent work of students, the use of constantly updated information and communication technologies. Modern extracurricular work on literature also includes the modelling of new forms of activities dictated primarily by mass means of communication, in particular social networks.*

**Key words:** *methods of teaching Ukrainian literature, extracurricular work on literature, types of literary activities of schoolchildren, mass extracurricular activities on literature, independent work of students.*

**Постановка проблеми.** Концепцією «Нова українська школа» передбачено надання академічної свободи творчому і відповідальному педагогу, який наполегливо і систематично працює над підвищенням свого професійного рівня. Це учитель-лідер, який може згуртувати вихованців та фахово викладає свою дисципліну. Документом визначено суттєві зміни в процесі і змісті підготовки педагога, зокрема через опанування психології групової динаміки, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів до управління освітнім процесом. Йдеться про «нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» (НУШ, 2016: 16). Автори Концепції впевнені, що вітчизняна школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний педагог. На наше глибоке переконання, такий учитель починається з успішного студента.

**Аналіз досліджень** свідчить, що проблеми професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури перебувають у центрі уваги науково-педагогічної спільноти. У дисертаційному дослідженні О. Семеног «Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету)» та виданій на його основі монографії запропоновано, зокрема, визначення професійної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури та її складники. Авторка розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури як «сформовану систему професійних знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності» (Семеног, 2005: 62). За О. Семеног, її компонентами є педагогічна, психологічна, лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, фольклорна, літературна, етнокультурознавча, методична, інформаційна і дослідницька компетенції (Семеног, 2005: 64). У дисертації В. Коваль «Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах» уточнено сутність поняття «професійна компетентність вчителя-філолога». Дослідниця

розглядає його як ступінь оволодіння професійною діяльністю, що містить знання (теоретичні характеристики), вміння, навички, досвід (практичні характеристики), якості, здібності (особистісні характеристики готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності) (Коваль, 2013: 28). В. Коваль також поглибила розуміння будови професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. Згідно з концепцією дослідниці, вона складається з предметно-фахової, особистісно-комунікативної та діяльнісно-технологічної компетентностей, кожна з яких своєю чергою є сукупністю ключових компетенцій. Так, предметно-фахова компетентність включає інформаційну, лінгвістичну, лінгводидактичну, мовленнєву, іншомовну, лінгвокраїнознавчу та літературознавчу компетенції. Особистісно-комунікативна – світоглядно-ціннісну, соціальну (соціокультурну), особистісно-мотиваційну, інтелектуальну, комунікативну, життєву та спеціальну (рефлексивну) компетенції, а діяльнісно-технологічна – дослідницько-пошукову, методичну, інтерактивну та технологічну (Коваль, 2013: 16). У праці «Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури» дослідниця Л. Базиль розглядає методичну компетенцію як систему знань про концептуальні основи методики навчання літератури, а також методологію літературної освіти у школі, уміння використовувати відомості з історії літератури, теорії літератури та літературної критики у викладанні, виконувати головні професійно-методичні функції, серед яких, зокрема, гностична, комунікативно-навчальна, розвивальна та ін. Це сукупність знань методів, прийомів і технологій формування читацької культури школярів, розвиток літературознавчих здібностей вихованців, здатності передати їм досвід літературної та літературно-критичної діяльності (Базиль, 2015: 525). Дослідниця О. Лілік у праці «Теоретичні і методичні основи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями» звертає увагу на розмежування понять «професійна компетентність» і «фахова компетентність» та наголошує, що вони пов'язані як родові і видові поняття. Розвиток «професійної компетентності» означає

накопичення знань та здатностей, наприклад, у професійній педагогічній діяльності. Формування фахової компетентності передбачає накопичення знань і здатностей згідно з кваліфікацією, фахом, зокрема учителя української мови та літератури (Лілік, 2018: 72). Таким чином О. Лілік висновує, що фахова компетентність учителя української мови та літератури має дві складові частини: професійну (педагогічну) та фахову (спеціальну). Елементи фахової компетентності відображають зміст підготовки до виконання педагогічної діяльності, наприклад, учителя української мови та літератури. Вони співвідносяться з визначеними освітньо-кваліфікаційними характеристиками певної спеціальності, вимогами, виробничими функціями та функціональними обов'язками (Лілік, 2018: 72). Дослідниця також розглядає поняття «методична компетентність» і розуміє його як сукупність педагогічних та методичних знань, умінь і навичок, готовності застосовувати їх у професійній методичній діяльності. В усіх названих вище працях побіжно розглядається підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до організації позаурочної діяльності школярів, однак чимало її аспектів залишаються малодослідженими.

**Мета статті** полягає у висвітленні методики підготовки студентів-філологів факультету української й іноземної філології та журналістики Херсонського державного університету до моделювання та проведення масової позакласної роботи з української літератури в закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Класична методика розглядає позакласну роботу з літератури як різні види літературної діяльності школярів освітньо-виховного спрямування, що проводяться в позаурочний час. Науковці виділяють три її форми: індивідуальну, групову і масову. Перша реалізується через індивідуальні заняття з учнями, які їх потребують (школярі з низьким рівнем знань, філологічно обдаровані діти). Групова передбачає залучення вихованців до участі в роботі літературних гуртків, студій, клубів, товариств. Масова полягає у проведенні позакласних заходів, таких як літературний вечір, фольклорне свято, фольклорно-краєзнавча експедиція тощо. Усі три форми тісно між собою пов'язані, бо організування позаурочних заходів відбувається шляхом індивідуальної роботи з учнями і залучення членів літературних гуртків, студій тощо. На кафедрі української філології та журналістики Херсонського державного університету накопичено чималий досвід підготовки майбутніх

учителів-філологів до організації масових позакласних заходів. Так, наприклад, здобувачі освіти неодноразово долучалися до конкурсу літературних газет, приуроченого до Шевченківських днів (Бондаренко, 2014: 9), брали участь у підготовці та проведенні літературних квестів, конференцій тощо. Силабусом дисципліни «Методика викладання української літератури» для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) передбачено, окрім засвоєння здобувачами на лекційному занятті відповідного теоретичного матеріалу, самостійне виконання таких завдань: розробити сценарій сучасного позакласного заходу з літератури, провести позакласний захід із літератури. Ця тема традиційно завершує курс методики, тому для її належного опанування студентами практикуємо випереджувальні завдання. Це завдання, що передбачають повне або часткове самостійне засвоєння матеріалу до його вивчення згідно з робочою програмою дисципліни, а також підготовку до його опанування на занятті (Фіцула, 2014: 151). За часом виконання практикуємо завдання середні за тривалістю (до 2 тижнів), за характером навчально-пізнавальної діяльності – частково-пошукові та творчі. Для оптимального керівництва і контролю за їх реалізацією у 2020/21 навчальному році запланували Шевченківський тиждень. Самостійну роботу студентів моделювали, враховуючи здобутки педагогічної науки. Вона мала такі складники: орієнтаційно-мотиваційний, інструктивно-настановчий, процесуальний, корекційний та контроль-оцінювальний (Фіцула, 2014: 152). З метою формування мотивації студентів до виконання роботи використали бесіду і постановку завдань. У процесі спілкування зі здобувачами освіти активізували їхні опорні знання про тижні української мови та літератури, що давно стали традиційними в закладах загальної середньої освіти і в яких вони неодноразово брали участь як школярі. Студенти також ознайомилися з програмою виробничої практики, передбаченої освітньою програмою 014 Середня освіта (Українська мова і література) на IV курсі, та з'ясували, що моделювання і проведення позакласного заходу для школярів входить до переліку обов'язкових залікових завдань. Усвідомлення того, що тема самостійної роботи безпосередньо пов'язана з виробничою практикою і майбутньою професійною діяльністю, належно мотивувало здобувачів освіти до виконання поставлених завдань. Інструктивно-настановча складова частина передбачала інформування про обсяг роботи, час на виконання завдань, а також розроблення плану дій. Методика шкільних пред-

метних тижнів передбачає проведення відповідних заходів кожного дня. У результаті колективного обговорення сформували такий перелік: святкова філологічна лінійка; вебквест «Стежками Великого Кобзаря»; онлайн-екскурсія до музею «Заповіту» Тараса Шевченка; літературна гра «Маска (Впізній персонажа)»; літературний турнір «Стежками життя Тараса Шевченка»; фотоконкурс «Мій Шевченко»; конкурс постерів «11 друзів Тараса Шевченка». Фотоконкурс і конкурс постерів проходили упродовж тижня. Враховуючи специфіку кожного заходу, випереджувальні завдання було підбрано як для індивідуальної, так і для групової роботи. Відповідно до принципу студентоцентризму, здобувачі освіти мали змогу самостійно вибрати захід, над підготовкою і проведенням якого працювали далі. Процесуальна складова частина самостійної роботи передбачала три етапи: моделювання заходу, його проведення та самоаналіз. Саме вона була найбільше спрямована на формування загальних і фахових компетентностей, на досягнення програмних результатів навчання, передбачених освітньою програмою спеціальності та, відповідно, силабусом дисципліни. Так, наприклад, моделювання вебквесту «Стежками Великого Кобзаря», онлайн-екскурсії до музею «Заповіту» Тараса Шевченка, літературної гри «Маска (Впізній персонажа)», літературного турніру «Стежками життя Тараса Шевченка» передбачало ґрунтовні знання здобувачів освіти навчальної програми з української літератури для закладів загальної середньої освіти та практичних шляхів її реалізації в різних видах позаурочної діяльності. Підготовка святкової філологічної лінійки була спрямована, зокрема, на формування комунікаційної стратегії з колегами, соціальними партнерами з дотриманням етичних норм спілкування, оскільки до заходу було залучено співробітників відділу цінних і рідкісних видань Херсонської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Олеса Гончара, які представили аудиторії раритетні примірники «Кобзаря» Тараса Шевченка різних років видання. Корекційна складова частина самостійної роботи полягала в методичній допомозі студентам із вирішенням складних для них моментів та виправленні помилок. Зокрема, здобувачів освіти спрямували на підбір завдань для вебквесту, що дали б змогу учасникам поглибити свої знання про життя і творчість Тараса Шевченка, а не повторити загальновідомі

ще зі шкільного курсу української літератури чи популярні в соцмережах факти. Також студентів зорієнтували на використання новітнього унаочнення, наприклад, інфографіки, оскільки вона «відкриває перед сучасними школярами можливості опрацювати матеріал за допомогою того типу інтелекту, що домінує» (Бондаренко, 2018: 78). Суттєвої підтримки викладача потребували конкурси фото і постерів. Вони проводилися на сторінці факультету української й іноземної філології та журналістики у фейсбуку. Переможці визначалися там само за результатами відкритого голосування. З організуванням і проведенням такого опитування виникли певні технічні труднощі, що здобувачі освіти під керівництвом викладача успішно вирішили. Важливим компонентом самостійної роботи є контроль-оцінювальний. Оскільки заходи Шевченківського тижня майбутні вчителі проводили для студентів різних курсів денної та заочної форм навчання, до аналізу змісту та доцільності вибору форм роботи долучилася велика кількість осіб: як здобувачі освіти, так і професорсько-викладацький колектив факультету. Жваві обговорення проведених заходів проходили також у вайбер-чаті академічної групи. Усе це дало змогу викладачеві максимально об'єктивно оцінити роботу, виконану кожним здобувачем освіти, та спрямувати студентську аудиторію на підготовку до проведення позакласних заходів під час майбутньої виробничої практики.

**Висновки.** З усього викладеного вище висновуємо, що підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до моделювання та проведення масових позакласних заходів є важливою складовою частиною їх професійного становлення. Ефективність цієї роботи досягається врахуванням специфіки літератури як мистецтва слова, принципу студентоцентризму, дотриманням вимог педагогічної науки до організування самостійної роботи студентів, зокрема чітко спланованими орієнтаційно-мотиваційним, інструктивно-настановчим, процесуальним, корекційним та контроль-оцінювальним компонентами, використанням постійно оновлюваних інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасна позакласна робота з літератури також передбачає моделювання актуальних форм заходів, що диктуються, насамперед, засобами масової комунікації, зокрема соціальними мережами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Київ : Вид-во Національного педагогічного ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2015. 574 с.
2. Бондаренко Л. Г. Конкурс літературних газет до ювілею Тараса Шевченка. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. № 7–8. С. 9–10.
3. Бондаренко Л. Г. Підготовка студентів-філологів до використання інфографіки на уроках української літератури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2, ч. 2. С. 76–82.
4. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 40 с.
5. Лілік О. О. Теоретичні і методичні основи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2018. 40 с.
6. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.04.2021).
7. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 476 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

### REFERENCES

1. Bazyl' L. O. Rozvytok literaturoznavchoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi movy i literatury [Development of literary competence of future teachers of the Ukrainian language and literature]. Kyiv: Publishing house of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanova, 2015. 574 p. [in Ukrainian].
2. Bondarenko L. H. Konkurs literaturnykh hazet do yuvileyu Tarasa Shevchenka [The competition of literary papers to Taras Shevchenko's anniversary]. Ukrainian literature in a comprehensive school. 2014. № 7–8. P. 9–10 [in Ukrainian].
3. Bondarenko L. H. Pidhotovka studentiv-filolohiv do vykorystannya infografiky na urokakh ukrayins'koyi literatury [Training intending language and literature teachers touse infographicsatukrainian literaturelessons]. Bulletin of the Hlukhiv National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko. Pedagogical Sciences. Hlukhiv, 2018. Vyp. 2, ch. 2. P. 76–82 [in Ukrainian].
4. Koval' V. O. Teoretychni i metodychni zasady formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv-filolohiv u vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of the formation of professional competence of future teachers-philologists in higher pedagogical educational institutions]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2013. 40 p. [in Ukrainian].
5. Lilik O. O. Teoretychni i metodychni osnovy formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi literatury do roboty z teoretyko-literaturnymy ponyattamy [Theoretical and methodological foundations of the formation of the readiness of future teachers of Ukrainian literature to work with theoretical and literary concepts]: avtoref. dys. ... d-ra ped. Nauk : 13.00.04. Chernihiv, 2018. 40 p. [in Ukrainian].
6. Nova ukrayins'ka shkola: Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual Framework for Secondary School Reform]. Kyiv, 2016. 34 p. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
7. Semenoh O. M. Systema profesynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu) [The system of professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature (in the conditions of the pedagogical university)]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / In-t ped. i psyk. prof. osvity APN Ukrayiny. Kyiv, 2005. 476 p. [in Ukrainian].
8. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Higher education pedagogy]. Kyiv: Akademvydav, 2014. 456 p. [in Ukrainian].

УДК 811.112.2:378.016+130.2:316.77  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-30>

**Олена БОНДАРЧУК,**  
*orcid.org/0000-0001-5922-5253*  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької філології  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(Луцьк, Україна) [bondarchuk.olena@vnu.edu.ua](mailto:bondarchuk.olena@vnu.edu.ua)

**Людмила ПАСИК,**  
*orcid.org/0000-0001-8635-5168*  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри німецької філології  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(Луцьк, Україна) [Pasyk.Lyudmyla@vnu.edu.ua](mailto:Pasyk.Lyudmyla@vnu.edu.ua)

**Лариса РИСЬ,**  
*orcid.org/0000-0003-0775-9629*  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри німецької філології  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(Луцьк, Україна) [rys.larysa@vnu.edu.ua](mailto:rys.larysa@vnu.edu.ua)

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті здійснено огляд міжкультурної компетентності (МКК) як однієї з основних на занятті з іноземної мови для підготовки фахівців із філології в закладах вищої освіти. Авторами вивчено закордонний досвід, зокрема методика навчання іноземної мови в Німеччині, навчання німецької мови як іноземної (DaF, DaZ) на мовних курсах, а також основні засади роботи Гете-інституту, який має мережу мовних курсів у різних країнах для слухачів рівнів А1-С2 та займається методикою навчання німецької мови. Розглянуто питання визначення культури, її вагомості в теорії міжкультурної комунікації та МКК загалом. Недостатні знання про культуру, мова якої вивчається, невірна орієнтація в міжкультурному середовищі, нездатність подолати стереотипи та упередження під час комунікації з носіями іншої мови та культури призводять до непорозумінь та комунікативних невдач, що, безумовно, стануть суттєвою перешкодою в роботі майбутніх перекладачів, викладачів, менеджерів тощо.

Практична значущість доробку полягає в характеристиці основних моделей формування МКК на занятті з німецької мови, зокрема моделі культурного шоку Оберга та Болтена, АКС-парадигми Байрама та OSEE-моделі Дірдорф. У розвідці проаналізовано основні етапи формування МКК: спостереження за чужою культурою, захоплення нею, виявлення негативного досвіду, стереотипів, оцінних ставлень, пошук причин, інформації, обґрунтування явищ та подій, порівняння чужої культури зі своєю. У статті наведено приклади матеріалів для роботи (книги, музика, мистецтво, фільми) та запропоновано кроки їхньої дидактизації. Це вправи перед виконанням читання/слухання, які спрямовані на збір асоціацій та активацію фонових знань, вправи під час читання/слухання, які мають на меті встановлення стереотипів, причин, пошук інформації; вправи після читання/слухання, які орієнтовані на інтерпретацію фактів, порівняння чужої культури зі своєю та пошук компромісу.

**Ключові слова:** міжкультурна компетентність, міжкультурна комунікація, культура, модель формування МКК.

**Olena BONDARCHUK,**  
*orcid.org/0000-0001-5922-5253*  
Candidate of Philological Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of German Philology  
Lesya Ukrainka Volyn National University  
(Lutsk, Ukraine) [bondarchuk.olena@vnu.edu.ua](mailto:bondarchuk.olena@vnu.edu.ua)

**Liudmyla PASYK,**

*orcid.org/0000-0001-8635-5168*

*Candidate of Philological Sciences,*

*Associate Professor at the Department of German Philology*

*Lesya Ukrainka Volyn National University*

*(Lutsk, Ukraine) Pasyk.Lyudmyla@vnu.edu.ua*

**Larysa RYS,**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,*

*Associate Professor at the Department of German Philology*

*Lesya Ukrainka Volyn National University*

*(Lutsk, Ukraine) rys.larysa@vnu.edu.ua*

## THE FORMATION FEATURES OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE IN GERMAN LANGUAGE CLASSES

*The article reviews intercultural competence (ICC) as one of the main components in foreign language classes for teaching philology specialists in higher education institutions. The authors studied foreign experience, including methods of teaching a foreign language in Germany, teaching German as a foreign language (DaF, DaZ) on language courses, as well as the basic principles of the Goethe Institute, which has a network of language courses in different countries for the listeners on levels A1-C2 and engages in methodology of studies of German. The question of defining culture, its importance in the theory of intercultural communication, and the ICC in general is considered. Insufficient knowledge about the culture of the studied language, incorrect orientation in intercultural environment, inability to overcome stereotypes and prejudices when communicating with native speakers of other language and culture lead to misunderstandings and communication failures that are likely to become a significant obstacle for future translators, teachers, managers, etc.*

*The practical significance of this work lies in the characterisation of the main models of ICC formation in the German language classes, in particular, Oberg and Bolten's model of culture shock, Bayram's AKS-paradigm, and Deardorff's OSEE-model. The findings disclose the main stages of ICC formation, such as: observation of other culture, fascination with it, detection of negative experiences, stereotypes, evaluative attitudes, searching for reasons, information, substantiation of phenomena and events, comparison between own and different culture. The article provides examples of material for work (books, music, art, movies) and suggests steps for its didactics. These are pre-reading/listening exercises aimed at gathering associations and activating background knowledge; while reading/listening exercises to establish stereotypes, reasons, information retrieval; post-reading/listening exercises focusing on interpreting facts, comparing foreign culture with one's own, and finding a compromise.*

**Key words:** *intercultural competence, intercultural communication, culture, ICC formation model.*

**Постановка проблеми.** У століття глобалізації, інтернаціоналізації та міжкультурності вивчення іноземних мов не може відбуватися без врахування культурних особливостей суспільства, мова якого вивчається. Виклики сучасного світу, перед якими постають педагогіка та методика, полягають в адекватному підході до розуміння культурної різноманітності та відмінностей у ціннісних орієнтирах. Культурне розмаїття в контексті глобалізації створює новий, яскравіший світ, який може виділятися на глобальному економічному ринку.

Одним з основних джерел для визначення цілей сучасного заняття під час підготовки фахівців з іноземних мов є Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 035 «Філологія» (Стандарт, 2019). Поряд зі здатністю спілкуватися іноземною мовою в Стандарті зазначена така компетентність: «здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається(-ються),

в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному) з метою розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя». В умовах сучасної дійсності, де міжкультурні контакти проникають у всі сфери життя, не лише в культурну, а й суспільну, економічну, медичну, та інші галузі, вважаємо, що здатність ефективно використовувати мову для розв'язання комунікативних завдань без володіння міжкультурною компетентністю (МКК) є обмеженою. В європейській освітній політиці, яка більш орієнтована на міжкультурне спілкування з огляду на свої обставини (велика кількість іноземців, двомовних сімей, біженців, фахівців із-за кордону в різних сферах професійного життя, а також економічна діяльність), існує система множинних підходів до мов та культур (нім. „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (REPA), 2010). У цьому документі описані міжкультурні

та багатомовні компетентності, в тому числі і для занять іноземною мовою. Окрім того, Європейська рада оприлюднила Загальноєвропейські компетентності володіння іноземною мовою (нім. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*), частиною яких також є сприяння розвитку МКК, а саме навчання мові шляхом її заглиблення в культурні рамки, такі як цінності, соціальні конвенції чи життєві обставини.

**Аналіз досліджень.** Оскільки у представленій науковій розвідці йдеться про міжкультурну комунікацію, коротко з'ясуємо значення культури для методики навчання іноземної мови. «Культура» походить від лат. *cultura* і позначає догляд за тілом, передусім за душею. У культурній антропології під культурою закордонні науковці розуміють сукупність досвіду, знань, вірувань, мистецтва, ціннісних уявлень, сталих звичок, традицій та звичаїв, які людина отримує в суспільному житті (Haller/Nägele, 2013: 9). У нашому дослідженні вважаємо орієнтиром визначення культури нідерландським культурологом G. Hofstede, яке базується на культурних відмінностях різних національностей: «Культура – колективне програмування духу, яке відрізняє членів однієї групи чи категорію одних людей від інших» (Hofstede, 2011: 3). Сюди належать також щоденні ритуали, такі як вітання, їжа, гігієна, демонстрація чи приховування почуттів, фізична дистанція та сексуальна поведінка – так звані ментальні програми. Джерела ментальних програм знаходяться у соціальному оточенні, в якому зросла людина. Ці ментальні програми виникають із дитинства в сім'ї, розвиваються зі спостережень по сусідству, в школі, на робочому місці (Erll, Gymnich, 2015: 38). Культура, на думку G. Hofstede, не вроджена, а набута, отже, навички міжкультурного спілкування можна і потрібно тренувати на заняттях, круглих столах, майстер-класах, закордонних стажуваннях тощо.

Проблема МКК була центральною в теоретичних працях Г. Єлізарова, О. Муратова, О. Оберемко, І. Плужник, Ю. Сініцина та ін. Специфіку МКК досліджено в працях таких зарубіжних науковців, як G. Chen, D. Deardorff, K. Knapp, A. Moosmüller, K. Hauenschild, D. Reimann, I. Sievers та ін.

МКК у дидактиці – множинний підхід до процесів вивчення та навчання, які охоплюють одночасно кілька мов, мовних варіантів та культур, є доступними одній людині (Candelier et al., 2012).

МКК постало у світлі дискусій на початку 1950-х рр. із появою термінів «міжкультурна/кросскультурна комунікація/компетентність». Одним з основоположників МКК у дидактиці є

М. Вугам зі своїм концептом «міжкультурного мовця» (Vugam, 1997: 31–38), який визначає її як здатність бути проінформованим про відмінності між власною та цільовою культурою, розрізняти їх у конкретних ситуаціях і розвивати перспективи власних дій, які дадуть змогу з розумінням вникнути у традиції осіб, соціалізованих у іншій культурі. Нам імпонує визначення МКК К. Строганової: «здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу, що базуються на знаннях, уміннях і навичках, а також особистісних установках і стратегіях, за допомогою яких здійснюється успішний діалог з представниками іншомовної культури засобами вербального і невербального спілкування» (Строганова, 2017: 308).

МКК виникає лише тоді, коли людина усвідомлює, що її культура не єдина, вона не є нормою, та намагається зрозуміти відмінності сприйняття, мислення та поведінки представників інших культур. Питання формування МКК загострилося за останні 10 років і тепер складно уявити достойного фахівця з філології без компетентностей із міжкультурного спілкування. Крім того, вона є ключовою компетентністю у XXI столітті. Останніми роками тема МКК постає у світлі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, зокрема в навчанні ІТ-спеціалістів (Зеліковська, 2017), соціологів (Байбакова, 2017), а її формуванню сприяє вивчення міжкультурної комунікації як навчальної дисципліни і застосування тренінгових методів для її опанування (Рись, Пасик, 2020) тощо.

**Мета статті** – вивчити шляхи формування МКК на заняттях із німецької мови, розглянути моделі формування МКК, виокремити вдалий навчальний матеріал для оволодіння нею.

**Виклад основного матеріалу.** Коли Й. В. Гете говорив про те, що людина стільки разів людина, скільки мов вона знає, про МКК у дослідницькій літературі ще не йшлося, проте цей вислів дуже вдало пояснює взаємозалежність мови та культури. Вивчення іноземних мов сприяє розвитку різних компетентностей та розширює кругозір людини. Вивчення культури розпочинається з вивчення мови, а вивчення мови неможливе без вивчення культури – це дві сторони однієї медалі. Найкращою спробою є, звісно, встановлення контактів із носіями інших культур, що передбачає навчання впродовж життя (Erll, Gymnich, 2015: 14). Зрозуміло, що знання про певну культуру найкраще здобувати в безпосередньому спілкуванні, на власному досвіді долаючи стереотипи, проте пандемія вносить свої корективи і значно зменшує шанси студентів на поїздки за кордон на мовні курси, стажування та практики. Саме тому



такі мовленнєві ситуації мають бути змодельовані на заняттях з іноземної мови. Методичний арсенал нині значно розширюють можливості Інтернету, пропонуючи різноманітний матеріал для вивчення мови.

Основою для заняття, орієнтованого на розвиток МКК, є готовність до сприйняття, толерування та етики. Основними цілями заняття, спрямованого на формування МКК, за визначеннями німецьких науковців, є:

- створення можливостей вести культурний діалог;
- привернення уваги до створення оптимальних життєвих умов для солідарного співіснування менших та більших спільнот;
- передача знань про «інакшість» шляхом використання медійних засобів для створення найбільш точної та автентичної картини дійсності;
- вміння слухати проблеми іншої сторони, запитувати про причини;
- здатність протистояти конфліктам та доводити власну позицію;
- нівелювання протиріч та комунікативних дефіцитів, що сприяє відкритому та правильно акцентованому навчальному та комунікативному клімату;
- відкриття багатства чужих культур, які присутні у власній культурі (музика, їжа, свята тощо) (Auernhauer, 2012; Nieke, 2008; Hauenschild, 2010; Reimann, 2013).

Розглянемо основні моделі формування МКК, зокрема модель культурного шоку Оберга та Болтена, АКС-парадигму Байрама та OSEE-модель Дірдорф.

Модель культурного шоку Оберга та Больтена (Oberg und Bolten (1960/2003)) – модель зустрічі двох культур, яка може бути використана на занятті іноземної мови (Bolten, 2003). Вона складається з таких фаз:

- 1) ейфорія (сприйняття тільки позитивного в невідомій культурі);
- 2) непорозуміння (через незнання культурних конвенцій невідомої культури створюються непорозуміння, в яких студент звинувачує себе);
- 3) колізії (через невідомі причини непорозуміння вина покладається на чужу культуру);
- 4) прийняття відмінностей (приходить розуміння чужої культури);
- 5) акультурація (відмінності зрозумілі, зростає тенденція до прийняття поведінкових звичок чужої культури).

Схожі етапи опанування МКК описує й американський дослідник М. Вугам у своїй АКС-

парадигмі (скорочення від англ. А – Attitudes (ставлення), К – Knowledge (знання), S – Skills (навички, вміння) (Vugam, 2011).

Основна ідея обох моделей полягає в тому, що слухач має як перший крок опанування МКК зібрати знання про свою та чужу культуру, свої уявлення, почуття, стереотипи та упередження. Тоді слухачам можна пояснити значення стереотипу (або дати завдання студентам зібрати інформацію про те, що таке стереотип). На заключному етапі проєктується зустріч двох культур і студенти мають діяти толерантно та компетентно в міжкультурному діалозі.

Формування МКК згідно з цими моделями можна порівняти з підняттям по драбині: чим вище піднімається студент, тим краще він володіє МКК. При цьому опанування нового щабля неможливе без засвоєння попереднього.

Наступний підхід до навчання МКК є OSEE-модель Дірдорф (D. Deardorff). Вона складається з чотирьох ступенів: O – observe what is happening (спостереження), S – state objectively what is happening (об'єктивна оцінка), E – explore different explanations for what is happening (пошук причин), E – evaluate which explanation is the most likely (пошук адекватного пояснення) (Deardorff, 2000). За цією моделлю можна опрацювати, напр., тему хустки (покритої голови) в Німеччині таким чином:

Крок 1. Студенти отримують дві картинки, на яких зображені дві жінки в хустці: турецька жінка та німецька монашка. Студенти збирають свої фонові знання до зображень, описують осіб, висловлюють свою думку, що може означати хустка.

Крок 2. Студенти записують причини для носіння хустки. Вони описують жінок та записують спільні та відмінні риси до таблиці (або діаграми Венна).

Крок 3. Опісля студенти здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет про причини носіння хустки турецькими жінками.

Крок 4. Студенти оцінюють свої знання і підсумовують їх у формі допису в блозі або на платформі Padlet.

Різнорізними для формування МКК є не лише підходи та моделі, але й мовний арсенал. На нашу думку, вдалим інструментом для передачі МКК є музика, яка за своєю природою є частиною культури. Йдеться не лише про народні пісні, в яких міститься мудрість поколінь, а й сучасні пісні, які в сукупності з відеоматеріалами розкривають особливості певного суспільства. Вони є цікавими для різних поколінь та вносять розма-

їття в перебіг заняття, чим мотивують до вивчення мови, як-от пісня Alfa Gun «Berlin, Berlin». Текст пісні в сукупності з відео відкриває погляд на мультикультурний Берлін, в якому різні національності почувають себе як удома. Виконавець за своїм походженням турок, але настільки любить Берлін, що прирівнює своє місце проживання до національності – називає себе більше берлінцем, ніж німцем чи турком: «*Ich bin mehr Berliner als Deutscher oder Türke*». Окрім того, текст пісні та відеоряд дають змогу вивчити визначні пам'ятки міста, типову їжу, подискутувати про місце іноземців у Берліні, їхнє походження та приналежність, стереотипи про німців. Одним зі способів дидактизації є ознайомлення студентів із визначними пам'ятками Берліна. Це може бути завдання впорядкувати картинки з їхніми назвами, зібрати інформацію про туристичний Берлін в Інтернеті, прослуховувати пісні без звуку. Студенти отримують завдання занотувати всі визначні пам'ятки Берліна, які вони бачать на відео.

Іншим цікавим матеріалом для формування МКК є фільми, до яких можна розробити окремий змістовий модуль і спланувати цілий ряд занять. У фільмах часто поєднані і мова, і культура, зображений побут, почуття, типова поведінка в суспільстві. Фільм «По той бік тиші/Jenseits der Stille» поєднує різні теми: конфлікт поколінь, життя глухонімих, процес дорослішання, відокремлення від батьківського дому, втрата близьких людей, роль музики в житті людини. Опрацювання цього фільму в міжкультурному контексті може здійснюватися такими кроками:

Крок 1. Перед переглядом акцентувати увагу студентів на їхніх знаннях про життя глухонімих. Яким є їхній побут? Хто є головними близькими людьми поряд із батьками для дітей?

Крок 2. Під час перегляду акцентувати увагу на дошкільній освіті в Німеччині та порівнювати її з українською. Якими є традиції святкування Різдва в Німеччині? Чим вони відрізняються від українських? Якою є соціалізація людей із вадами в Німеччині та Україні?

Крок 3. Тренування навичок. Це може бути дискусія на різні теми, напр.: Що означають слова Мартіна: «Можливо, я не чую твою музику, але я спробую її зрозуміти»? Яке значення кларнета для Мартіна? Яким воно є для Лари? Як можна проінтерпретувати назву фільму? Студентам може бути запропоновано розіграти одну зі сцен фільму, взяти інтерв'ю в головних героїв тощо.

Література є універсальним засобом для тренування різноманітних навичок, і МКК не є винятком. Автентичні тексти про історичні події, гео-

графічні, економічні, побутові, культурні та інші реалії дозволяють читачу стати одним з учасників комунікації, коли він має змогу подумати про події, провести паралелі з власною реальністю, зайняти позицію головних героїв та прожити певні емоції. У процесі вибору матеріалу для заняття важливо підбирати книгу, яка зможе передати відчуття, ніби читач знаходиться між двома культурами. Складна тема про поділ Німеччини, Берлінську стіну та інші історичні події того часу зображені в книзі для дітей та підлітків «Grenzgebiete. Eine Kindheit zwischen Ost und West» К. Ленкової (С. Lenkova), де двоє дітей проводять час на пагорбі, з якого видно поділений Берлін на ФРН і НДР та розповідають у формі діалогів про тодішні реалії. Тлумачення певних термінів та історичні дати винесені у зноски внизу сторінки, вони пояснені простими фразами та не заважають перебігу сюжету. Робота над літературними текстами для формування МКК може бути побудована таким чином.

Крок 1. Для активації фонових знань, налаштування на тему можна описати зображення, намалювати певну подію, висловити власну думку про щось (після читання її переглянути і подумати, чи вірною була здогадка), описати традиції та побут певного періоду.

Крок 2. Під час читання варто опрацювати інформацію послідовно. Студентам можна запропонувати утворити діалоги до певних уривків, зробити запис у щоденник, намалювати картини дійових осіб, написати асоціації до ключових слів у тексті, обговорити їх культурне значення.

Крок 3. Для завершального етапу підходять завдання, де потрібно спроектувати отримані знання на власні досвід, культуру та побут. Наприклад, переписати історію з перенесенням дії в іншу країну чи заміною головних героїв, написати листи до головного героя або комусь від його імені, шукати причини для певних подій та інтерпретувати їх, проводити подальше дослідження основної проблеми тексту (схожі проблеми в інших культурах, роботах інших авторів тощо).

Ще одним цікавим і трохи недооціненим джерелом роботи над формуванням МКК є мистецтво, яке переважно не говорить словами, а е поштовхом до міжкультурної комунікації з різних тем: соціальне життя, почуття, емоції, історія і особистісний розвиток. Однією з ідей обговорити культурний посил мистецтва є віртуальні відвідини музею. У час пандемії зросла кількість пропозицій відвідати концерти та виставки онлайн, що можна успішно використати на занятті з іноземної мови. Або ж можна дати студентам змогу

створити власну картинну галерею (працювати індивідуально, в парах або групах), представити її та обговорити на занятті.

Під час опрацювання різних тем із наголосом на міжкультурний компонент студенти можуть скласти власні портфоліо – добірка інформації про досвід та знання про чужу культуру (культури). Портфоліо може складатися із різних частин. Основна ідея – занотувати прогрес окремого студента.

**Висновки.** На заняттях із німецької мови як першої та другої іноземної слід навчити майбутніх філологів розуміти інші національності, їхню культуру та релігію як шанс для особистого розвитку та використовувати культурне розмаїття, щоб врегулювати цінності, правила поведінки, суспільні обов'язки задля існування мультикультур-

ної дійсності. Формування МКК є невід'ємною частиною становлення майбутнього філолога, який у своїй професійній діяльності матиме справу не лише з німецькою мовою, але й німецькою культурою. Знання історії, побуту, мистецтва, поведінкових особливостей, ціннісних установок дадуть змогу уникнути конфліктних ситуацій у спілкуванні з носіями інших культур та сприятимуть порозумінню двох і більше культур. Сучасні технічні умови надають багатий автентичний матеріал для роботи над формуванням МКК – це і музика, фільми, книги, картини тощо. Методичний арсенал також великий, який на основі моделей навчання МКК дає змогу об'єктивно сприймати чужу культуру, порівнювати її зі своєю, долати стереотипи та упередження у спілкуванні з представниками іншої культури.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбакова О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук. Ужгород, 2017.
2. Зеліковська О. О. Формування міжкультурної компетентності студентів ІТ-спеціальностей: сучасний вимір. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. Професійна педагогіка. 2018. С. 129–135. DOI: 10.32835/2223-5752.2018.15.129-135.
3. Рись Л. Ф., Пасик Л. А. Форми та методи міжкультурного тренінгового навчання. *Нова філологія*. 2020. № 80. Том II. С. 175–181. DOI: 10.26661/2414-1135-2020-80-2-27.
4. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 15.04.2021).
5. Строганова К. Е. Структура міжкультурної компетенції і місце в ній невербального компонента. *Сборник работ 74-й научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета*, 15–24 мая 2017. В 3 ч. Ч. 3. Минск : БГУ, 2017. С. 306–310.
6. Auernheimer G. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2012.
7. Bolten J. Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung, 2003.
8. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
9. Candelier M., Camilleri G., Antoinette C., Véronique de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A. & Muriel M. FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources. Council of Europe, 2012.
10. Deardorff D. K., Deardorff D. L. OSEE Tool. Presentation at North Carolina State University, Raleigh, N.C., 2000.
11. Erll A., Gannich M. Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett, 2015.
12. Europarat: Gemeinsamer europäischer 2011Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, 2001. URL: <https://www.europaescher-referenzrahmen.de/> (дата звернення: 20.03.2021).
13. Haller P. M., Nägele U. Praxishandbuch Interkulturelles Management. Der andere Weg: Affektives Vermitteln interkultureller Kompetenz. Springer Gabler, 2013. 336 S.
14. Hauenschild K. Transkulturalität – (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung? Datta 2010, S. 148–166.
15. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
16. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2011. 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
17. Reimann D. Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht / Franke M., Schöpp F. Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern: Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog. Stuttgart: ibidem, 2013. S. 165–180.

### REFERENCES

1. Baibakova O. Formuvannia mizhkulturnoji kompetentnosti majbutnikh fakhivtsiv sotsialnoji roboty u vyshchych navchalnykh zakladakh SShA. [Formation of the intercultural competence of future specialists of social work in higher educational institutions of the USA] : dis... kand. ped. nauk. Uzhgorod, 2017 [in Ukrainian].
2. Zelikovska O. O. Formuvannja mizhkulturnoji komepetentnosti studentiv IT-spetsialnostej: suchasnyj vymir. [Formation of intercultural competence of students of IT specialties: modern dimension]. Scientific announcer of Insti-

tute of vocational formation of NAPN of Ukraine, 2018. Pp. 129–135. DOI: 10.32835/2223-5752.2018.15.129-135 [in Ukrainian].

3. Rys L. F., Pasyk L. A. Formy I metody mizhkulturnoho treninhovo navchannja. [Forms and methods of cross-cultural training studies]. New philology. Proceedings of scientific works. Zaporizhja: Helvetica Publishing House, 2020. Nr. 80. T. II. Pp. 175–181. DOI: 10.26661/2414-1135-2020-80-2-27 [in Ukrainian].

4. Standart vyshchoji osvity Ukrainy. [Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, branch knowledge 03 Humanities, speciality 035 «Philology»]. Kiev, 2009. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>. [in Ukrainian].

5. Strohanova K. E. Struktura mezhkulturnoj kompetentsii i mesto v nej neverbalnogo komponenta. [The structure of intercultural competence and the place of the nonverbal component in it]. Proceedings of the 74th Scientific Conference of Undergraduate and Graduate Students of Belarusian State University, the 15–24 of May, 2017. P. 3. Minsk : BNU, 2017. Pp. 306–310. [in Russian].

6. Auernheimer G. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. [Introduction to Intercultural Pedagogy]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2012. [in German].

7. Bolten J. Interkulturelle Kompetenz. [Intercultural competence]. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung, 2003. [in German].

8. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. [in English].

9. Candelier M., Camilleri G., Antoinette C., Véronique de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguero A. & Muriel M. FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources. Council of Europe, 2012. [in English].

10. Deardorff D. K., Deardorff D. L. OSEE Tool. Presentation at North Carolina State University, Raleigh, N.C., 2000. [in English].

11. Erll, A., Gannich, M. Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. [Intercultural competencies. Communicating successfully between cultures]. Stuttgart: Klett, 2015. [in German].

12. Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. [Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessing]. Langenscheidt, 2001. URL: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [in German].

13. Haller P. M., Nägele U. Praxishandbuch Interkulturelles Management. Der andere Weg: Affektives Vermitteln interkultureller Kompetenz. [Practice Manual Intercultural Management. The Other Way: Affective Teaching of Intercultural Competence]. Springer Gabler, 2013. 336 p. [in English].

14. Hauenschild K. Transkulturalität – (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung? [Transculturality – (not) a guiding principle for the further development of intercultural education?]. Datta 2010, Pp. 148–166. [in German].

15. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. [Intercultural Education] Wiesbaden: Publishing house for social sciences, 2008. [in German].

16. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2011, 2(1), <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014> [in English].

17. Reimann D. Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht. [Transcultural communicative competence – a new paradigm for foreign language teaching.] / Franke M., Schöpp F. Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern: Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog. [On the way to competent students: theory and practice of competence-oriented foreign language teaching in dialogue]. Stuttgart: ibidem, 2013. Pp. 165–180. [in German].

**Тетяна БОЧАРНИКОВА,**

*orcid.org/0000-0002-3526-9400*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри германської та романської філології*

*Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*

*(Харків, Україна) tatyana Bocharnikova1982@gmail.com*

## ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

*У статті розкривається актуальна тема професійної мобільності викладача. Метою статті є аналіз наукової літератури, присвяченої дослідженню структури та змісту його професійної мобільності.*

*Вивчення професійної мобільності викладача, що виступає як головна умова інноваційного розвитку професійної освітньої установи, сприяло уточненню цього поняття, визначенню психолого-педагогічних властивостей мобільності особистості, академічної та професійної мобільності, її змісту і структури.*

*З'ясовано, що мобільність особистості тісно пов'язана з рухом, дією, здатністю та готовністю до швидкого виконання завдань. Уточнено, що мобільністю є активність особистості до реалізації певної специфічної діяльності, що призводить до якісних перетворень у цій діяльності, а також здатність адаптуватися до нових обставин та умов життя.*

*Академічну мобільність у професійній освіті визначено як спроможність учасників освітнього процесу реалізовувати різноманітні освітні траєкторії, можливість навчатися, викладати, стажуватися, проводити наукову діяльність в інших закладах вищої освіти або за кордоном.*

*Уточнено поняття «професійна мобільність» як інтегративну характеристику та здатність особистості до якісного і швидкого оволодіння ключовими професійними компетенціями, постійного підвищення рівня цих компетенцій у різних видах професійної діяльності, успішного вибудовування власної траєкторії професійного розвитку.*

*Вивчення сутності та структури професійної мобільності викладача дало змогу дійти висновку, що більшість сучасних дослідників одностайні в тому, що вона є однією з тенденцій світового розвитку, які зумовлюють істотні зміни в системі освіти, є якістю, необхідною особистості для успішності адаптації в сучасній професійній діяльності, властива освітнім стандартам, що своєю чергою створює сприятливі можливості для її розвитку у вищій професійній школі, спрямована на вдосконалення професійної компетентності та особистісних якостей фахівця з метою самовизначення в сучасній професійній структурі суспільства.*

**Ключові слова:** *мобільність, академічна мобільність, професійна мобільність викладача, інтегративна характеристика.*

**Tetiana BOCHARNIKOVA,**

*orcid.org/0000-0002-3526-9400*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the German and Roman Philology Department*

*Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy"*

*(Kharkiv, Ukraine) tatyana Bocharnikova1982@gmail.com*

## THE CONTENTS AND STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL MOBILITY OF THE TEACHER

*The article deals with the actual topic of the professional mobility of the teacher. The article is aimed at analyzing the scientific literature, dedicated to the research of structure and contents of the professional mobility of the teacher.*

*Learning this kind of professional mobility, being the main condition of innovation development of professional educational establishment, has ensured the specification of this notion, the definition of psychological and pedagogical peculiarities of personal mobility, academic and professional mobility, its contents and structure.*

*It has been stated that personal mobility is closely interrelated with the movement, action, ability and readiness to perform tasks quickly. It has been specified that mobility is personal activity until full implementation of a certain specific activity, causing quality transformations in this activity, as well as the ability to adapt to new life conditions and circumstances.*

*Academic mobility in professional education has been defined as the ability of participants of educational process to implement various educational trajectories, it also foresees their ability to learn, teach, train, hold scientific research in other higher educational establishments or abroad.*

*The notion of 'professional mobility' has been specified as an integrative feature and personal ability to master key professional competencies in a quick and qualitative way, to improve these competencies constantly in various kinds of professional activity, to successfully develop a personal trajectory of professional development.*

*Learning the essence and structure of the professional mobility of the teacher has allowed to conclude that the majority of modern researchers agree that it is one of tendencies of world development, predefining significant changes in the educational system. It is also a quality, which is necessary for a person for successful adaptation in modern professional activities. It is featured in educational standards which, in their turn, create opportunities for its development in higher educational establishments. This mobility is also directed for the development and improvement of professional competence and a specialist's personal qualities with a view of self-determination in a modern professional structure of the society.*

**Key words:** *mobility, academic mobility, professional mobility of the teacher, integrative feature.*

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-економічні умови вимагають розвитку інноваційної діяльності закладів вищої освіти. Модернізація сучасної освіти має задовольняти найважливіший принцип – принцип інноваційності, який забезпечує високий рівень підготовки професійних кадрів, стимулює впровадження і розвиток нових педагогічних технологій у навчальний процес і якісно змінює ставлення викладача до процесу навчання і самонавчання. На нашу думку, однією з основних умов створення такого простору освітнього закладу є розвиток професійної мобільності викладачів. Зростаючий інтерес до питання мобільності дедалі частіше зустрічається в наукових публікаціях. Терміни «мобільність», «академічна мобільність», «професійна мобільність» тощо вже не є новими в сучасних українських та закордонних публікаціях. Проте такий інтерес науковців до означеної проблеми є цілком законним та виправданим, оскільки сучасне суспільство потребує фахівців, готових до змін, підготовлених до професійної діяльності в мінливих умовах – соціальних, економічних, професійних тощо. Тільки такі фахівці можуть успішно модернізувати сучасне суспільство, а також забезпечити його стабільний розвиток та інтеграцію у світовий освітній простір. Можемо дійти висновку, що дослідження проблем професійної мобільності викладачів є об'єктивною *необхідністю*, що підсилює ефект освітніх трансформацій. При цьому особливо варто підкреслити специфіку педагогічного аспекту проблеми, суть якого полягає у формуванні професійної мобільності фахівця як фактора інноваційного розвитку освітнього закладу, що підкреслює актуальність проблеми.

**Аналіз досліджень.** Значний вплив на вивчення теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців справили педагогічно-науковці А. Артюшенко, С. Бриньов, А. Ващенко, Л. Горюнова, В. Дюніна, Н. Коваліско, В. Куйбіда, Л. Меркулова, Н. Мурадян, Н. Ничкало, Є. Рапацевич, С. Савицький, Н. Шевченко та інші. Питання необхідності формування профе-

сійної мобільності в процесі фахової підготовки порушують у своїх працях вітчизняні науковці В. Астахова, В. Вертегел, О. Дядченко, С. Кисіль, Ю. Коломієць, В. Куйбіда, Б. Мещеряков, С. Мурзіна, Р. Пріма, В. Триндюк. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної мобільності у навчальному процесі розкриті у працях Д. Барашевої, М. Павлюк, О. Романенко, Н. Соболю, І. Степанової, Л. Сушенцевої.

**Метою статті** є аналіз наукової літератури, присвяченої дослідженню структури та змісту професійної мобільності викладача.

**Виклад основного матеріалу.** Успішність розвитку освітнього закладу визначається готовністю педагогічних працівників до гнучкого, мобільного реагування на мінливі потреби суспільства та ринку праці. Дослідження професійної мобільності викладачів, що виступає як головна умова інноваційного розвитку професійної освітньої установи, зумовлює уточнення цього поняття, визначення психолого-педагогічних властивостей мобільності особистості, її змісту та структури.

Аналіз сучасної наукової літератури з означеної проблеми дає змогу зробити висновок про існування різних поглядів на трактування феномена професійної мобільності. У зв'язку з цим дослідження професійної мобільності як педагогічної категорії передбачає уточнення таких ключових дефініцій, як «мобільність особистості», «академічна мобільність» та «професійна мобільність».

Проведений аналіз довідкових джерел дав змогу узагальнити визначення терміна «мобільність особистості»:

- «рух, рухливість – мобільність» (від лат. *mobilis* – рухомий, пересувний) (Баранов, 2002);

- «здатність до швидкої зміни статусу, стану, вміння швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності. Крім того, мобільність розглядається як соціальна категорія (перехід людей з одних громадських груп, шарів до інших). Більш вузьке розуміння мобільності пов'язане з безпосереднім швидким виконанням певних завдань» (Бусел, 2001);

- «готовність до швидкого пересування, дії» (Ожегов, 1987: 348).

Отже, можна виділити такі загальні характеристики: мобільність особистості тісно пов'язана з рухом, дією, здатністю та готовністю до швидкого виконання завдань.

Термін «мобільність» (рухливість) широко використовується в соціологічній, психологічній, педагогічній науках та економіці. У соціології під мобільністю розуміється перехід індивіда або соціальної групи з однієї соціально-професійної позиції в іншу, просування до вищого соціально-професійного статусу, а також переміщення на нижчі ієрархічні позиції. Соціологи, крім вертикальної мобільності, виділяють ще й горизонтальну, що характеризує переміщення індивідів у межах однієї соціально-професійної групи. У психології мобільність особистості розуміється як здатність людини швидко реагувати на мінливі умови, а також внутрішньо перебудовувати, змінювати свою психічну структуру: ціннісні орієнтації, мотиви, установки, відносини. У педагогічній науці термін «мобільність» вживається порівняно недавно, проте саме поняття мобільності стосується багатьох сфер життєдіяльності людини. Таким чином, доходимо висновку, що мобільністю є активність особистості до реалізації певної специфічної діяльності, що призводить до якісних перетворень у цій діяльності, а також здатність адаптуватися до нових обставин та умов життя.

Академічна мобільність у професійній освіті означає спроможність учасників освітнього процесу реалізовувати різноманітні освітні траєкторії, та передбачає їх зможу навчатися, викладати, стажуватися, проводити наукову діяльність в інших закладах вищої освіти або за кордоном. Зазначимо, що забезпечення академічної мобільності є одним із важливих положень Болонської декларації. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579 «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» регулює основні види та форми академічної мобільності. 27 червня 2002 року відбулося прийняття Резолюції розвитку освіти протягом усього життя, що вивело питання професійної мобільності на новий рівень розвитку та спонукало країни до більш тісного співробітництва в цій системі освіти. На сучасному етапі інтеграція української освіти в єдиний освітній простір сприяє зростанню академічної мобільності викладачів та студентів, результатом якої є, на думку Л. Сушенцевої, «...уміння вибирати способи взаємодії з навколишнім світом; здатність мислити в

порівняльному аспекті; здатність до міжкультурної комунікації; здатність визнавати недостатність знання, що визначає мотивацію учіння; здатність змінювати самосприйняття тощо» (Сушенцева, 2011: 34).

На думку В. Вертегел, метою академічної мобільності є «покращення якості освіти, підвищення ефективності наукових досліджень, вдосконалення системи управління та підвищення конкурентоспроможності випускників на вітчизняному та міжнародному ринках освітніх послуг та праці, а також вивчення та впровадження передового досвіду зарубіжних вищих закладів освіти. Формами академічної мобільності є навчання за програмами студентського обміну в партнерському вищому закладі освіти, мовні та наукові стажування, навчальна (дослідницька, виробнича) практика» (Вертегел, 2014: 257–258).

Таким чином, академічна мобільність – це можливість для фахівців придбати знання, вміння і навички, а також досвід їх застосування в контексті вирішення професійних завдань із позиції глобального ринку праці.

Проведений аналіз понять «мобільність» та «академічна мобільність» дає змогу перейти до терміна «професійна мобільність», який є цілком логічним їхнім продовженням. У професійній педагогіці мобільність розглядається як готовність і здатність особистості адаптуватися до мінливих умов ринку праці; уміння швидко і успішно освоювати нову техніку і нові технології в рамках однієї професії; статусні переміщення в просторі професійної ієрархії; як діяльність зі створення, освоєння і використання нововведень в освіті. Аналізуючи окремі питання освіти, ми дійшли висновку, що науковці розуміють мобільність як «певний рух закладених у людині здібностей та їх реалізацію впродовж усього життя», а сама мобільність вивчається ними в контексті поняття «активність особистості» (Батьшев, 1999: 144). Слід зазначити, що в цьому ракурсі, на думку дослідників, активність особистості зумовлює внутрішні, пов'язані зі спрямованістю особистості, причини формування професійної мобільності. Окрім того, професійна мобільність знаходиться на стику багатьох наук, що сприяє виникненню до неї інтересу з боку науковців різних спрямувань.

Нам є близькою думка В. Сидоренко, яка доходить висновку, що професійна мобільність характеризує:

– якість особистості, яка забезпечує внутрішні механізми розвитку через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей;



– професійну діяльність, що детермінована подіями, які змінюють середовище, результатом чого виступає самореалізація людини в професії і житті;

– процес перетворення себе й навколишнього професійного і життєвого середовища (Сидоренко, 2019: 23).

Сучасні умови здобуття вищої освіти вимагають від фахівців готовності до різних видів діяльності при збереженні свого «Я». С. Савицький, до прикладу, вважає, що «професійна мобільність фахівця може виражатися в його здатності успішно виконувати різні види діяльності й адаптуватися до нових умов їх реалізації» (Савицький, 2006: 26).

Дисертаційна робота Р. Пріми присвячена питанням теоретико-методичних засад формування професійної мобільності майбутнього фахівця. Дослідниця розуміє професійну мобільність «...як підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклики» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, її внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал, який сприяє дієвому перетворенню суспільного довкілля і самого себе в ньому, що забезпечує гнучку орієнтацію й діяльнісне реагування в динамічних соціальних та професійних умовах відповідно до власних життєвих позицій, готовність до змін та її реалізацію у своїй життєдіяльності, детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку» (Пріма, 2010: 13).

Ми поділяємо думку, яку висловлює В. Куйбіда, що професійна мобільність – це здатність і готовність особистості до ефективного оволодіння новою технікою і технологією, швидкого набуття нових знань і вмінь у різних сферах своєї професійної діяльності, що виявляється в розвинених інтелектуальних, соціально-психологічних та компетентнісних характеристиках фахівця (Куйбіда, 2018: 10).

Структура професійної мобільності є досить складною. Її розглядають як готовність фахівця до вирішення широкого кола виробничих завдань, здатність швидко перебудовувати зміст і способи діяльності залежно від професійної ситуації (Н. Шевченко), як засіб адаптації працівників та рівень їх психологічної готовності до діяльності в умовах конкуренції (Н. Мурадян), як здатність і готовність особистості до ефективного оволодіння новою технікою і технологією, швидкого набуття нових знань і вмінь (Б. Мещеряков, В. Зінченко), як здатність і можливість особистості, що передбачає володіння системою узагальнених

професійних способів і умінь, ефективно їх використовувати для виконання яких-небудь завдань у суміжних галузях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої (Є. Рапацевич), як здатність людини швидко й ефективно самоорганізовуватися, змінюватися відповідно до життєвих і професійних потреб, адаптуватися до певного професійного середовища та професійних груп і, зрештою, ефективно працювати (О. Гусак), як здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки і технології виробництва (С. Гончаренко, Н. Ничкало) (Гончаренко, 2000), як здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних змін у межах професії, а також умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії і т. ін.) (Н. Кожемякіна), як інтегративну якість особистості, що дає змогу їй бути соціально активною, конкурентоздатною, професійно компетентною, здатною до саморозвитку і модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності (О. Дементьєва), як професійну навченість, що є фактично академічною мобільністю особистості, яка суттєво визначає сформованість професійної мобільності (Л. Пілецька) (Куйбіда, 2018: 18–19) тощо.

Проведений аналіз дозволяє нам визначити професійну мобільність як інтегративну характеристику та здатність особистості до якісного і швидкого оволодіння ключовими професійними компетенціями, постійного підвищення рівня цих компетенцій у різних видах професійної діяльності, успішного вибудовування власної траєкторії професійного розвитку. На нашу думку, професійна мобільність викладачів сприяє актуалізації їхніх потенційних можливостей, що виявляється у швидкому освоєнні основних професійних компетенцій, гнучкості мислення і діяльності, вмінні прогнозувати і робити усвідомлений вибір.

**Висновки.** Таким чином, вивчення сутності та структури професійної мобільності викладача дало нам змогу дійти висновку про те, що вона:

- є однією з тенденцій світового розвитку, що зумовлюють істотні зміни в системі освіти;
- є якістю, необхідною особистості для успішності адаптації в сучасній професійній діяльності;
- властива освітнім стандартам, що своєю чергою створює сприятливі можливості для її формування у вищій професійній школі;
- спрямована на розвиток і вдосконалення професійної компетентності та особистісних якостей фахівця з метою самовизначення в сучасній професійній структурі суспільства.



### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка. URL: <http://rhymes.amlab.ru/thesaurus> (дата звернення 15.02.2021).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун». 2001. 534 с.
3. Вертегел В. Проблема академічної мобільності в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (ч. 2). С. 256–261.
4. Куйбіда В. С., Шпекторенко І. В. Професійна мобільність та проблеми професіоналізації персоналу публічного управління : моногр. Київ : НАДУ. 2018. 256 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва : Рус. язык, 1987. 750 с.
6. Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-p#Text> (дата звернення 24.03.2021).
7. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Одеса, 2010. 42 с.
8. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк. 2000. 380 с.
9. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : збірник матеріалів II Всеукр. Інтернет-конф. 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. Київ : ЦППО. 2017. 424 с.
10. Савицкий С. К. Формирование профессиональной мобильности в процессе подготовки специалиста машиностроительного профиля : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Казань. 2006. 165 с.
11. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практик : моногр. / за ред. Н. Г. Ничкало; Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України. Кривий Ріг : Вид. дім, 2011. 439 с.
12. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. Москва : АПО. 1999. 440 с.

### REFERENCES

1. Baranov O. S. Ideograficheskiy slovar russkogo yazyka. [Ideographic dictionary of the Russian language]. URL: <http://rhymes.amlab.ru/thesaurus> (data zvernennya 15.02.2021) [in Russian].
2. Velikiy tлумachniy slovnik suchasnoyi ukrayinskoji movi [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language uklad. i golov. red. V. T. Busel. KiYiv; IrpIn: VTF «Perun», 2001, 534 p. [in Ukrainian]
3. Vertehel V. Problema akademichnoyi mobil'nosti v konteksti pidhotovky konkurentospromozhnykh fakhivtsiv [The problem of academic mobility in the context of training competitive professionals]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya*, 2014, № 10 (ch. 2), pp. 256–261 [in Ukrainian]
4. Kuybida V. S., Shpektorenko I. V. Profesiyna mobil'nist' ta problemy profesionalizatsiyi personalu publicnogo upravlinnya [Professional mobility and problems of professionalization of public administration staff]: monohr. Kyiv: NADU, 2018. 256 p. [in Ukrainian]
5. Ozhegov S. Y. Slovar russkoho yazyka [Dictionary of the Russian language] / pod red. N. Yu. Shvedovoy. Moskva: Rus. yazyk, 1987. 750 p. [in Russian].
6. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 12 serpnya 2015 roku № 579 «Polozhennya pro poryadok realizatsiyi prava na akademichnu mobil'nist'» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 12, 2015 № 579 «Regulations on the procedure for exercising the right to academic mobility»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-p#Text> (data zvernennya 24.03.2021) [in Ukrainian]
7. Prima R. M. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesiyanoi mobil'nosti maybutn'oho fakhivtsya pochatkovoyi osvity [Theoretical and methodological principles of formation of professional mobility of the future specialist of primary education]: avtoref. dys ... d-ra ped. nauk. Odesa, 2010. 42 p.
8. Profesiyna osvita [Vocational education]: slovnyk: navch. posib. / uklad. S. U. Honcharenko ta in.; za red. N. H. Nychkalo. Kyiv: Vyshcha shk., 2000, 380 p.
9. Profesiynny rozvytok fakhivtsiv u systemi osvity doroslykh: istoriya, teoriya, tekhnolohiyi [Professional development of specialists in the system of adult education: history, theory, technology]: zb. materialiv II Vseukr. Internet-konf. 28 kvitnya 2017 r., m. Kyiv / redkol.: V. V. Sydorenko, M. I. Skrypnyk, Ya. L. Shven'. Kyiv: TSIPPO, 2017. 424 p. [in Ukrainian]
10. Savitskiy S. K. Formirovanie professionalnoy mobilnosti v protsesse podgotovki spetsialista mashinostroitel'nogo profilya [Formation of professional mobility in the course of preparation of the expert of a machine-building profile] : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya». Kazan. 2006. 165 s. [in Russian].
11. Sushentseva L. L. Formuvannya profesiyanoi mobil'nosti maybutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiyno-tekhnichnykh navcha-l'nykh zakladakh: teoriya i praktyk [Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice]: monohr. / za red. N. H. Nychkalo; In-t prof.-tekh. osvity NAPN Ukrayiny. Kryvyi Rih: Vyd. dim, 2011. 439 p. [in Ukrainian]
12. Entsiklopediya professionalnogo obrazovaniya [Encyclopedia of professional education]: v 3 t. T. 2 / pod red. S. Ya. Batyisheva. Moskva : APO. 1999. 440 s. [in Russian].

УДК 378.147:[338.488.2:640.4]  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-32>

**Валентина БУРАК,**  
*orcid.org/0000-0001-9085-9000*  
кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу  
Херсонського державного університету  
(Херсон, Україна) [burak\\_valia@ukr.net](mailto:burak_valia@ukr.net)

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено структурно-системний аналіз концептуальних основ професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. Зазначено, що метою підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти є забезпечення індустрії гостинності висококваліфікованими кадрами, конкурентоспроможними, затребуваними на українських і закордонних ринках праці, на підставі реального суспільного попиту на послуги, формування здібностей провадити якісну сервісну діяльність та обслуговування споживачів індустрії гостинності. Сформульовано вихідні положення професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. Визначено, що концептуально процес професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти охоплює чотири взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, технологічний і практичний. Методологічний концепт передбачає, що формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти доцільно здійснювати з урахуванням положень індивідуально-особистісного, компетентнісно-діяльнісного, практико орієнтованого, технологічного і культурологічного підходів. Теоретичний концепт базується на класичних і сучасних положеннях педагогічної теорії, визначає систему психолого-педагогічних ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять, оцінок, дефініцій, що виявляють розуміння суті та структури процесу професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. Технологічний концепт визначає етапи, технологію і послідовність впровадження педагогічних умов, а також створення інтегрованого освітнього процесу, оновлення навчальних планів та освітньо-професійних програм, модифікацію форм, методів, технологій і засобів, індивідуалізацію та можливості варіативних систем освіти, підвищення можливостей міжнародної мобільності як викладачів, так і безпосередньо здобувачів освіти. Практичний концепт репрезентує інтеграцію в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи досвіду українських і закордонних ЗВО, представників бізнес-структур, недержавних громадських організацій, професійних спілок, спільнот, створення належної матеріально-технічної бази, відповідності запитам ринку праці, гнучкої структури ступеневої фахової освіти, інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, створення загальноєвропейського освітнього простору із прозорими системами кваліфікацій і підтримкою міжнародної мобільності, підвищення можливостей мобільності здобувачів освіти та викладачів сфери професійної освіти.

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні фахівці, готельно-ресторанна справа.

**Valentyna BURAK,**  
*orcid.org/0000-0001-9085-9000*  
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Hotel-Restaurant and Tourist Business  
Kherson State University  
(Kherson, Ukraine) [burak\\_valia@ukr.net](mailto:burak_valia@ukr.net)

## CONCEPTUAL FRAMEWORK OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a structural and systematic analysis of conceptual framework of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education establishments. It is noted that the purpose of training future specialists in hotel and restaurant business in higher educational establishments is to provide hospitality industry with highly qualified staff, competitive, in demand in Ukrainian and foreign labor markets, based on real public demand for services, in developing skills to provide quality service and serving hospitality industry. The initial provisions of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education establishments are formulated. It is determined that conceptually the process of professional training of future specialists in hotel and

*restaurant business in higher education establishments involves four interrelated concepts: methodological, theoretical, technological and practical. Methodological concept provides that formation of readiness of future specialists in hotel and restaurant business in higher education establishments should be carried out taking into account the provisions of individual-personal, competence-activity, practice-oriented, technological and cultural approaches. Theoretical concept is based on classical and modern provisions of pedagogical theory, defines a system of psychological and pedagogical ideas, concepts, source categories, basic concepts, assessments, definitions, showing understanding of essence and structure of the process of training future hotel and restaurant business in higher educational establishments. Technological concept defines stages, technology and sequence of implementation of pedagogical conditions, as well as creation of an integrated educational process, updating curricula, educational and professional programs, modification of forms, methods, technologies and tools, individualization and capabilities of variable education systems, increasing the opportunities for international mobility of both teachers and students. Practical concept represents the integration into the educational process of professional training of future specialists in hotel and restaurant business experience of Ukrainian and foreign free economic zones, representatives of business structures, non-governmental organizations, trade unions, communities; creation of appropriate material and technical base, compliance with the demands of the labor market, flexible structure of vocational education, integration of formal, non-formal and informal education; creation of a pan-European educational space with transparent qualification systems and support for international mobility; increasing the mobility of students and teachers of vocational educational establishments.*

**Key words:** professional training, future specialists, hotel and restaurant business.

**Постановка проблеми.** Один із пріоритетів Міністерства освіти і науки України – «якісна вища освіта та розвиток освіти дорослих» – передбачає здійснення відповідної реформи, метою якої є забезпечення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти та підготовка фахівців, затребуваних на ринку праці. Визначальною ознакою професіоналів мають стати рівень сучасних знань, умінь вирішення комплексних задач, спроможності створення висококласних та інноваційних інтелектуальних продуктів та розвиненість цінностей вільного демократичного суспільства.

**Аналіз досліджень.** Українська законодавча база у сфері професійної освіти спирається на Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, а також нормативні документи Міністерства освіти і науки України, як-от: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про професійно-технічну освіту», Концепцію реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року та ін. Так, Закон України «Про освіту» мету професійної (професійно-технічної) освіти пов'язує з формуванням і розвитком професійних компетентностей особистості, необхідних для фахової діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпеченням її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя (Закон України «Про освіту», 2017).

Концептуальні основи розвитку корпорацій у туристичному та готельно-ресторанному бізнесі, організаційно-економічні засади їхніх інноваційних процесів розглядали М. Бойко, Л. Малюта,

Л. Мельник, Г. Нагорняк, А. Охріменко, А. Расулова, Р. Шерстюк. Тенденції розвитку готельно-ресторанних підприємств як фактор впливу на підготовку майбутніх фахівців сфери обслуговування вивчали В. Сопіга та Т. Сорока. Концептуальні орієнтири професійної підготовки здобувачів освіти аналізувала І. Добренько. Концептуальні засади, підходи, орієнтири й організаційно аналітичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та сфери обслуговування загалом досліджували В. Бурак, О. Дишкантюк, Л. Гончар, В. Зінченко, Л. Короткова, М. Малишева тощо.

**Мета статті** полягає у структурно-системному аналізі концептуальних основ професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті дослідження вагомим є трактування деталізованого нами визначення «*професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства*», під якою розумітимемо *організований, безперервний і цілеспрямований процес формування і розвитку в здобувачів освіти необхідних для фахової діяльності професійних компетентностей, який здійснюється в закладах вищої освіти різних форм власності та спрямовується на здобуття майбутніми фахівцями кваліфікації відповідно до освітньо-професійних програм освітніх рівнів «бакалавр» і «магістр» спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа, що забезпечить успішне виконання посадових обов'язків, конкурентоспроможність і професійну мобільність у сфері послуг, а також своєчасне оновлення та вдосконалення.*

Професійна підготовка майбутніх фахівців здійснюється відповідно до визначених концепту-

альних положень. Дефініція поняття «концепція», подана в Тлумачному словнику української мови, звучить так: «система взаємопов'язаних поглядів на певне явище; основний замисел, основна думка чого-небудь» (Гринчишин, 1999: 118). На думку науковців, концепція як результат наукового дослідження сприяє ефективному виконанню певного виду діяльності та забезпечується синтезуванням окремих знань у цілісну логічну систему, визначенням істотних характеристик, зв'язків, закономірностей виникнення та розвитку досліджуваного явища, процесу, виробленням методології дослідження та формуванням дефінітивного апарату для ефективного оперування досліджуваним явищем, процесом, передбаченням перспектив розвитку дослідження, розкриттям особливостей та пов'язаних із ним чинників об'єктивної реальності. Концепція професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти пов'язується з розкриттям суті, функцій, процесу досягнення поставленої мети, тобто умов фахової підготовки відповідно до вибраних форм, методів і засобів педагогічної діяльності, передбачає логічне й послідовне об'єднання постулатів і тверджень про загальні закономірності та взаємодію окремих елементів професійної підготовки, опис процесу, засобів і методів його реалізації.

**Мета підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти** полягає в забезпеченні індустрії гостинності висококваліфікованими кадрами, конкурентоспроможними, затребуваними на українських і закордонних ринках праці, на підставі реального суспільного попиту на послуги, у формуванні здібностей провадити якісну сервісну діяльність та обслуговування споживачів індустрії гостинності. Специфіка професійної діяльності вищезначених фахівців окреслюється зростаючим рівнем конкуренції в готельно-ресторанному господарстві, підвищеними вимогами споживачів до якості обслуговування, зростаючими потребами роботодавців у компетентних професіоналах, здатних надавати послуги на рівні світових стандартів, адаптуватися до умов змінного соціально-економічного середовища, оперативно та творчо вирішувати професійні завдання.

Соціальне замовлення для ЗВО з підготовки фахівців для сфери обслуговування (в тому числі й готельно-ресторанної справи) визначається через спільність вимог до випускників щодо їхньої подальшої інноваційної професійної діяльності. Завдяки зростаючій ролі сфери обслуговування в економічній структурі суспільства та її особливос-

тям (спрямування на задоволення потреб клієнта через надання йому послуг; висока динамічність і чисельність різних за змістом і емоційною напруженістю контактів; поєднання соціальних і професійних якостей фахівця під час обслуговування тощо), стверджує Л. Руденко, модернізується й освітній процес із підготовки фахівців означеної галузі (Руденко, 2016: 189).

Дослідниця І. Добренко, аналізуючи орієнтири професійної підготовки здобувачів освіти, підкреслює, що студентський вік характеризується перебудовою індивідуального потенціалу, соціального змісту, формуванням стратегій для неодмінного фахового розвитку, потребою вдосконалювати власні соціальні стандарти й ролі, позиції та відповідний соціальний статус. Окрім того, серед концептуальних орієнтирів професійної підготовки здобувачів освіти називає становлення індивідуальних властивостей особистості й психологічної структури діяльності майбутніх фахівців, формування професійно-індивідуальної спрямованості на діяльнісне оволодіння предметними компетенціями, професійно-індивідуальний структурний зміст спрямування та професіоналізацію, розроблення особистісно орієнтованих психологічних основ у процесі професіоналізації, психологічну готовність здобувачів до вибору стратегій неперервного розвитку професійної індивідуальності, предметну компетенцію в моделюванні середовища для реалізації професійно-індивідуальної діяльності на засадах психодіагностичного самостійного моніторингу (Добренко, 2019: 178).

Значущим, на нашу думку, є аналіз концептуальних основ розвитку корпорацій у туристичному та готельно-ресторанному бізнесі, оскільки як потенційні стейкхолдери вони активно впливають на розбудову та оновлення освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО). Науковці М. Бойко, А. Охріменко, А. Расулова розвиток та адаптацію вітчизняного корпоративного сектора в туристичному та готельно-ресторанному бізнесі пов'язують із дотриманням ними міжнародних правил та умов ведення бізнесу для створення придатного інвестиційного клімату на ринку, сприянням підвищенню результативності використання капіталу, економії від раціонально організованої роботи над масштабами виробництва, залученню капіталів та вирішенню глобальних проблем, диверсифікації та спеціалізації виробництва. Однак у межах нашого дослідження найважливішим вважаємо формування мультиплікаційного ефекту впливу на інші (суміжні) галузі та сфери діяльності, особливо на підготовку майбут-

ніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти (Бойко, Охріменко, Расулова, 2015: 68). Дослідники Г. Нагорняк, Л. Малюта, Л. Мельник та Р. Шерстюк, аналізуючи організаційно-економічні засади розвитку інноваційного процесу вітчизняних закладів готельно-ресторанної сфери в туристичному контексті, серед основних здобутків називають вихід на світовий ринок готельних та ресторанных послуг, що вимагає постійного вдосконалення підходів до управління інноваціями: використання комп'ютерних технологій (спеціалізованих програмних продуктів управління готельним закладом, застосування глобальних комп'ютерних мереж, безплатний wi-fi), впровадження мультимедійних технологій, зокрема довідників, буклетів, каталогів; інформатизація діяльності, розширення переліку послуг закладів громадського харчування, індивідуалізація обслуговування клієнтів, удосконалення технологій приготування та подачі страв, зміна особливостей діяльності ресторанів залежно від сезонності та, що найважливіше в контексті нашої розвідки, неперервне навчання персоналу через використання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти (Нагорняк та ін., 2017: 152–153). В. Сопіга і Т. Сорока відповідно до окреслених ними тенденцій розвитку готельно-ресторанних підприємств, оновлення освітньо-професійних програм підготовки фахівців сфери обслуговування пов'язують із вивченням особливостей організації здорового харчування подорожуючих людей, набуттям умінь використовувати сучасні інформаційні технології як канал зв'язку між клієнтами готельно-ресторанних підприємств та обслуговуючим персоналом, ознайомленням із сучасними технологічними новинками приготування страв, особливостями поєднання й модернізації різних стилів, форм та методів обслуговування; засвоєнням знань про сучасні системи безпеки клієнтів і працівників підприємств сфери послуг (Сопіга, Сорока, 2019: 39).

Л. Гончар, обґрунтовуючи концептуальну модель підготовки успішного бізнес-фахівця готельно-ресторанної справи, акцентує на її комплексному характері, інтеграції ключових принципів і методів навчання, особливо наголошує на результативній взаємодії всіх стейкхолдерів освітнього процесу (держави, ЗВО, здобувачів освіти, бізнесу тощо) та забезпеченні можливостей для саморозвитку, самонавчання та самоідентифікації випускників освітньої/освітньо-професійної програми для формування унікального й «потрібного» на сучасному ринку фахівця сфери гостинності (Гончар, 2020: 46). О. Дишкантюк концепту-

альні підходи до підготовки кадрів для індустрії гостинності ототожнює з удосконаленням нормативно-правової бази з підготовки означених фахівців, створенням системи незалежної акредитації професійними асоціаціями освітніх послуг у вищевказаному сегменті; співпрацею освітніх закладів із підприємствами галузі, застосуванням сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі, створенням на базі провідних закладів освіти центрів підвищення кваліфікації викладачів та працівників галузі (Дишкантюк, 2018). В. Зінченко моделювання підготовки майбутнього фахівця для туристичної галузі та рестораної справи пов'язує з реалізацією таких концептуальних положень: удосконалення баз практик незалежно від профілю ЗВО, форм власності; залучення до викладання фахових дисциплін практиків серед авторитетних працівників сфери туризму і готельно-ресторанного бізнесу; підготовка та видання за участі практиків навчально-методичних матеріалів для вивчення дисциплін професійно-практичної підготовки; збільшення доступу до досвіду проведення навчання в провідних туристичних вищих школах європейських держав; проведення спеціалізованих туристично-готельних олімпіад, конкурсів тощо з різними практичними стимулами; удосконалення механізму працевлаштування випускників туристичного профілю та готельно-ресторанної справи, надання іменних стипендій, грантів; реалізація можливостей проходити практику з подальшим працевлаштуванням у кращих бізнес-структурах туризму і готельних господарствах (Зінченко, 2017: 257).

Л. Короткова, використовуючи досвід створення й функціонування освітньо-виробничого кластера (ОВК), основним для реалізації концептуальних положень професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг вважає виконання таких вимог: забезпечення взаємодії всіх учасників освітнього процесу (за принципами структурної інтеграції, балансу інтересів освітніх установ і підприємств, колективної відповідальності учасників кластерної структури з метою зниження сукупних витрат на освіту за рахунок оптимізації наявних кадрових і матеріально-технічних ресурсів); оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг (врахування сучасних галузевих тенденцій, перспектив розвитку сфери послуг, змін в організації праці робітників, а також соціально-психологічних аспектів їхньої професійної діяльності, використання методики його відбору та структурування); забезпечення використання інноваційних технологій професій-

ної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг (засвоєння майбутніми фахівцями широкого спектра визначених замовниками кадрів професійних компетентностей); розроблення інтегративного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК (модернізація процесу формування професійної компетентності відповідно до вимог роботодавців); оновлення матеріально-технічної бази закладів П(ПТ)О (забезпечення необхідного рівня професійної підготовки та підвищення кваліфікації робітників підприємств, педагогічних працівників і незайнятого населення, створення умов для здійснення інноваційної діяльності протягом тривалого часу) (Короткова, 2020: 133).

М. Малишева в контексті визначення організаційних засад процесів інтернаціоналізації вітчизняної освіти, спрямованих на впровадження міжнародної складової частини до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, доречним вважає використання резервного часу на формування міжкультурної комунікації, інтеграцію міжнародних елементів до змісту навчання, забезпечення індивідуальної мобільності суб'єктів навчання, транскордонне функціонування майбутніх фахівців на туристичному ринку тощо, задля забезпечення практичної спрямованості освітніх програм та формування компетентності навчання впродовж життя використовувати державно-приватне партнерство через розвиток баз професійно-практичної підготовки, експлуатацію інноваційних підприємств на базі наявних закладів професійної освіти, розроблення і розвиток сучасних технологій професійно-практичної підготовки, посилення ролі підприємств, організацій, установ у наданні робочих місць для професійно-практичної підготовки здобувачів освіти (Малишева, 2018: 106).

З огляду на вищенаведене *підготовленість майбутнього фахівця готельно-ресторанного господарства до фахової діяльності* аналізується як результат навчання в закладах вищої освіти різних форм власності, спрямований на оволодіння замовниками освітніх послуг професійно орієнтованими знаннями, уміннями, навичками і компетентностями, які встановлюють його відповідність вимогам до діяльності з надання різноманітних послуг клієнтам готельно-ресторанних підприємств.

Спираючись на викладене, сформулюємо *вихідні положення професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти:*

– концентрування зусиль стейкхолдерів (держави, ЗВО, здобувачів освіти, бізнесу), пов'язаних із переглядом змісту кваліфікаційних характеристик та оновленням чинних державних стандартів вищої професійної освіти, в тому числі нових професій сфери обслуговування;

– забезпечення безперервності та багаторівневості освітніх програм, їхнє коригування щодо збільшення годин практичної підготовки фахівців з урахуванням кращих світових стандартів;

– модернізація баз практик студентів завдяки створенню освітньо-виробничих кластерів з інтегруванням інтересів органів державної влади, виробництва, громадських організацій, професійних асоціацій, наукового та освітнього секторів; створення окремих підрозділів (тренінг-центрів) безпосередньо на підприємствах обслуговування;

– структурування освітнього процесу, використання інноваційних підходів та сучасних технологій для якісної перебудови всієї системи підготовки фахівців, залучення до викладання фахових дисциплін авторитетних практиків (працівників сфери обслуговування, зокрема готельно-ресторанної справи);

– підвищення рівня цифрової компетентності викладачів, систематичне оновлення навчальних і методичних матеріалів, спроможних формувати й розвивати інформаційну культуру учасників навчально-пізнавальної діяльності;

– надання студентам можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії; формування ключових компетентностей (мотивація до майбутньої фахової діяльності та освоєння професії; здатність комунікативно взаємодіяти; емпатійність; прагнення до самоосвіти, опанування інноваційних технологій; професійна етика та етикет; толерантність та ввічливість, полікультурність; ініціативність; готовність до відповідальних дій та прийняття самостійних рішень у виробничих ситуаціях; уміння працювати в команді, керівництво емоціями; навички професійної мобільності; вироблення навичок навчання впродовж життя тощо);

– забезпечення здійснення освітнього процесу відповідним технічним обладнанням, набуття здобувачами освіти вмінь використовувати сучасні цифрові технології для навчання та зв'язку між клієнтами готельно-ресторанних підприємств і обслуговуючим персоналом;

– удосконалення механізму працевлаштування випускників, надання кращим іменних стипендій, грантів, можливості проходити практику з подальшим працевлаштуванням у кращих (успішних) структурах туризму і готельно-ресторанних господарствах;

– розвиток та модернізація готельно-ресторанних підприємств як фактор впливу на підготовку майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Концептуально процес професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти охоплює **чотири взаємопов'язані концепти**: методологічний, теоретичний, технологічний і практичний.

*Методологічний концепт* передбачає, що формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти доцільно здійснювати з урахуванням положень індивідуально-особистісного, компетентнісно-діяльнісного, практико орієнтованого, технологічного, культурологічного підходів. У комплексному поєднанні ці підходи забезпечують формування у здобувачів освіти компонентів вищезначеної готовності, зокрема мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, операційно-процесуального, комплексно-функціонального, рефлексивно-безпекового.

*Теоретичний концепт* базується на класичних і сучасних положеннях педагогічної теорії, визначає систему психолого-педагогічних ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять, оцінок, дефініцій («професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи», «фахівець», «фахівець готельно-ресторанної справи», «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи до фахової діяльності»), що виявляють розуміння суті та структури процесу професійної підготовки майбутніх готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти, розкриває педагогічні умови, модель, зміст і сприяє розробленню педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в закладах вищої освіти.

*Технологічний концепт* визначає етапи, технологію і послідовність впровадження педагогічних умов, а також створення інтегрованого освітнього процесу, оновлення навчальних планів та освітньо-професійних програм, модифікацію форм, методів, технологій і засобів, індивідуалізацію та можливості варіативних систем освіти, підвищення можливостей міжнародної мобільності як викладачів, так і безпосередньо здобувачів освіти. Цей концепт розкриває також

особливості моніторингу ефективності процесу підготовки фахівців на різних етапах, порядок коригування мети і завдань, змісту професійної підготовки, критеріїв (ціннісно-особистісного, гностично-системного, технологічно-діяльнісного, здоров'язбережувального), показників, методів діагностики та рівнів (низького (рецептивно-продуктивного), середнього (репродуктивного), достатнього (конструктивно-варіативного), високого (творчого)).

*Практичний концепт* репрезентує інтеграцію в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи досвіду українських і закордонних ЗВО, представників бізнес-структур, недержавних громадських організацій, професійних спілок, спільнот; створення відповідної матеріально-технічної бази ЗВО, підприємств-баз практик, відповідності запитам ринку праці, гнучкої структури ступеневої фахової освіти, інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, створення загальноєвропейського освітнього простору із прозорими системами кваліфікацій і підтримкою міжнародної мобільності; підвищення можливостей мобільності здобувачів освіти та викладачів сфери професійної освіти. Концепт передбачає застосування інструментарію для розроблення педагогічної системи їхньої професійної підготовки, її експериментальну перевірку, оцінку результативності, прогностичне обґрунтування перспектив професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти.

**Висновки.** Отже, структурно-системний аналіз концептуальних основ професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти дав змогу визначити вихідні положення, сформулювати практичні висновки та пропозиції для здійснення більш якісного освітнього процесу. Концептуально процес професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти охоплює чотири взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, технологічний і практичний. У комплексному поєднанні ці концепти забезпечують формування у здобувачів освіти – майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи – готовності до фахової діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко М. Г., Охріменко А. Г., Расулова А. М. Концептуальні основи розвитку корпорацій у туристичному та готельно-ресторанному бізнесі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2015. Вип. 13. Ч. 2. С. 35–39.
2. Бурак В. Г. Проблеми підготовки фахівців готельно-ресторанної справи в дослідженнях науковців. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 30. Т. 1. С. 19–23.

3. Гончар Л. О. Обґрунтування концептуальної моделі підготовки фахівців готельно-ресторанної справи в Україні: організаційно-аналітичний аспект. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Економіка і управління*. 2020. Т. 31 (70). № 6. С. 39–49.
4. Дишкантюк О. В. Концептуальні підходи до підготовки кадрів для індустрії гостинності. *Сталий розвиток туризму на засадах партнерства: освіта, наука, практика* : матеріали І Міжнародної наук.-практ. конф., Львів, 31 жовтня – 1 лист. 2018 р. Львів, 2018. С. 193–197.
5. Добренко І. А. Концептуальні орієнтири професійної підготовки здобувачів освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2019. № 2 (18). С. 176–180.
6. Зінченко В. А. Особливості підготовки кадрів туризму і готельної справи в умовах євроінтеграції України та підвищення конкурентності туристичної галузі. *Проблеми освіти*. 2017. Вип. III (67). С. 241–259.
7. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. Л. Б. Лук'янова. Ніжин : ПП М. М. Лисенко, 2011. 24 с.
8. Короткова Л. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера: теоретичні і методичні основи : монографія / за наук. ред. Радкевич В. О. Запоріжжя : Просвіта, 2020. 558 с.
9. Малишева М. Організаційні засади професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні. *Професійна педагогіка*. 2018. № 15. С. 102–109.
10. Нагорняк Г., Малюта Л., Мельник Л., Шерстюк Р. Організаційно-економічні засади розвитку інноваційного процесу вітчизняних закладів готельно-ресторанної сфери в туристичному контексті. *Соціально-економічні проблеми і держава*. 2017. Вип. 1(16). С. 148–158.
11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
12. Про державно-приватне партнерство : Закон України від 1 липня 2010 р. № 2404-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2404-17#Text>
13. Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : дис... докт. пед. наук. Львів, 2016. 509 с.
14. Сопіга В. Б., Сорока Т. П. Тенденції розвитку готельно-ресторанних підприємств як фактор впливу на підготовку майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2019. Вип. 2 (115). С. 36–41.
15. Тлумачний словник української мови : близько 7000 слів / за ред. Д. Г. Гринчишина. Київ : Освіта, 1999. 302 с.
16. Burak V. Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 6 (39). P. 16–20.

#### REFERENCES

1. Boiko M. H., Okhrimenko A. H., Rasulova A. M. (2015). Kontseptualni osnovy rozvytku korporatsii u turystychnomu ta hotelno-restorannomu biznesi. [Conceptual framework of corporate development in tourism and hotel and restaurant business]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 13, 2, 35–39 [in Ukrainian].
2. Burak V. H. (2020) Dosvid profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv hotelno-restorannoho hospodarstva v zakladakh vyshchoi osvity [Experience of professional training of specialists in hotel and restaurant economy in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika*, 29, 1, 88–92 [in Ukrainian].
3. Honchar L. O. (2020) Obgruntuvannia kontseptualnoi modeli pidhotovky fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy v Ukraini: orhanizatsiino-analitychnyi aspekt [Substantiation of the conceptual model of training of hotel and restaurant specialists in Ukraine: organizational and analytical aspect]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Ekonomika i upravlinnia*. T. 31 (70). № 6. S. 39–49 [in Ukrainian].
4. Dyshkantiuk O. V. (2018) Kontseptualni pidkhody do pidhotovky kadriv dlia industrii hostynnosti [Conceptual approaches to training of staff for hospitality industry]. *Stalyi rozvytok turyzmu na zasadakh partnerstva: osvita, nauka, praktyka: Materialy I Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf., Lviv, 31 zhovtnia – 1 lyst. 2018*, 193–197 [in Ukrainian].
5. Dobrenko I. A. (2019) Kontseptualni oriientyry profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv osvity [Conceptual guidelines for professional training of students]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii «Pedahohika i psykholohiia»*. *Pedahohichni nauky*, 2 (18), 176–180 [in Ukrainian].
6. Zinchenko V. A. (2017). Osoblyvosti pidhotovky kadriv turyzmu i hotelnoi spravy v umovakh yevrointehratsii Ukrainy ta pidvyshchennia konkurentnosti turystychnoi haluzi [Features of training specialists for tourism and hotel business in the conditions of European integration of Ukraine and increase of tourist branch competitiveness]. *Problemy osvity*, III (67), 241–259 [in Ukrainian].
7. Kontseptsiiia osvity doroslykh v Ukraini The concept of adult education in Ukraine] [/ uкл. L. B. Lukianova. Nizhyn : PP M. M. Lysenko, 2011. 24 s [in Ukrainian].
8. Korotkova L. I. (2020) Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh v umovakh osvitno-vyrobnychoho klastera: teoretychni i metodychni osnovy [Professional training of future specialists in the service sector in the conditions of educational and production cluster: theoretical and methodological foundations] : monohrafiia / za nauk. red. Radkevych V. O. Zaporizhzhia : Prosvita, 558 s. [in Ukrainian].
9. Malysheva M. (2018) Orhanizatsiini zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-turystychnoi haluzi v Ukraini [Organizational principles of professional training of future specialists in hotel and tourism industry in Ukraine]. *Profesiina pedahohika*, 15, 102–109 [in Ukrainian].
10. Nahorniak H., Maliuta L., Melnyk L., Sherstiuk R. (2017) Orhanizatsiino-ekonomichni zasady rozvytku innovatsiinoho protsesu vitchyznianskykh zakladiv hotelno-restoranoi sfery v turystychnomu konteksti [Organizational and economic



bases of development of innovative process of domestic establishments of hotel and restaurant sphere in a tourist context]. *Sotsialno-ekonomichni problemy i derzhava*, 1(16), 148–158 [in Ukrainian].

11. Pro osvitu [About education]: *Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

12. Pro derzhavno-pryvatne partnerstvo [About public-private partnership]: *Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2010 roku № 2404-VI*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2404-17#Text> [in Ukrainian].

13. Rudenko L. A. (2016) *Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* [Theoretical and methodical bases of formation of communicative culture of future specialists in service sector in vocational schools]: dys... dokt. ped. nauk. Lviv, 509 [in Ukrainian].

14. Sopiha V. B., Soroka T. P. (2019). *Tendentsii rozvytku hotelno-restorannykh pidpriemstv yak faktor vplyvu na pidhotovku maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia* [Trends in the development of hotel and restaurant enterprises as a factor, influencing training of future service professionals]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*, 2 (115), 36–41 [in Ukrainian].

15. *Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* (1999) [Defining dictionary of Ukrainian language]: blyzko 7000 sliv / za red. D. H. Hrynchyshyna. Kyiv : Osvita, 302 [in Ukrainian].

16. Burak V. (2020). Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (39), 16–20 [in English].

УДК 373.3.013.42.011.3-051.(045)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-33>

**Дар'я ВЕЛИКЖАНІНА**,  
*orcid.org/0000-0002-1066-4834*  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри соціальної роботи  
Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»  
Запорізької обласної ради  
(Запоріжжя, Україна) [darya.velik@ukr.net](mailto:darya.velik@ukr.net)

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації завдань сучасного соціального виховання учнів початкової школи. Зосереджено увагу на актуальності реалізації завдань сучасного соціального виховання учнів початкової школи, які полягають у сприянні успішній соціалізації підростаючого покоління в умовах розмаїття, швидкоплинності й динамічності соціальних процесів, всебічному розвитку дітей, формуванні в них ключових компетентностей для життя, розвитку критичного мислення, а також у компетентній соціально-педагогічній підтримці учнів на шляху їх особистісного зростання й соціального становлення. Охарактеризовано значення соціально-педагогічної діяльності в Новій українській школі щодо соціального виховання дітей, зокрема учнів початкових класів. Наголошується на важливості впровадження в процес соціально-педагогічної роботи з учнями молодших класів компетентнісного підходу, який передбачає здобуття ними корисного життєвого знання. Визначено необхідні для провадження соціально-педагогічної діяльності в початковій школі професійні здатності майбутніх фахівців соціальної сфери. Окреслено особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації завдань сучасного соціального виховання учнів початкової школи, які полягають у набутті студентами знань та умінь щодо формування соціальних цінностей дітей та позитивної соціальної поведінки, стимулюванні соціальної активності та суспільно корисної діяльності молодших школярів, формуванні навичок продуктивної соціальної комунікації, сприянні медіасоціалізації, протидії та профілактики булінгу в дитячому середовищі, організації змістовного дозвілля дітей та компетентнісно насиченого освітнього простору, налагодженні результативної взаємодії з батьками учнів та командою фахівців закладу загальної середньої освіти. Зауважено, що підготовка майбутніх соціальних педагогів у процесі здобуття вищої освіти за фахом до реалізації ключових завдань Нової української школи та соціального виховання молодших школярів є нині одним з актуальних напрямів розвитку педагогічної освіти.

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні соціальні педагоги, соціальне виховання, соціалізація, ключові життєві компетентності, учні початкових класів.

**Daria VELYKZHANINA**,  
*orcid.org/0000-0002-1066-4834*  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Social Work  
Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational  
and Rehabilitation Academy” of the Zaporizhzhia Regional Council  
(Zaporizhzhia, Ukraine) [darya.velik@ukr.net](mailto:darya.velik@ukr.net)

## PREPARATION OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS FOR THE IMPLEMENTATION OF MODERN SOCIAL EDUCATION'S TASKS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article identifies the features of future social educators' professional training for the implementations of modern social education's tasks of primary school students. The focus is on the relevance of the tasks of primary school students' modern social education, which are to promote the successful socialization of the younger generation in terms of diversity, ephemerality and dynamism of social processes, children's comprehensive development, formation of vital key competencies, development of critical thinking, and also competent socio-pedagogical support of students on their way to personal growth and social formation. The significance of social and pedagogical activity in the New Ukrainian school concerning social upbringing of children, in particular pupils of initial classes is described. Emphasis is placed on the importance of introducing a competency-based approach to the process of socio-pedagogical work with junior students, which involves the acquisition of useful life knowledge. The professional abilities of the social sphere future specialists in the necessity for carrying out social and pedagogical activities in primary school have been determined. Features of

*future social teachers' professional training in realization of tasks of elementary school pupils' modern social education have been outlined and consist in students' acquisition of knowledge and abilities as for formation of social values of children and positive social behavior; stimulation of social activity and socially useful activity of junior school children; formation of skills of productive social communication; promotion of media socialization, counteraction and prevention of bullying in children's surrounding; organization of meaningful leisure of children and competence-rich educational space; establishing effective interaction with students' parents and a team of specialists of general secondary education. It is noted that the training of future social educators in the process of obtaining higher education in the specialty to implement the key tasks of the New Ukrainian School and primary school students' social education is today one of the most important areas of pedagogical education.*

**Key words:** professional training, future social pedagogues, social education, socialization, vital key competencies, elementary school students.

**Постановка проблеми.** Нині життя соціуму характеризується швидкісним темпом розвитку й трансформацій всіх його сфер. Особливих змін зазнає сфера соціального життя людей, адже безперервна інформатизація суспільства, його полікультурність, мінливість моральних позицій та ціннісних орієнтацій, нестабільність соціального благополуччя особистості та сімей, оновлення освітніх орієнтирів мають відображення у світогляді, соціальних установках та соціальній поведінці підрастаючого покоління.

Процес соціалізації особистості є безперервним та охоплює все розмаїття людської життєдіяльності, в ньому задіяні як внутрішні сили, прагнення й особистісні характеристики людини, так і градаційні зовнішні чинники, інститути соціалізації, що здійснюють вплив на його протікання.

Одним із провідних інститутів соціалізації особистості є школа. Вона виступає транслятором сучасного наукового знання та соціальної культури, а також простором соціального виховання, формування соціальних цінностей, поглядів, життєвих орієнтацій і компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності та самостійності підрастаючого покоління.

Нині заклади освіти приділяють значну увагу соціалізації дітей відповідно до соціокультурних реалій, а сприяння розвитку й становленню освіченого, компетентного, соціально орієнтованого, цілеспрямованого й активного соціуму, високоморальної та соціально здорової нації є пріоритетом сучасної школи. Про це свідчать закріплені Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» актуальні нині ключові освітні постулати, які наголошують на покликанні сучасного закладу загальної середньої освіти створити комфортні умови для всебічного розвитку та навчання особистості дитини, формування загальнолюдських цінностей учнів на засадах поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей, а також формування ключових компетентностей, потрібних для успішного соціального станов-

лення й самореалізації кожного учня (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Школа як інститут соціалізації забезпечує систематизацію та наступність засвоєння учнями правил соціальної поведінки. Першою і фундаментальною ланкою соціалізаційного процесу дитини в закладі загальної середньої освіти є початкова школа. Соціалізацією учнів у школі разом з їх батьками та учителями опікується соціальний педагог, який виступає носієм соціальної культури й виховання, тьютором процесу особистісного та соціального становлення дітей. Тому одним з актуальних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти нині є підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації ключових завдань Нової української школи та соціального виховання молодших школярів.

**Аналіз досліджень.** Проблеми фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до різних аспектів професійної діяльності було висвітлено у працях багатьох вітчизняних учених – О. Безпалько, Р. Вайноли, Т. Веретенко, О. Гомонюк, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Пожидаєвої, А. Рижанової, С. Сисоевої, О. Шевчук, З. Шевців та ін.

Особливості соціально-педагогічної роботи в школі вивчали А. Капська, Л. Неїжпапа, Н. Олексюк, О. Пожидаєва, О. Чуйко, Л. Штефан, В. Шульга та ін.

Питанням специфіки соціально-педагогічної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку присвячені дослідження О. Буднік, О. Ветрової, О. Рассказової, О. Чусової та ін.

Соціальне виховання як соціально-педагогічну проблему досліджували такі українські науковці, як О. Безпалько, Н. Сейко, Г. Лещук, Л. Міщик, Ж. Петрочко, І. Зверева, Н. Лавриченко, Т. Кравченко, Г. Коберник та ін.

Водночас, попри значні напрацювання науковців із проблем професійної підготовки соціальних педагогів до роботи в закладах загальної середньої освіти існує потреба в детальному вивченні питань фахової освіти майбутніх фахівців соціаль-

ної сфери щодо продуктивної соціально-виховної діяльності з учнями початкової школи.

**Мета статті** – визначення особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації завдань сучасного соціального виховання учнів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Успішна життєдіяльність людини в суспільстві характеризується її соціальною активністю. Соціальна активність людини своєю чергою зумовлює усвідомлення нею загальнолюдських цінностей, норм та правил поведінки в соціумі, розвиток моральних якостей та орієнтації на суспільно корисну дію, набуття та відтворення соціального досвіду, а також спонукає до самореалізації й саморозвитку поряд із збереженням своєї унікальності. Це відбувається в процесі соціалізації особистості.

Соціалізація, зазначає О. Безпалько, передбачає формування соціальних цінностей, якостей та знань людини, засвоєння нею елементів культури, соціальних норм та цінностей, які існують у суспільстві (Безпалько, 2009: 17).

Одним із найбільш вагомих чинників соціалізаційного процесу, зауважує Г. Лещук, є соціальне виховання, призначенням якого є забезпечення гармонії взаємовідносин особистості та суспільства. Соціальне виховання є системою цілеспрямованого впливу суспільства на цінності, відносини та життєві установки окремої людини й соціальних макрогруп із метою узгодження особистісного та загальносуспільного розвитку. Дослідниця наголошує, що в широкому значенні соціальне виховання містить всі види виховання (моральне, трудове, фізичне, естетичне тощо) і виступає практико орієнтованою діяльністю з формування соціально значущих якостей, необхідних для успішної соціалізації дитини (Лещук, 2011: 91).

На думку Н. Олексюк, процес соціалізації піку динамічності набуває у шкільному віці, коли індивід зазнає не лише найбільшого освітнього і виховного впливу, а й набуває необхідного досвіду комунікативної діяльності, усвідомлює необхідність і формує навички самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та самореалізації (Олексюк, 2014: 76). Актуальності та специфічності процес соціалізації набуває для дітей молодшого шкільного віку, адже вони стають школярами та опановують нові для себе соціальні ролі – учня, друга, члена класного колективу. Впродовж навчання у початковій школі діти разом з академічним знанням здобувають знання соціальні, які охоплюють ціннісні орієнтації та моральні постулати, норми суспільної поведінки, традиції та звичаї соціуму,

в якому вони зростають. Шкільний простір акумулює потенціал соціального виховання, розкриває учням розмаїття життя та діяльності у соціумі, дає змогу набутти досвіду вияву соціальної активності, самостійного прийняття рішень, комунікації з однолітками та дорослими, вирішення різних проблемних ситуацій.

Соціально виховні орієнтири підростаючого покоління, зокрема учнів початкової школи, регулюються законами України «Про освіту» (Закон «Про освіту», 2017), «Про повну загальну середню освіту» (Закон «Про повну загальну середню освіту», 2020) та Державним стандартом початкової освіти (Державний стандарт початкової освіти, 2018) і передбачають всебічний розвиток, навчання і виховання кожної дитини, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, соціалізацію особистості, формування цінностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Соціальне виховання має на меті розвиток у дітей компетентностей для успішної життєдіяльності та зосереджується на формуванні в них активної громадянської позиції на засадах демократії, поваги до прав і свобод людини, толерантного ставлення до оточення, набуття досвіду життя в соціумі з урахуванням демократичних принципів, а також розвитку самостійності учнів та застосуванні ними у своєму житті моделі здорової та безпечної поведінки, збереженні власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Покликання Нової української школи нині полягає в організації процесу виховання, що є зрозумілим і цікавим для дитини та сприяє усвідомленню нею таких фундаментальних загальнолюдських цінностей, як гідність, чесність, справедливість, відповідальність, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей, рідної мови, демократія, культурне різноманіття, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону. Серед пріоритетів соціального виховання в Новій українській школі – успішна соціалізація та гармонійний розвиток учнів, формування в них ключових компетентностей для життя, розвиток ініціативності, креативності, комунікабельності, критичного мислення для набуття самостійності у прийнятті рішень та розв'язанні життєвих завдань різної складності. Соціальне виховання в сучасній школі має відбуватись в атмосфері діалогу та компромісу, довіри, доброзичливості, поваги, взаємодопомоги та підтримки, запобігання і проти-

дії булінгу, а головне – з орієнтиром на виявлення індивідуальних здібностей кожної дитини для її цілеспрямованого розвитку (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Поряд із соціальними викликами та освітніми потребами, які визначають актуальні для сьогодення вектори соціально-виховної роботи з учнями в Новій українській школі, існує низка проблем, що спіткали дитяче середовище та справляють негативний вплив на освітню діяльність та соціалізацію учнів. Серед дітей молодшого шкільного віку такими проблемами нерідко виступають труднощі шкільної адаптації, низька мотивація навчання, гіперактивність або пасивність, асоціальна поведінка, залежність від гаджетів та комп'ютерних ігор, слабкий стан здоров'я, образи й цькування з боку однолітків, надмірне опікування родиною або відсутність належної батьківської турботи, складні сімейні обставини, відсутність чіткої організації навчальної діяльності, як провідної, так і дозвілля, слабкий вияв самостійності тощо. Ці негативні явища також не мають залишатися осторонь соціально-виховного впливу на розвиток учнів молодших класів й початкової школи загалом та виступають сигнальними маркерами, критеріями у провадженні ефективної педагогічної діяльності в школі, що є доброзичливою до дитини.

Аналіз чинних законодавчих документів, що регламентують освітню діяльність в Україні, актуальних нині тенденцій розвитку освіти та суспільних процесів, а також вивчення проблем та перспектив розвитку початкової школи зумовлюють окреслення таких завдань сучасного соціального виховання учнів молодших класів:

1) формування соціальних цінностей підростаючого покоління, світоглядних позицій в умовах розмаїття, швидкоплинності й динамічності соціальних процесів;

2) моральне виховання дітей на прикладах позитивної соціальної поведінки особистості;

3) сприяння всебічному розвитку учнів початкової школи;

4) формування в молодших школярів ключових компетентностей для життя, що забезпечують накопичення ними досвіду соціальної взаємодії, вияв їх самостійності, набуття здатностей до успішного розв'язання життєвих завдань у межах вікових та індивідуальних особливостей розвитку;

5) формування умінь та навичок продуктивної соціальної комунікації учнів початкової школи, здатностей до результативної співпраці, роботи в команді;

6) медіасоціалізація, покликана забезпечити підвищення рівня медіакультури дітей та формування в них медіакомпетентності, а також безпеку користування медіаресурсами, що набуває особливого значення в умовах розвитку дистанційної освіти (Петрунько, 2010);

7) організація змістовного дозвілля молодших школярів, їх позашкільної діяльності, спрямованої на розвиток здібностей, талантів, інтересів, а також сприяння соціальної активності;

8) розвиток критичного мислення й формування здатностей обстоювати власну думку, що активізує пізнавальну діяльність учнів початкових класів, їх прагнення до саморозвитку, аналіз проблемних життєвих ситуацій та пошук стратегій їх розв'язання;

9) тісна взаємодія педагогів та батьків молодших школярів задля вироблення єдиної стратегії сприяння всебічному розвитку, успішному навчанню й вихованню, соціалізації дітей;

10) компетентна соціально-педагогічна підтримка учнів на шляху їх особистісного зростання й соціального становлення.

Важливе місце в процесі соціального виховання підростаючого покоління, а також розвитку життєвої компетентності учнів в освітньому просторі відведено соціальному педагогу. Він виступає ключовою педагогічною фігурою в сучасній школі, яка консолідує ресурси всіх учасників освітнього процесу задля соціального та особистісного розвитку, компетентнісного становлення кожної дитини. Так, діяльність соціального педагога у школі, зауважує О. Пожидаєва, спрямована на створення сприятливих умов для успішної соціалізації й адаптації учнів, усебічний розвиток та розвиток індивідуальних здібностей учнів (Пожидаєва, 2014: 105). Л. Неїжпапа наголошує, що соціально-педагогічна діяльність у закладі освіти забезпечує повноцінну соціалізацію, різнобічний розвиток, плідну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, захист прав та інтересів дітей, соціально-психологічну підтримку вразливих категорій учнів, організацію взаємодії школи з різними соціальними інститутами (Неїжпапа, 2018: 55).

Соціально-педагогічна діяльність у закладі загальної середньої освіти орієнтована на допомогу у формуванні оптимальної траєкторії розвитку кожної дитини, її здатності ставити перед собою життєві цілі, будувати життєві плани, виробляти стратегії подолання проблемних життєвих ситуацій на основі сформованих соціально значущих орієнтацій та моральних якостей. Соціальний педагог є помічником, провідником та настав-

ником учнів у процесі їх соціального виховання та оволодіння ними ключовими компетентностями для життя, який не лише завжди демонструє свою готовність прийти на допомогу у вирішенні проблемних ситуацій, а й сприяє створенню компетентнісно насиченого освітнього середовища, навчає дієвих засобів результативної соціальної активності та залучає дітей до практики самостійного прийняття рішень.

Зазначимо, що нині в Новій українській школі актуалізації набуває діяльність соціального педагога на засадах компетентнісного підходу в освіті. Компетентнісний підхід до навчання та виховання підростаючого покоління передбачає здобуття учнями корисного життєвого знання, яке дасть змогу забезпечити їх успішну життєдіяльність, набуття соціального досвіду, становлення як всебічно розвиненої особистості, соціально активного і конкурентоспроможного члена українського суспільства.

Соціальний педагог у процесі соціального виховання та в тісній співпраці з учителями початкових класів та батьками учнів забезпечує набуття молодшими школярами ключових компетентностей, які визначено Державним стандартом початкової освіти, серед яких – вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватись рідною та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна, інформаційно-комунікаційна, культурна компетентності, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, підприємливість та фінансова грамотність (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Формування цих компетентностей у дітей молодшого шкільного віку та соціальне виховання загалом характеризується низкою особливостей, на які спирається у своїй роботі соціальний педагог: природна пізнавальна активність молодших школярів, яка притаманна дітям 6–10 років; соціальна активність та небайдужість учнів початкових класів, їх відчуття соціальної справедливості, прагнення до упорядкування, наведення ладу навколо та слідування правилам; перші вияви самостійності (у побуті, прийнятті рішень, навчанні, захопленнях, виборі діяльності тощо), відповідальної поведінки; безперервний контакт із батьками молодших школярів (з урахуванням їх активності в житті власної дитини, зацікавленості у всебічному розвитку, академічних й творчих успіхів, адаптованості до соціального середовища маленького члена родини).

Тому з огляду на вищезазначені особливості соціальний педагог скеровує свою професійну

діяльність з учнями початкових класів на важливі в нинішньому освітньому просторі аспекти соціально-виховної роботи, серед яких – підготовка молодших школярів до виконання соціальних ролей, соціальних функцій, соціальної самостійності, активізація соціальної ініціативи учнів початкових класів, формування та закріплення умінь висловлювати власні думки, обґрунтовувати позиції, сприяння розвитку життєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку, що передбачає оволодіння учнями здатностями щодо побудови планів та стратегій досягнення власних цілей, уміннями вирішувати проблемні життєві завдання самостійно, орієнтуватися в системі соціальних правил та відносин.

Ефективна реалізація завдань сучасного соціального виховання учнів початкової школи потребує відповідної фахової підготовки соціальних педагогів. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери регламентується Стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота і передбачає оволодіння здобувачами освіти інтегральною компетентністю, загальними та спеціальними (фаховими) компетентностями, які формують професійну компетентність випускника загалом (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2019). Саме до спеціальних (фахових) компетентностей можемо зарахувати здатності, якими необхідно оволодіти майбутнім соціальним педагогам у контексті виконання завдань сучасного соціального виховання дітей. Такими здатностями, на нашу думку, можна визначити:

- знання теоретичних та практичних основ соціального виховання підростаючого покоління, сучасних тенденцій реалізації його ключових завдань, особливостей соціально-педагогічної діяльності у Новій українській школі та специфіки роботи з учнями початкової школи;
- здатність щодо створення, адаптації або зміни (трансформація, модернізація) освітнього середовища задля забезпечення комфортних умов для соціалізації дітей, можливості засвоєння кожним учнем норм та правил соціальної поведінки з урахуванням його вікових, індивідуальних особливостей, соціальних умов розвитку та потреб;
- уміння провадження соціально-виховної роботи, яка передбачає засвоєння учнями початкової школи постулатів особистісно успішного, соціально активного, продуктивного життя в соціумі, розвиток життєвої компетентності, а також набуття дітьми досвіду результативної соціальної взаємодії у сім'ї, школі, колі друзів;

– уміння забезпечити рівний доступ учнів до набуття ключових компетентностей для життя, рівне ставлення до всіх учнів (увага, турбота, допомога) в процесі соціального виховання;

– здатність сприяти соціальному залученню (інтеграції) молодших школярів у соціум, розвитку їх самостійності, соціальної активності, небайдужого ставлення до проблем суспільства, саморозвитку;

– уміння бачити, підкреслювати значущість і неповторність кожної дитини, її переваги, здібності й таланти, спиратися на них у соціально-педагогічній роботі (акцент на позитивне);

– здатність підкріплювати значущість сім'ї як соціального інституту в соціальному вихованні дитини молодшого шкільного віку;

– здатність виявляти, пропагувати доброзичливе ставлення учнів одне до одного, толерантність, позитивне ставлення до всіх учасників освітнього процесу;

– здатність побудови соціально-педагогічної взаємодії з молодшими школярами на засадах компетентнісного підходу в освіті;

– здатність до фахової співпраці, уміння створювати умови продуктивного співробітництва з усіма учасниками освітнього процесу, будувати соціально-педагогічну взаємодію на засадах взаєморозуміння і орієнтації на позитивні результати, підтримки та прийняття;

– здатність реалізації в процесі соціального виховання учнів початкової школи актуальних напрямів соціально-педагогічної діяльності, сучасних соціально-педагогічних технологій, інноваційного досвіду психологічної, педагогічної та соціальної роботи.

Варто зауважити, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу в освіті, який розкриває різні можливості освітнього процесу у засвоєнні студентами фахового знання й компетентностей, набутті практичного досвіду вирішення професійних, соціально значущих та життєвих завдань. Так, компетентнісно спрямована професійна освіта згодом стає основою діяльності молодих фахівців соціальної сфери щодо впровадження в процес соціально-педагогічної роботи з учнями молодших класів компетентнісного підходу, який передбачає здобуття ними корисного життєвого знання.

Окресленими завданнями сучасного соціального виховання зумовлені особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації соціально-виховної роботи з учнями молодшого

шкільного віку, які передбачають набуття професійних знань, умінь та здатностей щодо:

– керування в діяльності за фахом акцентами на сучасні тенденції розвитку суспільства, освіти;

– врахування майбутніми соціальними педагогами вікових особливостей, інтересів молодших школярів;

– планування та організації виховних заходів, спрямованих на формування світогляду, моральних цінностей учнів початкової школи (перегляд мультфільмів, ігри, обговорення ілюстрацій, інсценування життєвих, проблемних ситуацій тощо);

– заохочення соціально активної, соціально позитивної поведінки учнів через інтерактивні соціально-виховні заходи, участь у благодійних акціях, ярмарках, проєктах;

– розвитку умінь та навичок соціальної комунікації молодших школярів за допомогою їх залучення до участі в соціальних проєктах, комунікативних тренінгах, рольових іграх, організації шкільних та родинних свят, відкритих уроків, виконання доручень, попередження та протистояння образам та приниженню дітей;

– сприяння медіасоціалізації та навчання учнів початкової школи правилам безпеки в Інтернеті, культури спілкування, використання перевіреного контенту, використання часу в мережі з користю;

– протидії та профілактики булінгу в дитячому середовищі;

– налагодження тісного контакту з батьками молодших школярів, їх залучення до організації освітнього процесу, участі разом із дітьми в соціально значущій діяльності;

– продуктивної взаємодії з командою фахівців закладу загальної середньої освіти з метою забезпечення комфортних та безпечних умов для соціалізації, навчання та розвитку учнів;

– організації змістовного дозвілля учнів початкової школи, цікавої, корисної позашкільної діяльності (організовані ігри, участь у конкурсах, презентація талантів, походи, свята; згуртування дитячого колективу, активне залучення до дозвілевої діяльності учнів, їхніх батьків, класного керівника, бібліотекаря, психолога тощо);

– опанування та впровадження у практику соціально-педагогічної роботи інноваційного педагогічного інструментарію.

**Висновки.** Таким чином, реалізація завдань сучасного соціального виховання учнів молодших класів в умовах розвитку та становлення Нової української школи потребує відповідної професійної компетентності з боку соціальних педагогів, які є для підростаючого покоління дже-

релом та прикладом соціального знання і загальнолюдських цінностей. Так, фахова підготовка майбутніх соціальних педагогів, яка передбачає оволодіння професійними знаннями, уміннями та здатностями щодо урахування вікових психологічних особливостей розвитку та інтересів молодших школярів у процесі організації їх освітньої діяльності, реалізації компетентнісного підходу в освіті та розвитку ключових життєвих компетент-

ностей дітей, впровадження інноваційних методів та форм соціально-виховної роботи, розвитку здібностей учнів, стимулювання їх соціальної активності, а також професійної співпраці з усіма учасниками освітнього процесу, сприятиме ефективній соціально-педагогічній роботі в початковій школі щодо розбудови системи соціального виховання з акцентом на сучасних тенденціях його трансформації та розвитку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». 2016. 40 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Лещук Г. В. Соціальне виховання як соціально-педагогічна категорія. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота.* 2011. Вип. 22. С. 90–92.
4. Неїжпапа Л. С. Соціально-педагогічна діяльність психологічної служби закладу загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка.* 2018. № 25. С. 50–57.
5. Олексюк Н. Роль соціальної взаємодії школи та сім'ї у процесі соціалізації дитини. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* Тернопіль, 2014. № 1. С. 75–80.
6. Петрунько О. В. Медіасоціалізація, або соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими. *Психологічні перспективи: Спеціальний випуск.* Луцьк. 2010. С. 103–113.
7. Пожидаєва О. В. Базові аспекти, функції та напрями діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2014. № 4. С. 100–105.
8. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
9. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
11. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 651-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

### REFERENCES

1. Bezpalko O. V. Sotsialna pedahohika : skhemy, tablytsi, komentari: navch. posib. [Social pedagogy : diagrams, tables, comments : a textbook]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. 208 s. [in Ukrainian].
2. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly "Nova ukrainska shkola" [The Concept of realization of state policy in the sphere of general secondary education reforming «New Ukrainian school»]. 2016. 40 s. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
3. Leshchuk H. V. Sotsialne vykhovannia yak sotsialno-pedahohichna katehoriia [Social education as a socio-pedagogical category]. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, social work. 2011. Vol. 22. pp. 90–92. [in Ukrainian].
4. Neizhpapa L. S. Sotsialno-pedahohichna diialnist psykholohichnoi sluzhby zakladu zahalnoi serednoi osvity [Socio-pedagogical activity of the psychological service of the institution of general secondary education]. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 11. Social work. Social pedagogy. 2018. № 25. pp. 50–57. [in Ukrainian].
5. Oleksiuk N. Rol sotsialnoi vzaemodii shkoly ta simi u protsesi sotsializatsii dytyny [The role of social interaction between school and family in the process of socialization of the child]. Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series: pedagogy. 2014. № 1. pp. 75–80. [in Ukrainian].
6. Petrunko O. V. Mediasotsializatsiia, abo sotsializatsiia z media zamist sotsializatsii z doroslymy [Mediasocialization, or socialization with the media instead of socialization with adults]. Psychological perspectives: Special issue. Lutsk, 2010. Pp. 103–113. [in Ukrainian].
7. Pozhydaieva O. V. Bazovi aspekty, funktsii ta napriamy diialnosti sotsialnoho pedahoha v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Basic aspects, functions and activities of a social pedagogue in a secondary school]. Scientific notes of Nizhyn State University. Nikolai Gogol. Psychological and pedagogical sciences. 2014. № 4. Pp. 100–105. [in Ukrainian].



8. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity [On approval of the State standard of primary education institution] : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 87 dated 21.02.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoї osvity za spetsialnistiu 231 Sotsialna robota dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoї osvity [About the statement of the standard of higher education on a specialty 231 Social work for the first (bachelor's) level of higher education] : The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 24.04.2019 № 557. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

10. Pro osvitu [On education] : Law of Ukraine dated 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

11. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [On complete general secondary education] : Law of Ukraine dated 16.01.2020 № 651-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> [in Ukrainian].

УДК 81'42:371.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-34>**Алла ВОРОБІЙОВА,***orcid.org/0000-0003-3425-0174**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології та прикладної лінгвістики  
Херсонського державного університету  
(Херсон, Україна) shkrekster@gmail.com*

## РОЛЬ РИТОРИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

*В умовах сучасної вищої освіти, що пропонує самостійність у виборі форм і методів отримання знань, особливо важливим є розвиток метакогнітивної компетентності, що забезпечує активізацію процесів пізнання, самопізнання, саморефлексії, системи регуляції поведінки, чим однозначно покращує показники академічного і професійного зростання студентів. Розвиток метакогнітивної компетентності включає етапи добору й обробки інформації, активної передачі змісту, критичного самоаналізу. Але дієві механізми ефективного формування вказаної компетентності досліджені мало. Вочевидь, процеси пізнання, самопізнання відіграють визначну роль у формуванні мисленнєво-мовленнєвої (риторичної) діяльності. Пряма залежність між становленням метакогнітивної компетентності й активізацією риторичної діяльності актуалізує введення відповідних педагогічних технологій в освітній процес. У статті подано результати дослідження, спрямованого на визначення ролі риторичної діяльності в розвитку метакогнітивної компетентності студентів. Розглянуто поняття метакогніції, метакогнітивної стратегії, метакогнітивної компетентності, подано перелік основних метакогнітивних умінь й навичок. Під час роботи визначено взаємозв'язок між розвитком процесів пізнання й активізацією риторичної діяльності. Розкрито роль риторичної діяльності у психологічному формуванні особистості, здатності людини якісно управляти психофізіологічними процесами. Запропоновано педагогічні технології розвитку метакогнітивної компетентності засобами риторичної діяльності. Серед таких технологій детально описано евристичну бесіду, риторичне есе, післяписьмовий і супутній нариси, пам'ятку викладачеві від студента, портфоліо. У процесі дослідження визначено специфіку, основні переваги та недоліки кожної технології, окреслено потенціал підвищення комунікативного рівня мислення студента. Результатом теоретичного пошуку стало проведення пілотажного дослідження. Підсумки експерименту засвідчили якісний вплив риторичної діяльності на розвиток метакогнітивної компетентності студентів.*

**Ключові слова:** *метакогніція, метакогнітивна компетентність, риторична діяльність, риторичне есе, портфоліо.*

**Alla VOROBIOVA,***orcid.org/0000-0003-3425-0174**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of English Philology and Applied Linguistics  
Kherson State University  
(Kherson, Ukraine) shkrekster@gmail.com*

## THE ROLE OF RHETORICAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' METACOGNITIVE COMPETENCE

*Nowadays the higher education offers students the ability to make independent choices among different forms and methods of acquiring knowledge that's why the development of metacognitive competence becomes especially important. The mechanisms for such competence development have not been sufficiently studied. It is obvious that the processes of cognition, self-knowledge, self-awareness are closely related to "thought and speech" (rhetorical) activity. There is the direct interdependence between metacognitive growth and the rhetorical strategies employing. It raises the issues about introducing appropriate effective teaching strategies in the education process. The article addresses the results of the study aimed at determining the role of rhetorical activity in the development of metacognitive competence among students. The concepts of metacognition, metacognitive competence are considered, the main metacognitive skills and abilities are listed. In the process of working it was established and determined a link between the development of cognitive processes and rhetorical activity growing. It was also revealed the essential role of rhetorical activities in personality psychological development. We concisely characterized the effective teaching strategies that improve rhetorical abilities for metacognitive competence development. The teaching strategies that were considered involve a heuristic conversation, a rhetorical essay, a postwrite brief, postwrites, companion pieces, a student-teacher memo, and a portfolio. In the*

*course of the pilot experiment we used the portfolio strategy to engage the experimental group of 4th year students in rhetorical activities. From our analysis of the experiment we confirmed the qualitative influence of rhetorical activity on the development of students' metacognitive abilities.*

**Key words:** *metacognition; metacognitive competence; rhetorical activity; rhetorical essay; portfolio.*

**Постановка проблеми.** У сучасних положеннях Європейської комісії щодо реорганізації освітнього процесу в закладах вищої освіти запропоновано суттєві зміни в підходах до навчання й викладання. Такі перетворення ґрунтуються на принципах студентоцентричності, що передбачають глибшу персоналізацію, використання здобувачами гнучких індивідуальних освітніх траєкторій, визнання компетенцій, що здобуті поза межами формальної освітньо-професійної програми тощо (Opening up Education, 2013).

Вибір індивідуальної стратегії навчання вимагає від студента більшої самостійності, гнучкості, вміння швидко адаптуватись. Отже, виникає потреба контролювати процес отримання знань, розумно вибирати засоби вирішення навчальних завдань. Попит студентів на таку «усвідомлену самостійність» зумовлює інтерес учених до винайдення тих механізмів, що активізують розвиток метакогнітивної компетентності для покращення процесів пізнання й самопізнання, рефлексії, системи регуляції поведінки.

Над дослідженням проблеми розвитку метакогнітивної компетентності нині активно працюють дослідники всього світу (Т. Доцевич, Т. Чернокова, Дж. Флавел, Д. Хакер, М. Кінер, Дж. Кирхер, С. Тобіас, Х. Еверсон, Дж. Вільямс, Дж. Аткинс, Дж. Данлоскі, А. Грейссер, А. Ратто Паркс та ін.). Одним із найбільш результативних способів учені вважають створення та продукування риторичного дискурсу.

**Мета статті** – визначити місце й значимість риторичної діяльності в розвитку метакогнітивної компетентності студентів, розглянути основні педагогічні технології, що сприятимуть ефективному самоусвідомленню та самовдосконаленню. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань: визначити поняття метакогніції, метакогнітивної навички, метакогнітивної компетентності тощо; окреслити взаємозв'язок між ефективним розвитком процесів пізнання і веденням риторичної діяльності; виокремити роль риторичної діяльності у психологічному розвитку особистості; розглянути методику розвитку метакогнітивної компетентності засобами риторичної діяльності; описати педагогічні технології, що сприяють розвитку такої компетентності; провести експериментальне пілотажне дослідження.

Процедура теоретико-методологічного дослідження включає метод аналізу наукової літератури з психології, педагогіки, риторики, основ критичного мислення. Такий системний аналіз джерел дає змогу визначити необхідні для дослідження поняття, синтезувати рекомендовані дидактими педагогічні технології. Результати теоретичного дослідження стали підґрунтям для проведення пілотажного експерименту серед студентів IV курсу з метою підтвердження основної гіпотези. Результати експерименту засвідчили підвищення рівня усвідомленості та залученості студентів експериментальної групи до створення власного наукового продукту.

#### **Виклад основного матеріалу.**

##### *Специфіка метакогнітивної компетентності*

Поняття «метакогніція» або «метапізнання» (грец. *meta* – «між», «через», лат. *cognitio* – «пізнання», *cogitatio* – «мислення», «міркування») пов'язане з процесом усвідомлення процесів пізнання або роздумами про пізнання. Метакогнітивність відповідає за нескінченний процес розширення загального і професійного кругозору, за той сегмент мислення, що стимулює усвідомлення індивідом власної недосконалості, обмеженості знань та готовність переглядати усталені погляди.

У наукових працях більшості дослідників метакогніції (Доцевич, 2014; Dimmitt & McCormick, 2012; Tobias & Everson, 2009; Williams & Atkins, 2009; Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009; Ratto Parks, 2015; Yancey, 1998 та ін.) за основу взято роботу Дж. Флавелла (1976), який першим визначив поняття метапізнання як знання про власний пізнавальний процес та продукт, пов'язаний із ним. Вчений зазначав, що метапізнання включає активний моніторинг, регуляцію, упорядкування ходу мислення відповідно до когнітивних об'єктів або даних, на яких воно зосереджено з певною конкретною метою (Flavell, 1976: 232). Дж. Флавелл (1979) звертав особливу увагу на роль метакогніції в набутті знань про мисленнєві процеси та ефективно використання таких знань для самовдосконалення та самоосвіти.

Думку Дж. Флейвелла (1976) поділяли Дж. Вільямс і Дж. Аткинс (2009). Дослідники детально розглянули аспекти свідомості, зокрема рівень розуміння студентами власного залучення до процесів мислення. Вчені З. Тобіас і Г. Т. Еверсон (2009) виокремили найбільш ефективні метаког-

нітивні вміння, серед яких – здатність студентів контролювати, оцінювати та складати план власного навчання. Розвиток таких умінь, на думку Д. Хакер, Дж. Данлоскі й А. Грейссер (2009), реалізується через роботу в трьох напрямках: 1) розуміння процесів метапізнання, 2) можливість контролювати хід навчання, 3) базова здатність до моніторингу процесів передавання й засвоєння знань (Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009: 107).

Розвиток метапізнання передбачає формування метакогнітивних навичок: усвідомлювати вивчене, визначати якість отриманих знань, розуміти, чого треба навчитись або перевчитись. Тільки за таких умов, оцінюючи кожен з етапів вивчення як структурний компонент подальшої освіти й самоосвіти, студенти здатні використовувати більш прогресивні метакогнітивні стратегії. Такі стратегії являють собою упорядковані процеси, що застосовують для управління пізнавальною діяльністю з метою досягнення когнітивних цілей (Довгалюк, 2015).

Здатність використовувати метакогнітивні стратегії є результатом розвитку в студентів метакогнітивної компетентності, яку, на думку Т. Доцевич (2014), характеризують метакогнітивна обізнаність, активність й усвідомленість. Обізнаність утворює змістовний компонент метапізнання, виступаючи контентом для метакогнітивних знань. Активність своєю чергою стає процесуальною характеристикою обізнаності, розкриваючи мотиваційні та конативні особливості метакогнітивної сфери особистості. Усвідомленість наповнює значенням метапізнавальну активність. Схожу концепцію метакогнітивних здібностей запропонувала Т. Чернокова (2011). Вчена включила в структуру метапізнання компоненти цілепокладання, програмування дій та контролю дій.

Таким чином, студент із розвинутою метакогнітивною компетентністю здатен застосовувати відповідні навички для зміни стратегій під час виконання завдань, планування та моніторингу пізнавальної діяльності. Метакогнітивна компетентність передбачає етапи обізнаності, що вимагає добору та обробки інформації, активності для ефективної передачі змісту, критичного усвідомлення для здійснення рефлексії. Така послідовність від узагальнення матеріалу до творчої реалізації і самоаналізу забезпечує активізацію процесів пізнання, самопізнання, саморефлексії, що однозначно прискорює показники академічного й професійного зростання.

Протягом останніх десятиліть вчені-дидакти неодноразово підкреслювали прямий зв'язок між рівнем сформованості метакогнітивної компе-

тентності й результатами навчання. Вчені К. Діміт і К. Мак Кормік (2012) детально описали специфіку розвитку метакогнітивної компетентності на різних етапах здобуття освіти. У своїй роботі Д. Хакер, Дж. Данлоскі, А. Грейссер (2009) довели, що під час оцінки рівня метакогнітивних умінь легко виявити та оцінити показники здатності до навчання, а саме: рівень самоефективності, самоконтролю, внутрішньої мотивації, здатності до виконання завдань, показники Я-концепції та готовності до самостійного контролю процесу навчання. Для проведення такої оцінки вчені, зокрема, запропонували аналіз письмового висловлювання за допомогою схеми мисленневих процесів.

Більшість проведених досліджень демонструють, що «метакогнітивно обізнані студенти є стратегічно більш успішними» (Schraw & Dennison, 1994: 460) через вміння обґрунтувати думку на письмі й публічно її презентувати. Але, незважаючи на достатню кількість досліджень, у наукових студіях немає єдиного «рецепту» створення ефективного навчального середовища для успішного «метакогнітивного росту» (Tarricone, 2011). Жодна з університетських дисциплін не вчить розвитку метакогніції цілеспрямовано, незначною мірою представлені й наукові праці, що розглядають педагогічні технології розвитку метакогнітивної компетентності.

Труднощі виникають перш за все через те, що метапізнання є складною й багатомірною концепцією. Так, детально досліджуючи зазначену проблему, П. Тарріконе (2011) пропонує звернутись до вдосконалення основного аспекту метапізнання – рефлексії – досвіду власного пошукового самоаналізу. Слід формувати навички самоаналізу, розвивати рефлексивну культуру, а для усвідомлення студентом цінності таких вправ на цьому варто постійно зосереджувати увагу та вчити застосовувати (Tarricone, 2011: 43). Варто також пам'ятати, що рефлексія – це метакогнітивна звичка розуму (Tarricone, 2011; Yancey, 1998), а звички формуються лише через неодноразову, повторювану, рекурсивну діяльність.

Значущою умовою успішної рефлексії виступає її вербалізація особливо у складних дискурсах, що пропонують пошук ефективного рішення (Tarricone, 2011: 27). Процес створення риторичного дискурсу, що включає етапи обізнаності, активності й усвідомленості, однозначно володіє абсолютним потенціалом у становленні метакогнітивної компетентності. Аналіз методичної літератури також дає змогу констатувати: більшість західних дидактів (Tobias & Everson,

2009; Williams & Atkins, 2009; Ratto Parks, 2015; Reynolds & Rice, 2006; Tarricone, 2011; Yancey, 1998 etc.) схильні вважати риторичну діяльність найбільш результативним способом розвитку метакогніції.

*Метакогнітивна компетентність у психологічному становленні особистості*

Риторична діяльність є результатом мисленево-мовленнєвої роботи, яка безпосередньо впливає на психіку людини, адже «психіка не тільки проявляється, вона і формується в діяльності» (Крутецький, 1974: 60). Перманентність ведення риторичної діяльності якісно змінює взаємопов'язаність психічних процесів, роблячи їх прогнозованими, регульованими, розширюючи їх обсяг та рухливість (Воробьева, 2014: 17). У розвитку метакогнітивної компетентності особливо цінною вважають її рекурсивність (здатність до повторного використання) (Berthoff, 2011; Sommers, 2011), адже постійне відпрацювання риторичних тактик формує навички ефективних метакогнітивних реакцій.

Важливо також, що риторична діяльність охоплює не лише внутрішні, а й зовнішні аспекти психології розвитку особистості. Відомо, що на людину «впливають тільки ті аспекти зовнішніх умов, з якими вона вступає в активний зв'язок, в яких вона діє» (Савчин, 2009: 94). Під час підготовки й виголошення промови студент вивчає закономірності навколишнього світу, збагачується духовно, змінюючи та якісно перетворюючи як власну свідомість, так і реальність суспільства. Таким чином, риторична діяльність дає змогу якісно управляти психофізіологічними процесами, а саме: 1) стимулює психічні процеси; 2) підтримує прагнення особистості до самооцінки, самоствердження й самопізнання; 3) сприяє швидкому самовизначенню за допомогою ідентифікації та інтеріоризації; 4) вчить дисципліні й самовихованню.

*Педагогічні технології розвитку метакогнітивної компетентності*

Активізація риторичної діяльності сприяє формуванню риторичних умінь, які, вочевидь, являють собою метавміння – загальнонавчальні, міждисциплінарні, надпредметні, серед яких вміння аналізувати ситуацію спілкування, враховувати специфіку адресата комунікації, створювати ефективні висловлювання, впливати за допомогою невербальних засобів комунікації і т.і. Нині серед найбільш значимих метаумінь називають здатність ефективно вирішити навчальну або професійну проблему (problem-solving). Ще у 70-х роках Дж. Флавелл (1979) визначив механізми прийняття

правильного рішення: студентові необхідно усвідомити взаємозв'язок між власними знаннями, завданням, що стоїть перед ним, та стратегіями, релевантними завданню. Так, три складники процесу вирішення проблем – знання, завдання та стратегії – утворюють взаємозалежні стосунки, де зміна одного елемента вимагає коригування інших.

Пізніше, спираючись на ідею Дж. Флавелла, К. Репп (2010) та А. Рато Паркс (2015), розглянули трикутну структур риторичної ситуації: оратор – тема – аудиторія, де елементи аналогічно взаємозалежні. Промовець вибирає стратегії впливу на аудиторію, спираючись на власні знання та беручи до уваги специфіку риторичної ситуації. Так, діаграма мисленнєвих процесів під час розвитку метакогнітивної компетентності відповідає схемі риторичної діяльності (Ratto Parks, 2015: 12–18).

Методика розвитку метакогнітивної компетентності засобами риторичної діяльності проходить три етапи: усне обговорення (евристична бесіда), підготовка письмового тексту промови і публічне висловлювання, аналіз риторичної ситуації. Така педагогічна технологія є особливо ефективною через подвійну рефлексивність діяльності. По-перше, автор аналізує власні знання, мотив й настрій, по-друге, оцінює ставлення слухачів до себе, предмета обговорення та стратегій, що були застосовані (Ratto Parks, 2015). Вербалізація стає невід'ємною частиною такого усвідомлення. Саме «міркування через вербалізацію важливе для розробки метакогнітивних стратегій, моніторингу та регулювання таких стратегій, та є особливо важливим у складних ситуаціях вирішення проблем» (Tarricone, 2011: 27).

З метою швидкого й точного виявлення метакогнітивно активних студентів дослідники (Schraw & Dennison, 1994; Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009; Ratto Parks, 2015) намагаються визначити єдиний універсальний спосіб аналізу рівня сформованості метакогнітивної компетентності. Д. Хакер, Дж. Данлоскі, А. Грейссер (2009), П. Тарріконе (2011) наголошують, що експериментальних досліджень оцінки рівня метапізнання бракує. Загалом для визначення рівня сформованості метакогніції пропонують аналізувати вміння аргументувати під час виступів чи обговорень, оцінювати здатність приймати рішення у процесі співбесіди або проводити моніторинг документів самозвітності студентів (Hacker, Dunlosky & Graesser, 2009: 107). Але детальний аналіз, наприклад, аргументів під час обговорення ускладнено відсутністю фіксації мовного матеріалу.

Саме тому особливе місце серед інших технологій активізації риторичної діяльності займає

підготовка риторичного тексту. Дослідники Л. Флауер та Дж. Хейс (1981), вивчивши специфіку рекурсивності та рефлексивності знань під час створення промови, підтвердили необхідність вчити правильно формулювати мету діяльності та зробили низку висновків: 1) автор здатен вирішити лише ту проблему й досягнути тієї мети, яку свідомо для себе визначив і самостійно записав; 2) чим більш усвідомлений, когнітивно контрольований процес оформлення наукової роботи, тим кращими є її результати; 3) студент тільки тоді матиме стимул свідомо добирати матеріал, аналізувати, синтезувати, коли мета його діяльності буде актуальною для науки й суспільства; 4) студенти з високими показниками рефлексивності більш ефективно вирішують проблеми саме через те, що чітко усвідомлюють напрям можливих стратегій та масштаби очікуваних рішень.

Для визначення рівня сформованості метакогнітивної компетентності більшість учених (Дж. Флауел, С. Тобіас, Х. Еверсон, Дж. Вільямс, Дж. Аткинс, А. Ратто Паркс, П. Тарріконе, К. Янсі інші) пропонує аналіз оформленого студентами критичного тексту (риторичного есе). Так, вчені-дидакти П. Тарріконе (2011) і К. Янсі (1998) впевнені: якщо студенту регулярно пропонувати описати власні думки, а викладач коректно контролюватиме таку рефлексивну роботу, це забезпечить розвиток критичних звичок мислення, що призведе до покращення метакогнітивних процесів загалом.

Також для перевірки рівня розвитку метакогнітивної компетентності вчені (Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009; Ratto Parks, 2015; Tarricone, 2011) пропонують оформлення двох типів текстів: риторичне есе (rhetorical story) і портфоліо. Риторичне есе передбачає написання спеціального рефлексивного тексту перед оформленням наукової роботи (реферату, курсової, дипломної роботи тощо). Студентам пропонують поміркувати над характером ситуації оформлення академічного тексту, їх роллю у процесі створення наукового продукту та стратегіями, що вони скористаються під час написання.

Педагогічна технологія «риторичне есе» передбачає елементи навчання, моделювання, рефлексії та моніторингу процесів метапізнання (Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009). П. Тарріконе (2011) вважає цей прийом критично важливою рефлексивною реакцією, що контролюється структурованими завданнями та зворотним зв'язком із викладачем.

Іноді вчені пропонують створення риторичного тексту як додаткове, допоміжне завдання, що покращує розуміння студентом основної роботи.

Так, К. Ансон (1994) ефективним вважає вміння аргументовано довести успішність/провал наукової праці. К. Янсі зазначає: «Студенти можуть вчитись теоретизувати щодо власних здібностей на письмі таким потужним способом ... Така теоретизація просто не дається: як рефлексивний процес вона вимагає структурованості дій, відповідності ситуації, точності реакцій, повного залучення у процес» (Yancey, 1998: 19).

Одним із прикладів вторинного завдання є пам'ятка викладачеві від студента (student-teacher memo) (Sommers, 2006), що вимагає рецензії тьютора. Такий вид критичного нарису пропонує студентові ознайомити викладача з темою, метою, актуальністю наукової праці, описати власні досягнення й труднощі, що виникли під час роботи. Пам'ятка демонструє реальну задіяність студента, усвідомлення ним специфіки науководослідного процесу.

Риторичну діяльність представлено ще двома видами рефлексивних письмових завдань, визначених Н. Рейнольдсом і Р. Райсом (2006) як післяписьмовий нарис (postwrite brief), постматеріали (postwrites) та супутні нариси (companion pieces). Знані експерти з аналізу критичних портфоліо вважають такі завдання надзвичайно важливими в розвитку рефлексії та формуванні метавмінь. За словами дослідників, постматеріали «ставлять перед студентами як специфічні, так і прогресуючо ускладнені питання щодо процесів написання, прийняття рішення та подальших перспектив» (Reynolds & Rice, 2006: 33). За змістом вони схожі на риторичне есе, але на практиці різняться.

Постматеріали пропонують швидкі, короткі відповіді на запитання або набір питань щодо оформленої студентом академічної праці. Викладач проводить опитування безпосередньо в аудиторії перед тим, як зібрати наукові роботи. Супутній нарис студенти пишуть поступово у процесі підготовки, описуючи хід думок та вибрану когнітивну стратегію на кожному етапі виконання дослідницького завдання. Таким чином, якщо риторичне есе налаштовує, фокусує увагу студентів на певних аспектах самоаналізу перед або під час написання наукової роботи, постматеріали виступають підсумком, зрізом, що підтверджує розуміння й усвідомлення зробленого. Оформлення постматеріалів або супутніх творів є обов'язковими для студентів більшості американських та європейських коледжів, але, на жаль, в українських вишах такий вид роботи майже не практикують.

Інша описана Н. Рейнольдсом і Р. Райс (2006), А. Ратто Паркс (2015), педагогічна технологія –

«портфоліо» – ефективний механізм самооцінки, що пропонує студентам критично поглянути на власні когнітивні здібності, оцінити можливості розширення знань, переглянути сталі погляди. Портфоліо включає публічний виступ й обговорення. Такий критично-рефлексивний дискурс дає змогу викладачеві і, найголовніше, студентові поміркувати про можливості власного мислення, спробувати точно й ясно передати думку в письмовій та усній формах, окреслити подальші дослідницькі проекти. Для технології «портфоліо» А. Ратто Паркс (2015) пропонує такі питання: 1. Над чим під час роботи з науковим матеріалом я найчастіше замислююсь? 2. Чому у мене є/немає проблем із викладенням своїх думок на письмі? 3. Чи часто я переглядаю власні думки, змінюю погляд? 4. Наскільки мої власні роздуми задіяні в дослідницькому процесі?

Таки чином, серед педагогічних технологій розвитку метакогнітивної компетентності засобами риторичної діяльності слід виділити евристичну бесіду, риторичне есе, післяписьмовий і супутній нариси, пам'ятку викладачеві від студента, портфоліо. Маючи власну специфіку, кожна технологія сприяє формуванню навичок критичного мислення, активізує процеси пізнання, самопізнання й рефлексії, що розвиває метакогнітивну компетентність студента.

Для перевірки основної гіпотези щодо якісного впливу риторичної діяльності на розвиток метакогнітивної компетентності нами було проведено пілотажне дослідження. Експеримент здійснювався планомірно та полягав у цілеспрямованому введенні педагогічної технології «портфоліо» в роботу експериментальної групи. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультету іноземної філології Херсонського дер-

жавного університету й охоплювала 27 студентів 4 року навчання. Такий період був вибраний, оскільки це заключний етап навчання, що передбачає захист кваліфікаційної роботи. Студентам експериментальної групи було запропоновано оформити портфоліо та презентувати для публічного обговорення. Аналіз результатів захисту кваліфікаційних робіт здобувачів експериментальної та контрольної груп продемонстрував більш високий рівень усвідомлення та залученості студентів експериментальної групи до процесу створення наукового продукту. Це підтвердив і середній бал, отриманий студентами після захисту: 3,8 бала та 4,6 бала в контрольній та експериментальній групах відповідно.

**Висновки.** Отже, студентоцентричне навчання і викладання відіграють важливу роль у стимулюванні мотивації, саморефлексії та розвитку метакогнітивної компетентності студентів. Це вимагає змін підходів до структури і способу подачі навчального матеріалу, опробування нових педагогічних технологій, що підвищать комунікативний рівень мислення. Проведене теоретико-методологічне та емпіричне дослідження вказують на високий потенціал риторичної діяльності для розвитку метакогнітивної компетентності студентів. Якісний вплив риторичної діяльності на психологічний та метакогнітивний розвиток особистості дає змогу рекомендувати такий вид діяльності як основний, що дає змогу студентові зайняти усвідомлену позицію активного здобувача знань. Введення таких педагогічних технологій в освітній процес потребує додаткового опрацювання, створення загальної стратегії інтеграції прийомів розвитку метакогніції в навчання, що може стати напрямом для подальших наукових розвідок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробьёва А. В. Психолого-педагогические предпосылки формирования риторических умений учащихся основной школы. *Педагогичний альманах*. 2014. Вип. 22. С. 17–23.
2. Довгалюк Т. А., Волошина В. О. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. Вип. 10 (25). С. 184–187.
3. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 48. С. 78–94.
4. Психология : учеб. пособие /под ред. В. А. Крутецкого. Москва : «Просвещение». 1974. 304 с.
5. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав. 2009. 360 с.
6. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования. *Педагогика*. 2011. Вип. 3. С. 155–158.
7. Anson C. Portfolios for teachers: Writing our way to reflective practice. *New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory, and Large-scale Scoring*. 1994. Portsmouth: Heinemann. P. 218–260.
8. Dimmitt C., McCormick C. B. Metacognition in Education. *Educational Psychology Handbook*. 2012. Vol. 1. P. 157–187. <https://doi.org/10.1037/13273-007>
9. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. 1976. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. P. 231–235.

10. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*. 1979. 34(10), P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
11. Flower, L., Hayes, J. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 1981. #32(4), 365–387.
12. Hacker, D.J., Dunlosky, J., Graesser, A. C. Handbook of metacognition in education. 2009. New York : Taylor and Francis. 315 p.
13. Pintrich, P. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*. 2002. #41(4), P. 219–225. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3)
14. Rapp, C. Aristotle's Rhetoric. The Stanford encyclopedia of 138 philosophy. 2010. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/aristotle-rhetoric/> (дата звернення: 01.03. 2021).
15. Ratto P., Amy E. The Power of Critical Reflection: Exploring the Impact of Rhetorical Stories on Metacognition in First-Year Composition Courses. 2015. URL: <https://scholarworks.umt.edu/etd/4596> (дата звернення: 01.03. 2021).
16. Reynolds N., Rice R. Portfolio teaching: A guide to instructors. 2006. Boston, MA: Bedford St. Martin's. 74 p.
17. Schraw G., Dennison, R.S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. # 19. 460 – 475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
18. Schraw G. Measuring metacognitive judgments. Handbook of metacognition in education. 2009. Routledge/Taylor & Francis Group. P. 415–429.
19. Sommers J. Enlisting the writer's participation in the evaluation process. *Journal of Teaching Writing*. 1989, P. 95–103.
20. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM/2013/0654 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2013:0654:FIN> (дата звернення: 01.03. 2021).
21. Tarricone P. The taxonomy of metacognition. 2011. New York: Psychology Press. 288 p.
22. Tobias S., Everson, H. The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. Handbook of metacognition in education. 2009. New York: Taylor and Francis. P. 107–127.
23. Williams J. P., Atkins J. G. The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. Handbook of metacognition in education. 2009. New York: Taylor and Francis. P. 26–43.
24. Yancey K. B. Reflection in the writing classroom. 1998. Logan: Utah State University Press. 215 p.

#### REFERENCES

1. Vorob'jova A. V. Psihologo-pedagogicheskie predposylki formirovanija ritoricheskikh umenij uchashhishja osnovnoj shkoly [Psychological and pedagogical prerequisites for the development of rhetorical skills in primary schoolchildren] *Pedagogichnij al'manah*, 2014. Pp. 17–23 [in Russian].
2. Dovghaljuk T. A., Voloshyna V. O. Ponjattja myslennja jak metakognityvnogho procesu u psykholohichnij nauci [The concept of thinking as a metacognitive process in psychological science]. *Molodyj vchenyj*, 2015. 10 (25), pp. 184–187 [in Ukrainian].
3. Docevyeh T. I. Metakognityvna kompetentnistj majbutnikh vykladachiv vyshhoji shkoly [Metacognitive competence of future high school teachers]. *Visnyk Kharkivskjogho nacional'jnogho pedagoghichnogho universytetu imeni Gh. S. Skovorody. Psykholohija*, 2014. Pp. 78–94 [in Ukrainian].
4. Kruteckij V. A. Psihologija [Psychology]: uchebnoe posobie. M. : «Prosveshhenie», 1974. 304 p. [in Russian].
5. Savchyn M. V., Vasylenko L. P. Vikova psykholohija [Age psychology]. K. : Akademvydav, 2009. 360 p. [in Ukrainian].
6. Chernokova T. E. Metakognitivnaja psihologija: problema predmeta issledovanija [Metacognitive psychology: the problem of the subject of research]. *Pedagogika*, 2011. Pp. 155–158 [in Russian].
7. Anson C. Portfolios for teachers: Writing our way to reflective practice. *New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory, and Large-scale Scoring*. Portsmouth: Heinemann, 1994. 218 p. [in English].
8. Dimmitt C., McCormick, C. B. Metacognition in Education. *Educational Psychology Handbook*, 2012. Vol. 1. Pp. 157–187. <https://doi.org/10.1037/13273-007> [in English].
9. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1976, pp. 231–235 [in English].
10. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 1979. Pp. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> . [in English].
11. Flower L., Hayes, J. A. Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 1981. pp. 365–387 [in English].
12. Hacker D. J., Dunlosky J., Graesser A.C. Handbook of metacognition in education. New York: Taylor and Francis, 2009. 315p. [in English].
13. Pintrich P. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 2002. Pp. 219–225. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3) [in English].
14. Rapp C. . Aristotle's Rhetoric. The Stanford encyclopedia of 138 philosophy. URL:<http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/aristotle-rhetoric/>[in English].
15. Ratto Parks A. E. The Power of Critical Reflection: Exploring the Impact of Rhetorical Stories on Metacognition in First-Year Composition Courses. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*. URL: <https://scholarworks.umt.edu/etd/4596> [in English].



16. Reynolds N., Rice R. Portfolio teaching: A guide to instructors. Boston, MA: Bedford St. Martin's, 2006. 74 p. [in English].
17. Schraw G., Dennison, R.S. Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology. 1994. Pp. 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033> [in English].
18. Schraw G. Measuring metacognitive judgments. The educational psychology series. Handbook of metacognition in education. Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. Pp. 415–429 [in English].
19. Sommers, J. Enlisting the writer's participation in the evaluation process. Journal of Teaching Writing, 2006. Pp. 95–103. [in English].
20. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM/2013/0654 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2013:0654:FIN> [in English].
21. Tarricone P. The taxonomy of metacognition. New York: Psychology Press, 2011. 288 p. [in English].
22. Tobias S., Everson H. The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. Handbook of metacognition in education. New York: Taylor and Francis, 2009. Pp. 107–127 [in English].
23. Williams J. P., Atkins J. G. The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. Handbook of metacognition in education. New York: Taylor and Francis, 2009. Pp. 26–43 [in English].
24. Yancey K. B. Reflection in the writing classroom. Logan: Utah State University Press, 1998. 215 p. [in English].

УДК 374.043

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-35>**Лариса ВОРОНА,***orcid.org/0000-0001-9878-6547*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

(Старобільськ, Луганська область, Україна) voronali@ukr.net

## ТЕРИТОРІАЛЬНА ТА ІНСТИТУЦІЙНА ОСНОВА СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНИЙ РІВЕНЬ)

У статті автор аналізує структуру організації позашкільної освіти на державному рівні та акцентує на важливості позашкільця в освітній системі України, що зумовлене вітчизняною, історичною, соціально-педагогічною реальністю й потребою в розвитку суспільства засобами розширення освітнього середовища – простору позитивної соціалізації людини, її громадянського й культурного становлення. В основі позашкільної освіти лежить особлива діяльність, що поєднує в собі навчання й самоосвіту, виховання й самовиховання. Системою позашкільної освіти належить важливе місце у створенні додаткових можливостей для самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості, формування її патріотичних почуттів, моральних якостей, соціально-громадського досвіду. Автор зосереджує увагу на тому, що відповідно до вітчизняного законодавства в Україні діє розгалужена система позашкільної освіти, що складається з державних, комунальних, приватних позашкільних закладів та інших закладів, діяльність яких пов'язана з наданням освітніх послуг дітям та учнівській молоді у вільний від навчання час, які мають різне підпорядкування, різну організаційно-правову форму, різні напрями діяльності. Саме різноманітність та розгалуженість позашкільної освіти в Україні сприяє доступності до навчання дітей у закладах позашкільної освіти, задоволенні їхніх освітніх потреб, розвитку їх здібностей. Із метою створення належних умов для розширення знань, розвитку індивідуальних здібностей, задоволення потреб, розумного використання вільного від навчання часу в країні функціонує система позашкільної освіти як унікальне середовище спілкування, як ефективний засіб формування гуманістичних ціннісних установок, що сприяє позитивній соціалізації та професійному самовизначенню.

**Ключові слова:** позашкільця, позашкільна освіта, напрями позашкільної освіти, заклади позашкільної освіти.

**Larisa VORONA,***orcid.org/0000-0001-9878-6547*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) voronali@ukr.net

## TERRITORIAL AND INSTITUTIONAL BASIS OF THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR EDUCATION IN UKRAINE (NATIONAL LEVEL)

In the article the author analyzes the structure of out-of-school education at the state level and emphasizes the importance of out-of-school education in the educational system of Ukraine due to domestic, historical, socio-pedagogical reality and the need for development of society by expanding the educational environment. Out-of-school education is based on a special activity that combines learning and self-education, upbringing and self-education. The system of out-of-school education has an important place in the creation of additional opportunities for self-determination, self-development, self-realization of the individual, the formation of his patriotic feelings, moral qualities, social experience. The author focuses on the fact that in accordance with domestic legislation in Ukraine there is an extensive system of out-of-school education, consisting of state, municipal, private out-of-school institutions and other institutions whose activities are related to providing educational services to children and students in their free time, which have different subordination, different organizational and legal form, different activities. It is the diversity and ramifications of out-of-school education in Ukraine that contributes to the accessibility of children's education in out-of-school education institutions, the satisfaction of their educational needs, and the development of their abilities. In order to create appropriate conditions for knowledge expansion, development of individual abilities, satisfaction of needs, reasonable use of free time in the country, the system of extracurricular education functions as a unique communication environment, as an effective means of forming humanistic values, promoting positive socialization and professional self-determination.

**Key words:** out-of-school, out-of-school education, directions of out-of-school education, out-of-school education institutions.

**Постановка проблеми.** За роки становлення незалежності в Україні сформовано державну політику в освітній галузі країни, визначено пріоритети розвитку, створено нормативно-правову базу, що забезпечує функціонування і діяльність навчальних закладів різних рівнів і типів. Для розвитку індивідуальних задатків та здібностей, для розширення знань, які надають заклади загальної середньої освіти, для задоволення потреб, зайнятості дитини у вільний від навчання час і тим самим вбереження дитини від впливу вулиці в країні створена національна система позашкільної освіти. Проблематикою сучасного позашкілля в загальній освітній системі України є ефективна організація структури позашкільної освіти як особливої складової частини системи неперервної, відкритої освіти й виховання дітей та молоді. Система позашкільної освіти унікальна передусім своїм виховним досвідом, що становить частину загальнолюдської й національної культури. Це органічна складова частина освіти, що надає процесу навчання виховний зміст. Закономірна функція позашкільної освіти підтверджена багаторічним досвідом взаємодії поколінь у діяльності, спілкуванні, відносинах (Пустовіт, 2013).

**Аналіз досліджень.** Питанням позашкільної освіти в Україні присвячували свої наукові праці Г. Пустовіт, Г. Бех, О. Биковська, В. Вербицький, О. Лісовий, Т. Сущенко, Л. Тихенко, Л. Ковбасенко, Р. Науменко та ін. Грунтовні дослідження шаших науковців відомі не тільки в Україні, а і за її межами.

**Мета статті** – проаналізувати структуру організації позашкільної освіти на державному рівні, для подальшого пошуку нових форм і методів покращення якості позашкілля.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз науково-методичної літератури, статистичної інформації щодо позашкілля свідчить про те, що в Україні функціонує розгалужена система позашкільної освіти, яка представлена: різним відомчим підпорядкуванням, різними типами закладів позашкільної освіти, різною організаційно-правовою формою, різними напрямками позашкільної освіти. Державна політика у сфері позашкільної освіти формується Верховною Радою України, главою держави і реалізується органами державної влади та органами місцевого самоврядування, різними соціальними інституціями, установами і організаціями. Законодавче визначення національної політики в освіті забезпечують Конституція України, закони України, укази та розпорядження Президента України, постанови Верховної Ради

України та Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти України.

Державна політика у сфері позашкільної освіти спрямована на:

- створення комфортних умов для здобуття учнівською молоддю позашкільної освіти;
- збереження та розвиток мережі державних та комунальних закладів позашкільної освіти без права їх перепрофілювання, перепідпорядкування, злиття, закриття тощо;
- координацію зусиль органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій, об'єднань громадян щодо розвитку позашкільної освіти (Биковська, 2012).

Пріоритетним напрямом реалізації державної освітньої політики в позашкіллі є парадигма створення сучасної, дієвої моделі освітнього середовища системи закладів позашкільної освіти, які були б доступними для кожної дитини, де вона могла б знайти себе, реалізуватися, навчатися застосовувати знання на практиці, опановувати вміння та навички творчої діяльності, набувати ключових компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці.

Сучасні дослідники позашкільної освіти виділяють три основні рівні: загальнодержавний або національний, регіональний та місцевий.

Модель функціонування позашкільної освіти України її освітньо-виховну систему загальнодержавного організаційного рівня можна розглядати як чинну багаторівневу, багатопрофільну, відкритую для розширення управлінсько-адміністративних, професійних, соціально-партнерських зв'язків, різних форм продуктивної взаємодії з іншими освітніми системами та соціокультурним середовищем (рис. 1).

На першому, національному, рівні здійснюється формування державної політики у сфері позашкільної освіти, що відображена в законах, указах, постановах, розпорядженнях, програмах, статутах та інших нормативних документах. Ці питання належать до компетенції Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, а також різних міністерств, відомств, комітетів, комісій. У науковому забезпеченні позашкільної освіти серед відомств вагома роль належить Національній академії педагогічних наук України. Варто виокремити роль Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова як іноватора з розробки та впровадження програми підготовки педагогів для позашкільної освіти. В університеті створена та функціонує кафедра позашкільної освіти, яку очо-

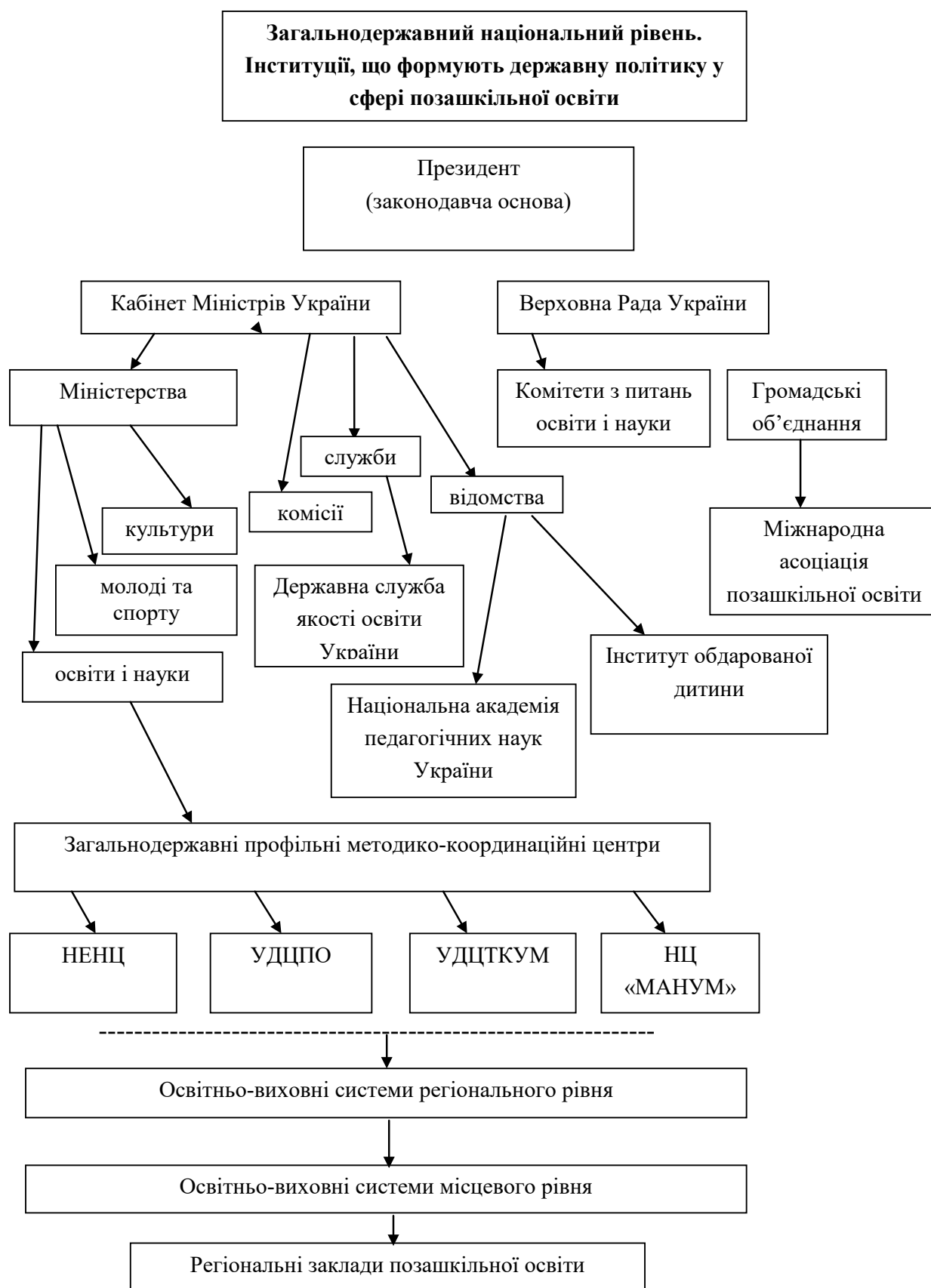


Рис. 1. Загальнодержавна модель системи позашкільної освіти

лює доктор педагогічних наук, професор, Президент Міжнародної асоціації позашкільної освіти України Олена Володимирівна Биковська (Кармишев, 2010).

Вирішенням питань позашкільної освіти займаються відомства системи освіти, культури та спорту. Найбільша кількість позашкільних навчальних закладів перебуває у підпорядкуванні Міністерства освіти і науки (наприклад, Національний центр «Мала академія наук України», Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді, Український державний центр туризму та краєзнавства учнівської молоді, Український державний центр позашкільної освіти (Биковська, 2008)).

Виділимо основні напрями діяльності закладів позашкільної освіти:

– художньо-естетичний напрям позашкільної освіти – напрям, основною метою якого є розвиток особистості в процесі занять художньою творчістю, формування пізнавальної та творчої компетентностей, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва;

– науково-технічний напрям позашкільної освіти – напрям, основною метою якого є розвиток особистості в процесі занять технічною творчістю, оволодіння знаннями в галузі сучасних технічних технологій;

– еколого-натуралістичний напрям позашкільної освіти – напрям, основною метою якого є розвиток особистості в процесі занять еколого-природничого спрямування та формування екологічної культури вихованців;

– туристсько-краєзнавчий напрям позашкільної освіти – напрям, основною метою якого є розвиток особистості в процесі занять історичних, географічних, етнографічних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння практичними вміннями та навичками з туризму та краєзнавства;

– дослідницько-експериментальний напрям позашкільної освіти – напрям, основною метою якого є розвиток особистості в процесі занять науково-дослідницькою, експериментальною, конструкторською та винахідницькою діяльністю в різних галузях науки, техніки, культури та мистецтва, а також створення умов для підтримки та повної реалізації обдарованих учнів (Про позашкільну освіту).

Важливо зазначити, що нині заклади позашкільної освіти, в яких діти отримують знання у вільний від навчання час незалежно від напрямку діяльності, виконують особливу функцію – спрямовують свою роботу на формування у вихованців патріотизму, поваги до народних звичаїв,

традицій, національних цінностей, любові до України, безпосередньо через навчально-виховний процес у гуртках художньо-естетичного, еколого-натуралістичного, туристсько-краєзнавчого, дослідницько-експериментального та інших напрямів.

Освітній простір закладу позашкільної освіти є ціннісною основою відкритої неперервної освіти дітей та молоді – це середовище розвитку й формування людини як творчої особистості.

Кожен із закладів виконує функцію організаційно-координаційного та методичного центру для регіональних позашкільних навчальних закладів, а також спеціального осередку підготовки талановитих і обдарованих дітей до участі в міжнародних конкурсах, олімпіадах, змаганнях тощо.

Функції Національного центру «Мала академія наук учнівської молоді України»:

- координація роботи однопрофільних та багатопрофільних територіальних відділень;

- організація семінарів для педагогічних та науково-педагогічних працівників;

- проведення всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт;

- організація роботи за профілями освітньої діяльності МАН України: фізико-математичним, обчислювальною технікою та програмування, філології та мистецтвознавства (Тихенко, 2007).

Функції Українського державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді:

- організація роботи учнівських творчих об'єднань за історико-географічним профілем;

- інші форми організації навчально-дослідницької діяльності: всеукраїнські краєзнавчі експедиції, зльоти, пошукові акції;

- організація та проведення заходів національно-патріотичного виховання.

Функції Національного еколого-натуралістичного центру:

- організація роботи учнівських творчих об'єднань за хіміко-біологічним профілем;

- робота всеукраїнської очно-заочної біологічної школи;

- організація та проведення всеукраїнських конкурсів дослідницького спрямування;

- забезпечення участі у всеукраїнських та міжнародних науково-освітніх проєктах;

- всеукраїнські екологічні експедиції (НЕН-ЦУМ, 2016).

Функції Українського державного центру позашкільної освіти:

- організація роботи учнівських творчих об'єднань за науково-технічним профілем; інші

форми організації навчально-дослідницької діяльності школярів: Всеукраїнський тиждень науки і техніки, конкурси науково-технічної творчості тощо (Про позашкільну освіту).

Спільними напрямами в роботі державних центрів позашкільної освіти є:

- освітня діяльність (робота наукових секцій, очно-заочних шкіл, профільних гуртків);
- організаційно-масова робота (забезпечення проведення конкурсів на всеукраїнському та обласному рівнях, проведення регіональних заходів тощо);
- методико-координаційна діяльність (координація дослідницької та пошукової роботи позашкільних навчальних закладів, закладів загальної середньої освіти);
- інформаційно-методична робота та робота з учителями закладів загальної середньої освіти, керівниками гурткової роботи позашкільних навчальних закладів, викладачами вищих навчальних закладів (проведення семінарів, тренінгів, інших методико-педагогічних заходів) (Вербицький, 2010).

Державні заклади позашкільної освіти, крім освітньої діяльності, забезпечують проведення всеукраїнських і міжнародних очно-заочних освітньо-оздоровчих і масових заходів із дітьми за різними напрямами позашкільної освіти.

**Висновки.** Унікальну систему позашкільної освіти варто модернізувати, вдосконалювати та трансформувати в умовах Нової української школи. Модернізація системи позашкільної освіти є важливим завданням для інституцій, що формують державну політику позашкільної освіти. Належне та відповідальне функціонування всіх інституцій приведе до позитивних змін в освітній системі, що сприятимуть масовому залученню дітей до відвідування закладів позашкільної освіти у вільний від навчання час, а це своєю чергою шлях до успішної імплементації НУШ. Позашкільна освіта не тільки сприяє всебічному розвитку особистості, а й створює умови для її реалізації відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту», в якому визначено позашкільну освіту як складник національної системи освіти країни (Позашкільна освіта). Для розвитку українського позашкільної освіти необхідно об'єднати зусилля держави, громадськості та батьків. Можливість вибору улюблених занять у позашкільних закладах позитивно впливає на формування особистості та сприятиме набуттю певного життєвого досвіду.

Модель функціонування позашкільної освіти на загальнодержавному рівні може змінюватися, головне, щоб вона формувалася на загальноосвітніх принципах навчання, що визначають зміст, організаційні форми і методи діяльності, та залишалася відкритою і максимально доступною.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биковська О. Позашкільна освіта: концептуальні засади в умовах реформування системи освіти України. Освітня політика. Портал громадських експертів. URL: <https://educationua.org/ua/articles/435-pozashkilna-osvita-kontseptualni-zasadi>.
2. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи. Монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2008. 336 с.
3. Вербицький В. В. Технологізація навчально-виховного процесу сучасного позашкільного еколого-натуралістичного навчального закладу : метод. посіб. Київ : АБЕРС, 2010. 112 с.
4. Карамішев Д. В. Розвиток системи позашкільної освіти на регіональному рівні як необхідний елемент у вихованні особистості / Д. В. Карамішев, В. Г. Бульба, О. В. Поступна, В. І. Ростовська. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2013-1/doc/6/05.pdf>.
5. Позашкільна освіта Міністерство освіти і науки. Офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua> > tag > pozashkilna-osvita:
6. Про позашкільну освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.
7. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : підручник. Київ : Педагогічна думка, 2013. 272 с.
8. Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді. URL: <https://nenc.gov.ua/old/1634.html>.
9. Тихенко Л. В. Розвиток творчих здібностей учнівської молоді в освітньо-виховній системі “Мала академія наук України” : навчально-методичний посібник / Л. Тихенко, С. Ніколаєнко. Суми : Університетська книга, 2007. 120 с.

#### REFERENCES

1. Bykovs'ka O. Pozashkil'na osvita: kontseptual'ni zasady v umovakh reformuvannya systemy osvity Ukrainy. [Bykovska O. Out-of-school education: conceptual principles in terms of reforming the education system of Ukraine]. Osvitnya polityka. Portal hromads'kykh ekspertiv. URL: <https://educationua.org/ua/articles/435-pozashkilna-osvita-kontseptualni-zasadi>. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bykovs'ka O. V. Pozashkil'na osvita: teoretyko-metodychni osnovy Monohrafiya [Bykovska O. V. Extracurricular education: theoretical and methodological foundations Monograph]. K. : IVTS ALKON, 2008. 336 s. [in Ukrainian].

3. Verbyts'ky V. V. Tekhnolohizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu suchasnoho pozashkil'noho ekoloho-naturalistychnoho navchal'noho zakladu: metod. posib. [Verbytsky V.V. Technologization of the educational process of modern out-of-school ecological-naturalistic educational institution: method. way. K. : AVERS, 2010. 112 s. [in Ukrainian].

4. Karamyshev D. V. Rozvytok systemy pozashkil'noyi osvity na rehional'nomu rivni yak neobkhidny element u vykhovanni osobystosti / D. V. Karamyshev, V. H. Bul'ba, O. V. Postupna, V. I. Rostovs'ka. [Karamishev DV Development of the system of out-of-school education at the regional level as a necessary element in the education of personality]. URL: <https://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2013-1/doc/6/05.pdf>. [in Ukrainian].

5. . Pozashkil'na osvita Ministerstvo osvity i nauky. ofitsiyinyy sayt [Extracurricular education Ministry of Education and Science. official site]. URL: <https://mon.gov.ua/tag/pozashkilna-osvita> [in Ukrainian].

6. Pro pozashkil'nu osvitu Zakon Ukrayiny [On extracurricular education Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>. [in Ukrainian].

7. Pustovit H. P. Pozashkil'na osvita i vykhovannya : pidruchnyk [Pustovit GP Out-of-school education and upbringing]. K. : Pedahohichna dumka. 2013, 272 s. [in Ukrainian].

8. Natsional'nyy ekoloho-naturalistychnyy tsentr uchnivs'koyi molodi [National Ecological and Naturalistic Center for Student Youth]. URL: <https://nenc.gov.ua/old/1634.html>. [in Ukrainian].

9. Tykhenko L. V. Rozvytok tvorchykh zdibnostey uchnivs'koyi molodi v osvitn'o-vykhovniy systemi «Mala akademiya nauk Ukrayiny»: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Tikhenko LV Development of creative abilities of student's youth in the educational system «Small Academy of Sciences of Ukraine»: textbook] L. Tykhenko, S. Nikolayenko. Sumy : Universytet-s'ka knyha, 2007, 120 s. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'243:37.091.33  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-36>

**Наталія ВОРОНА,**  
*orcid.org/0000-0002-5595-7825*  
викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян  
Сумського державного університету  
(Суми, Україна) *n.vorona@drl.sumdu.edu.ua*

**Наталія ПИЛИПЕНКО-ФРИЦАК,**  
*orcid.org/0000-0002-5261-582X*  
викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян  
Сумського державного університету  
(Суми, Україна) *n.pylypenko-frytsak@drl.sumdu.edu.ua*

## НАЦІОНАЛЬНО-МОВНА ОРІЄНТАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У розвідці подана спроба обґрунтувати доцільність застосування методики національно-мовної орієнтації під час навчання української мови іноземних студентів у контексті наявних підходів до навчання. З'ясовано сутнісне розуміння понять «підхід до навчання», «підхід до навчання української мови» та «методика навчання». Наголошено на розумінні методики національно-мовної орієнтації як певної стратегії навчання української мови, відповідного відбору і організації мовного матеріалу, оптимального способу його подання і закріплення, врахування впливу інтерференції, аналізу типових помилок студентів. Обґрунтовано ідею про те, що орієнтація на іноземних студентів як первинну мовну особистість, урахування світоглядних знань та ментального контексту, є лінгводидактичною основою методики національно-мовної орієнтації. У роботі національно-мовна складова частина методики викладання української мови як іноземної та питання використання особливостей рідної мови студентів у процесі навчання української розглядаються в контексті принципів компетентісно зорієнтованого студентоцентрованого навчання. З огляду на гуманістичну парадигму розвитку національної освіти та світову тенденцію скерувати освітній процес на формування та розвиток певних компетенцій, з-поміж підходів до навчання, а саме: комунікативного, діяльнісного, компетентісного, особистісно орієнтованого – виокремлено та охарактеризовано пріоритетні. З огляду на методику національно-мовної орієнтації навчання іноземних студентів акцентовано увагу на перевагах компетентісного підходу, який передбачає набуття певних компетенцій, та особистісно орієнтованого як такого, що спрямований на особистість студента в контексті застосування. На завершення описано системність організації навчального матеріалу на заняттях з української мови як іноземної.

**Ключові слова:** українська мова як іноземна, методика навчання, методика національно-мовної орієнтації, підходи до навчання.

**Nataliia VORONA,**  
*orcid.org/0000-0002-5595-7825*  
Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens  
Sumy State University  
(Sumy, Ukraine) *n.vorona@drl.sumdu.edu.ua*

**Nataliia PYLYPENKO-FRITSAK,**  
*orcid.org/0000-0002-5261-582X*  
Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens  
Sumy State University  
(Sumy, Ukraine) *n.pylypenko-frytsak@drl.sumdu.edu.ua*

## NATIONAL-LANGUAGE ORIENTATION OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The research attempts to substantiate the expediency of applying the methodology of national language orientation during the teaching of the Ukrainian language to foreign students in the context of existing approaches to learning. The essential understanding of the concepts "approach to learning", "approach to learning the Ukrainian language" and "teaching methods" is clarified. Emphasis is placed on understanding the methodology of national language orientation



*as a strategy for learning the Ukrainian language, appropriate selection and organization of language material, the optimal way of presenting and consolidating it, taking into account the impact of interference, analysis of typical students' mistakes. The idea that the orientation to foreign students as a primary language personality, taking into account worldview knowledge and mental context, is a linguodidactic basis of the methodology of national language orientation is substantiated. In this work the national-language component of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language and the use of features of students' native language in the process of learning Ukrainian is considered in the context of the principles of competence-oriented student-centered learning. Due to the humanistic paradigm of national education and the global trend to direct the educational process to the formation and development of certain competencies, among the existing approaches to learning such as: communicative, activity, competence, personality-oriented - identified and characterized priorities. Taking into account the method of national-language orientation of studying of the foreign students, attention is focused on the advantages of the competence approach, which provides for the acquisition of certain competencies, and personality-oriented through its focus on the student's personality in the context of application. In conclusion, the systematic organization of educational material in Ukrainian language classes as a foreign language is described.*

**Key words:** *Ukrainian as a foreign language, teaching methods, methods of national-language orientation, approaches to learning.*

**Постановка проблеми.** Інтеграція української системи освіти в європейській та світовий культурно-освітній простір зумовила збільшення чисельності іноземців, які приїждять на навчання в українські виші з метою отримати якісну професійну освіту. За інформацією Міністерства освіти та науки на сьогоднішній день в Україні здобувають фах понад 63 000 іноземних громадян із більш ніж 150 країн світу; 240 вищих навчальних закладів займаються підготовкою фахівців для зарубіжних країн і пропонують іноземним студентам широкий спектр спеціальностей у різних галузях знань (Іноземні студенти в Україні).

У межах Болонського процесу, до якого Україна приєдналася ще в 2005 році, щороку зростає кількість програм обміну між українськими та закордонними навчальними закладами. Наслідком є зростання кількості іноземних студентів, охочих опанувати українську мову, і утвердження української як мови вищої освіти для іноземців. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання методики викладання дисципліни «Українська мова як іноземна», серед яких – наявність знань психолінгвістичних аспектів оволодіння іноземною мовою, вправність у застосуванні найрізноманітніших методик, методів та прийомів навчання.

Згідно з сучасними вимогами до освітньої підготовки іноземних студентів в українських вишах, процес навчання української мови має бути зорієнтований на формування мовної особистості, що володіє всіма видами мовленнєвої діяльності, формування й розвиток професійних комунікативних навичок. У сучасній вітчизняній лінгводидактиці представлені різні підходи до навчання української мови як іноземної: комунікативно зорієнтований, діяльнісний, особистісно орієнтований, когнітивний, компетентнісний – та спостерігається тенденція до інте-

грації підходів у теорії та практиці мовної освіти іноземних студентів.

Сьогодення зобов'язує втілювати у практику сучасні ефективні методики, підходи, форми, методи, технології навчання та модернізувати наявні. Мовна освіта покликана створити сприятливі умови для розвитку вторинної мовної особистості, що володіє мовними засобами, має необхідні навички спілкування в усіх сферах українськомовного середовища. Цього можна досягти за умов правильного спрямування процесу навчання української мови іноземних студентів, виокремлення пріоритетних підходів та ефективних методик навчання залежно від контингенту та з урахуванням рідної мови студента.

**Мета статті** – виокремити з-поміж різних сучасних підходів до навчання іноземних студентів української мови пріоритетні та обґрунтувати доцільність застосування методики національно-мовної орієнтації, що формується в рамках особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

**Аналіз досліджень.** У вітчизняній та зарубіжній дидактичній літературі представлені та охарактеризовані різноманітні підходи та методики навчання української як нерідної (або української як другої іноземної) мови. Аналіз низки теоретичних та практичних праць із методики викладання нерідної мови та з методики викладання української мови як іноземної зокрема засвідчує домінування таких підходів, як комунікативний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований. У нашій розвідці ми спираємося на дослідження вітчизняних науковців, в яких представлені сучасні підходи до навчання української як іноземної (Т. Бесараб, О. Джури, І. Дирди, М. Прадівляного, І. Решетняк, Г. Строганової, Н. Ушакової), на роботи З. Бакум, Л. Бей, Т. Сергієнко, А. Яценко стосовно методики викладання

української мови різним категоріям іноземних студентів. Послугуємося дослідженнями А. Крисоватого та А. Маслюка щодо питання гуманістичної парадигми розвитку національної освіти; посилаємося на закони, постанови, рекомендації місцевого, державного й європейського рівнів, зокрема на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, Закон України «Про освіту», Стратегічний план розвитку Сумського державного університету на 2020–2026 роки, Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, керуємося Єдиною типовою навчальною програмою з української мови для студентів-іноземців, інформацією Міністерства освіти і науки України.

Роботи науковців свідчать про відкритість питання щодо домінування того чи іншого з наявних підходів, про необхідність перегляду структури мовної освіти в Україні загалом та оновлення змісту процесу викладання української мови як іноземної зокрема, подальшу інвентаризацію та модернізацію підходів до навчання нерідної мови, пошук до вдосконалення методів навчання (Строганова, 2008: 178). Отже, актуальність цієї розвідки зумовлена спробою визначити найбільш продуктивний аспект у методиці мовної підготовки іноземних студентів у контексті наявних підходів до навчання, що найбільшою мірою забезпечить формування вторинної мовної особистості на заняттях української мови як іноземної згідно з особистісною орієнтацією освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Передусім визначимо поняття, якими будемо оперувати в нашій розвідці. Спираючись на праці вітчизняних дослідників, зазначимо, що *підхід* ми розглядаємо як методологічний базис, на якому будуються різні системи навчання, орієнтир сучасної освіти (Бакум, 2010: 227); *підхід до навчання мови* являє собою стратегічну концентричну систему, яка включає в себе такі процесуально-змістові складники, як закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовним та мовленнєвим матеріалом та сприяє формуванню всебічно компетентної висококультурної духовно багатой особистості (Дирда, 2017: 165).

Якщо *підхід* розглядається як орієнтир освітнього процесу, то *методика* – це своєрідний план вирішення конкретного завдання, певної мети. Щодо *методики навчання мов*, то загальноприйнятим є розуміння її як тактичного плану, стратегії, що визначає сукупність, спосіб, послідовність, порядок використання різних принципів, форм, прийомів та методів навчання задля досяг-

нення мети мовної освіти – розвиток загальних та комунікативних компетентностей (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003: 25–28). Навчання іноземних студентів української мови регламентується законами, постановами, концепціями державного та європейського і міжнародного рівня, регулюється загальнодидактичними та лінгводидактичними принципами й підходами до навчального процесу, що забезпечують формування гармонійної вторинної мовної особистості. Як зазначають розробники Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, мовна підготовка іноземних громадян «ґрунтується на загальнодидактичних принципах гуманізму, єдності навчання, особистісного розвитку й виховання, науковості, системності та послідовності, усвідомленості й доступності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, диференціації та індивідуалізації, міжкультурного діалогу, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків» (Ушакова, Дубичинський, Тростинська, 2011: 140) та на таких лінгводидактичних принципах: комунікативність, взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності, етапність та концентричність подання мовного матеріалу, комплексність та ситуативно-тематична його організація, функціональність відбору мовного матеріалу, врахування комунікативних потреб, опора на текст як основну одиницю навчання, контрастивний підхід з урахуванням рідної мови студента.

На думку багатьох дослідників, саме **комунікативний** підхід до мовної освіти є найбільш результативним, оскільки він спрямований на формування і розвиток мовленнєво-розумових здібностей та умінь студентів, практику ситуативного спілкування, занурення в україномовний комунікативний процес (Бесараб; Дирда, 2015: 435). Серед позитивних рис навчання, що ґрунтується на комунікативному підході, Т. Бесараб зазначає використання рідної мови студентів для розкриття значення навчального матеріалу, сприйняття мови в процесі навчання як засобу спілкування, розвиток усного мовлення при вивченні іноземної мови, вивчення граматики в мовних моделях, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу (Бесараб).

Перевагу **діяльнісного** підходу науковці вбачають у спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток наскрізних умінь та навичок особистості: здібностей до колективної роботи, самовдосконалення, самореалізації, успішної адаптації в суспільстві, застосуванні теоретичні

знання на практиці тощо (Прадівлянний, 2016; Дирда, 2017: 166).

Характерною ознакою сучасної лінгводидактики є інтеграція підходів до навчального процесу. Так, прицільна увага саме до комунікативного підходу спричинила появу таких інтегрованих підходів, як функціонально-комунікативний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-когнітивний тощо, що базуються на комунікативних технологіях навчання, побудови навчальних текстів, власних висловлювань, подібних реальним мовленнєвим ситуаціям.

Згідно з вимогами Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, Концепцією мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, Державним стандартом з української мови як іноземної студенти мають бути орієнтовані не лише на здобуття знань, але на формування й розвиток загальних та комунікативних мовних ключових компетенцій за всіма видами мовленнєвої діяльності. Це положення висуває на передній план **компетентнісний** підхід, який спрямовує процес навчання на формування та розвиток компетенцій особистості (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003).

Саме компетентнісний підхід, якому віддають перевагу більшість науковців, зорієнтований на сучасні вимоги суспільства в його інноваційному розвитку, покликаний скерувати освітній процес на формування та розвиток загальних (базових, основних) і предметних (професійних) компетенцій, унаслідок чого досягається гармонізація освітніх та життєвих цілей (Сергієнко, 2017: 161), і людина здатна діяти в різних обставинах (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003: 26). Центром компетентнісного підходу в навчанні української мови як іноземної виступає формування комунікативної мовленнєвої компетентності, що являє собою здатність використовувати засвоєну інформацію, вміння і навички відповідно до комунікативних завдань. Показово, що, окресливши основні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, зарубіжні експерти зауважили, що ключові компетентності мають бути узгодженими з етнічними та культурними цінностями і традиціями відповідного суспільства, мати особистісно орієнтований характер (Решетняк, 2018: 247). Щодо мовної освіти, то урахування під час навчання мови особистісних індивідуальних характеристик та національно-культурних факторів набуває центрального значення (Загальноєвропейські рекомендації з мов-

ної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003: 29–30), індивідуалізує та персоналізує освітню діяльність у всіх її сферах.

В основу особистісно орієнтованої парадигми освіти лягли ідеї гуманістичної психології та педагогіки (Джура, 2013; Крисоватий, 2015; Маслюк, 2018), що і спричинило пріоритетність принципу людиноцентризму серед Зasad державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності (Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р.), зумовило спрямованість освіти на особистість того, хто навчається, актуалізувало принцип студентоцентризму в контексті вищої освіти України як базовий (Стратегічний план розвитку, 2019).

З огляду на принцип студентоцентрованого навчання особливого значення набуває саме **особистісно орієнтований** підхід. На слушну думку М. Прадівляного, для сучасної методики навчання іноземних студентів «особистісно орієнтована спрямованість (спрямованість на мовну особистість студента) – важливий принцип іншомовного навчання» (Прадівлянний, 2016: 118), що актуалізує «висунення концепту мовної особистості – вторинної мовної особистості. Цілком очевидно, що реалізувати це положення можна лише в тому випадку, якщо система навчання предмета максимально орієнтована на особистість студента, його реальні потреби і мотиви», чим буде забезпечена індивідуалізація навчального процесу, індивідуальна освітня траєкторія як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду» (Про освіту: Закон України від 05.09.2017).

Отже, підсумовуючи, можемо засвідчити, що нині особливо посилюється увага до компетентнісного підходу, запропонованого Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, та розробленого українськими вченими особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови як іноземної.

Як було вказано вище, підхід до навчання як домінуюча провідна ідея в освітньому процесі реалізується на практиці за допомогою певного стратегічного плану, тобто методики. Саме методикою регламентуються використання певних закономірностей, принципів, технологій, форм, методів, прийомів та засобів навчання.

У контексті принципів компетентнісно зорієнтованого студентоцентрованого навчання актуальності набуває національно орієнтована складова частина сучасної методики викладання

української мови як іноземної та питання використання особливостей рідної мови студентів у процесі навчання української на усіх рівнях: від фонетичного до комунікативного. Ще Л. В. Щерба зазначав, що «єдиний шлях, що якоюсь мірою може гарантувати успіх в активному оволодінні тією або іншою іноземною мовою й уникнути небезпеки змішаної двомовності, – це шлях свідомого відштовхування від рідної мови: учні мають вивчати кожне нове важке явище іноземної мови через його порівняння з відповідним за значенням явищем рідної мови» (Яценко, 2018: 332). Ми цілком згодні зі Г. Строгановою, яка наголошує, що врахування мовного досвіду та особливостей рідної мови слухача є обов'язковим при формуванні мовних засад для оволодіння знаннями з української мови (Строганова, 2008: 173–179). Орієнтація на іноземних студентів як первинну мовну особистість, урахування світоглядних знань та ментального контексту (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003: 93–95) того, хто вивчає українську мову, – це не один із принципів, а лінгводидактична основа зазначеної методики, на якій реалізуються її окремі принципи: свідомість, системність, функціонально-семантичний підхід, комунікативна спрямованість, а також визначаються адекватні форми і прийоми навчання.

Методика викладання другої мови (нерідної мови), що орієнтована на певний мовний контингент студентів, має в лінгводидактиці різні назви: зіставна, контрастивна, конфронтативна, принцип врахування рідної мови. Але наведені терміни орієнтовані на певний аспект: термін «контрастивна» орієнтований тільки на міжмовні розбіжності (відмінності), терміни «зіставна» та «конфронтативна» орієнтовані на необхідність проведення зіставлення всіх мовних фактів взагалі. Щодо терміна «принцип врахування рідної мови студента», то необхідно зазначити: завдання методики викладання нерідної мови полягає не тільки у врахуванні впливу рідної мови, але й у створенні відповідної стратегії навчання. З огляду на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти ми вважаємо, що термін «методика національно-мовної орієнтації навчання нерідної мови» найбільш чітко висловлює сутність зазначеної методики (Пилипенко-Фріцак, 2017).

Методика національно-мовної орієнтації передбачає певну стратегію навчання української мови, відповідний відбір і організацію мовного матеріалу, оптимальні способи його подання і закріплення, врахування впливу інтерференції, аналіз типових помилок тощо.

В антропоцентричному аспекті з його основним концептом – мовною особистістю увесь навчальний процес будується співвідносно до контингенту тих, хто навчається. Методика національно-мовної орієнтації базується на результатах прикладної порівняльної лінгвістики і положеннях психолінгвістики, оскільки враховується наявна у свідомості людини внутрішня мовна система рідної мови (первинна мовна особистість), що впливає на сприйняття і засвоєння нерідної мови.

Подання студентам мовного матеріалу спрямоване на формування в них нової внутрішньої мовної системи – системи української мови, української мовної свідомості. Цей процес має ступінчастий характер, відбувається поетапно, відповідно до засвоєних нових мовних явищ, а також нових понять, що є специфічними саме для української мови.

Формування системи української мови немиттєво проходить під впливом системи рідної мови студентів і наявної мовної свідомості. Друга мова вивчається «крізь призму рідної», вона накладається на вже існуючу в свідомості людини систему мовних засобів, оскільки рідна мова як перша, «материнська», завжди присутня у свідомості, людина відтворює навколишню дійсність в уявленнях і образах, а також поняттях і категоріях рідної мови. Цей вплив має як позитивний, так і негативний характер. При схожості мовних явищ позитивна риса виявляється в потенційних перенесеннях збігів елементів і явищ з однієї системи в іншу; при наявних часткових розбіжностях або міжмовних відмінностях виявляється негативна сторона взаємовпливу, що призводить до інтерференції – взаємодії двох мовних систем: сформованої (на базі рідної мови) і нової, що формується.

Інтерференція має різні форми вияву: калькування, пасивна (прихована), часткова інтерференція. Найбільші складнощі чи утруднення в процесі вивчення мови на будь-якому рівні студенти відчувають у разі відсутності певного мовного явища в системі рідної мови і в мовній свідомості. У такому разі відбувається несприйняття мовного явища української мови, оскільки у свідомості студента відсутнє знання про певний факт, певне мовне явище.

Урахування характеру впливу системи рідної мови дає змогу в процесі використання методики національно-мовної орієнтації встановлювати такі способи навчання, які сприяють позитивному перенесенню, попередженню і подоланню інтерференції, врахування характеру міжмовних співвідношень дозволяє визначити ступінь легко-

сті/важкості оволодіння мовними явищами української мови, передбачити специфіку труднощів, що при цьому виникають, прогнозувати типові помилки студентів. Деякі помилки є результатом впливу рідної мови у процесі індивідуального засвоєння нерідної мови; інші виникають при помилковому узагальненні явищ української мови. Обидва типи помилок є елементами так званої «інтермови», «проміжної мови», якою користуються студенти на певному етапі володіння нерідною мовою при недостатньо сформованих у них фрагментах внутрішньої системи української мови. Типові помилки студентів є фактичним матеріалом для визначення адекватної стратегії навчання нерідної мови. З одного боку, вони служать реальним підтвердженням фактів вияву інтерференції, з іншого боку, сигналізують про ті труднощі, що виникають при вивченні явищ нерідної мови.

Національно-мовна орієнтація викладання української мови як іноземної найбільше виявляється при встановленні того кола граматичних елементів мови, що є необхідними і достатніми для оволодіння українською мовою в потрібних межах на певних етапах навчання, і у визначенні способів подання, викладу мовного матеріалу (Бей, 2008: 48–59). Від правильно вибраного способу подання мовних явищ залежить успішне формування у студентів нової внутрішньої мовної системи – основи для виникнення нової комунікативної компетенції.

Добір мовного матеріалу відповідає цілям навчання. Він встановлюється на підставі визначених мовних засобів для вираження певних мовних тем, що регламентовані Єдиною типовою програмою з української мови як іноземної вищих навчальних закладів України (Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації, 2009), смислів висловлювання та їхніх елементів. Під час відбору мовного матеріалу враховується також порівняльний аспект: аналогічні факти редукуються або взагалі опускаються (визначення значення аналогічних граматичних категорій, функції членів речення); в разі наявних розбіжностей мовні явища презентуються більш-менш повно; особливо детально подається матеріал, який не має аналогій у рідній мові; коментуються деякі периферійні другорядні факти, специфічні для української мови, вивчення яких, однак, є необхідним для точного формування в іноземних студентів внутрішньої системи української мови.

Врахування бінарних міжмовних співвідношень гарантує включення специфічних орієнтирів, що найкращою мірою забезпечують сприйняття і засвоєння матеріалів української мови в певній мовній аудиторії. Зіставлення мовного матеріалу здійснюється в напрямі від української мови: в разі міжмовної аналогії рекомендується проведення паралелей або переклад; у разі міжмовних розбіжностей, крім перекладу, використовується коментар. Доречно використовувати переклад як найбільш економний, ефективний і вірний засіб при семантизації лексики в разі наявності порівняної смислової ідентичності еквівалентних лексичних одиниць. У разі розбіжностей до перекладу додаються пояснення, коментарі, тлумачення значення слів (деколи лексичних одиниць обох мов), розкриття значення слова в типових словосполученнях і мовних ситуаціях. На початковому етапі навчання вважаємо доцільним використовувати як мови-посередника мову студентів, поступово переходячи до пояснення мовних явищ українською.

Важливим принципом методики національно-мовної орієнтації (як взагалі будь-якої методики викладання) є системність організації навчального матеріалу. Граматичний матеріал подається за частинами мови, окремими граматичними категоріями і розрядами і побудований за формально-структурним принципом. При цьому увагу варто звертати як на формальний, так і функціонально-семантичний бік граматичних явищ, а іноді, в разі наявних міжмовних відмінностей, і на лексичну семантику. Лексичний матеріал у навчальних цілях групується за трьома критеріями: тематичним, логіко-семантичним та структурно-граматичним. За тематичним критерієм лексика організована в лексико-тематичні групи, пов'язані з мовними темами. Лексико-тематичні групи часто являють собою відповідні фрейми. За логіко-семантичним критерієм організовані лексичні одиниці, об'єднані смисловою єдністю. Вони становлять лексичні мікротеми і лексико-семантичні групи. За структурно-граматичним критерієм об'єднані лексичні одиниці із загальною граматичною ознакою. На проміжному етапі навчання мовні явища доцільно розглядати у складі великих лексико-граматичних блоків.

Системне введення лексичного матеріалу дає змогу упорядкувати вивчення лексики, допомагає її точному розумінню, полегшує її запам'ятовування і робить його довготривалим, попереджає лексичну інтерференцію, забезпечує зниження кількості лексичних помилок і значною мірою сприяє розвитку мовлення студентів. Пре-

зентація того чи іншого граматичного і лексичного явища залежить від мовних потреб іноземних студентів. Граматичний матеріал подається в поєднанні з відповідним лексичним і текстовим матеріалом, що є необхідною ілюстрацією його вживання в мові. Лексико-граматичний матеріал представляється на слух з одночасним записом на дошці схем і моделей, основних прикладів. Лексичний матеріал, що не вимагає додаткових пояснень, виноситься на самостійне опрацювання. Виклад мовного матеріалу поєднується з різноманітними формами наочності, особливо в разі міжмовних невідповідностей. Системне подання лексики уможливує комплексне поєднання лексико-граматичного матеріалу з певними мікротемами, його подальше застосування в діалогічному та монологічному мовленні.

Осмилення наявних міжмовних співвідношень дає студентам змогу свідомо протистояти інтерференції, у разі розбіжностей – проводити необхідні корекції відповідно до норм української мови, за наявності збігів – орієнтуватися на рідну мову, здійснюючи позитивне перенесення.

Одночасно з поданням мовного матеріалу необхідно не тільки домагатися від студентів його чіткого сприйняття і рецептивного засвоєння, але й формувати вміння його активного вживання: будувати власні висловлювання (самостійно чи за допомогою викладача) для успішного подальшого розвитку мовлення студентів-іноземців. Тривалість пояснення певного мовного факту має відповідати можливості його сприйняття тими, хто навчається, з урахуванням їхньої національно-мовної специфіки. За необхідності одне й те саме положення може бути перефразовано й повторюватися викладачем кілька разів. Для закріплення мовного матеріалу студентам пропонується система граматичних і лексичних вправ, що мають навчальний та контрольний характер. Навчальні вправи спрямовані на закріплення лексико-граматичного матеріалу, вивчених форм і конструкцій і на формування вмінь за допомогою засвоєних мовних засобів артикулювати певні смисли.

У системі вправ відображена послідовність засвоєння мовного матеріалу студентами. Спершу пропонуються вправи на формування – утворення ізольованих форм (цілком припустимі вправи на утворення форм у парадигмах) або словотвір, утворення форм у поданих реченнях (за зразком і без зразка), утворення форм з одночасним конструюванням висловлювань (за моделлю та без моделі). Ці вправи формують у студентів первинні вміння утворення

словоформ, що необхідні для творчого підходу в конструюванні власних висловлювань. Спочатку такі вправи використовуються лише для повторення запропонованого мовного явища (відповіді на загальні запитання, відповіді з вибором однієї з поданих словоформ); далі подаються більш складні завдання, що потребують застосування певного мовного явища в типових для нього мовних ситуаціях, мінітекстах, монологічних та діалогічних висловлюваннях.

**Висновки.** Отже, огляд сучасної лінгводидактичної літератури щодо підходів навчання української мови як іноземної дає змогу з огляду на принцип людиноцентризму визначити пріоритетними компетентнісний та особистісно орієнтований підходи: в центрі освітнього процесу знаходиться студент, а система навчання передбачає максимальне врахування його індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей. У контексті зазначених підходів до навчання української мови як іноземної орієнтацію на мову іноземних студентів доцільно вважати лінгводидактичною основою методики національно-мовної орієнтації, яка в рамках принципу студентоцентризму передбачає певну стратегію навчання іноземців української мови, коли увесь навчальний процес будується відповідно до контингенту студентів та окреслює відповідний відбір і організацію мовного матеріалу, оптимальні способи його подання і закріплення, аналіз типових помилок тощо.

Відкритість сучасного українського суспільства, розширення ділових та культурних контактів, вихід України на європейську та світову освітню арену робить нашу країну привабливою для іноземної молоді, яка бажає набутися якісної кваліфікованої освіти в українських вишах та своєю чергою зумовлює адаптування навчального процесу до певного національно-мовного контингенту студентів. Навчання мови – складний та довгостроковий процес, успіх якого залежить від багатьох умов, що мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Саме методика національно орієнтованого навчання створює умови для більш інтенсивного вивчення української мови іноземними студентами, дає змогу індивідуалізувати навчальний процес. Все це відкриває перспективи подальшого дослідження особистісно орієнтованого навчання та методики національно орієнтованого навчання української мови зокрема, створення національно орієнтованих навчальних матеріалів та підручників, спроможних сприяти інтенсифікації навчального процесу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 5. С. 226–232.
2. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2008. Вип. 12. С. 48–59.
3. Бесараб Т. П. Переваги комунікативного підходу при вивченні іноземних мов у ВНЗ. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2015/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%B3%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D1%83-%D0%BF%D1%80/> (дата звернення: 05.04.2021).
4. Джура О. Д. Особистісно орієнтована освіта в контексті освітніх технологій. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Сер. Філософія*. 2013. № 41 (2). С. 132–143.
5. Дирда І. А. Комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної на основному етапі. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 13. С. 433–436
6. Дирда І. А. Реалізація підходів до розвитку полікультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3. С. 164–167
7. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / за ред. О. М. Тростинської, Н. І. Ушакової. Київ : НТУУ «КПІ», 2009. 50 с.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
9. Іноземні студенти в Україні. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/> (дата звернення 05.04.02.2021).
10. Крисоватий А. І Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 114–121.
11. Маслюк А. М. Гуманістична парадигма української психології. *Psychological journal*. 2018. № 9 (19). С. 169–182.
12. Пилипенко-Фріцак Н. А. Урахування методики національно-мовної орієнтації навчання під час вивчення дієслів руху англійськими студентами на заняттях з української мови як іноземної. *Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали I всеукр. наук.-практ. конф., м. Суми, 23–24 листопада 2017 р. Суми : СумДУ, 2017. С. 135–137.
13. Прадівляний М. Г. Використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності до іншомовного професійного спілкування студентів технічних спеціальностей. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 4. С. 115–119.
14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Редакція від 02.04.2020, підстава – 540-IX. *Законодавство України* : вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.04.2021)
15. Решетняк І. О. Ключові компетентності майбутнього фахівця з економіки. *Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів* : тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару, 13 грудня 2018 р. Харків : Вид. Іванченка І. С., 2018. С. 246–250.
16. Сергієнко Т. В. Підходи до навчання української мови як іноземної в медичних університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 6 (70). С. 153–165.
17. Стратегічний план розвитку Сумського державного університету на 2020–2026 роки. Суми, 2019. 93 с. URL: <https://news.sumdu.edu.ua/images/announcements/2019/2019-10-28/SumDU-Strategy-2026.pdf> (дата звернення: 05.04.2021)
18. Строганова Г. М. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 173–179.
19. Ушакова Н. І., Дубичинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2011. Вип. 19. С. 136–146
20. Ященко А. А. Навчання української мови іранських студентів. *Проблеми мовної особистості: лінгвістика і лінгводидактика* : матеріали доповідей IV між нар. наук.-практ. конф. 18–19 жовт. 2018 р. Київ-Черкаси : вид-во ФОП Гордієнко Є.І., 2018. С. 332–335

### REFERENCES

1. Bakum Z. P. Ukrainska mova yak inozemna: lnhvodydaktychni problemy [Ukrainian as a foreign language: linguodidactical issues]. *Philological studies. Scientific Publisher of Kryvyi Rih State Pedagogical University*. 2010. Ed. 5, pp. 226–232 [in Ukrainian].
2. Biei L. B. Problemy vykladannia ukrainskoi movy riznym katehoriiam inozemnykh studentiv [Issues of teaching the Ukrainian language to different categories of foreign students]. *Interdisciplinary links*. Kharkiv. 2008. Ed. 12, pp. 48–59 [in Ukrainian].
3. Besarab T. P. Perevahy komunikatyvnoho pidkhodu pry vyvchenni inozemnykh mov u VNZ [Advantages of the communicative approach at studying of foreign languages in high school]. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2015/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%B3%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D1%83-%D0%BF%D1%80/>

1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D1%83-%D0%BF%D1%80/ [in Ukrainian].

4. Dzhura O. D. Osobystisno orientovana osvita v konteksti osvity tekhnologii [Personally oriented education in the context of educational technologies]. *GS Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Ser. Philosophy*. 2013. No 41 (2), pp. 132–143 [in Ukrainian].

5. Dyrda I. A. Komunikatyvnyi pidkhid do navchannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi na osnovnomu etapi [Communicative approach to teaching Ukrainian as a foreign language at the main stage]. *Philological studies. Scientific Publisher of Kryvyi Rih State Pedagogical University*. 2015. Ed. 13, pp. 433–436 [in Ukrainian].

6. Dyrda I. A. Realizatsiia pidkhodiv do rozvytku polikulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv u protsesi navchannia ukraïnskoi movy [Implementation of approaches to the development of multicultural competence of foreign students in the process of learning the Ukrainian language]. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Ser. Pedagogical sciences*. 2017. Ed. 3, pp. 164–167 [in Ukrainian].

7. Yedyna typova navchalna prohrama z ukraïnskoi movy dlia studentiv-inozemtsiv osnovnykh fakultetiv nefilolohichnoho profilu vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy III–IV rivniv akredytatsii [The only typical curriculum in the Ukrainian language for foreign students of the main faculties of non-philological profile of higher educational institutions of Ukraine III–IV levels of accreditation] / za red. O. M. Trostynskoi, N. I. Ushakovoi. Kyiv : NTUU «KPI», 2009. 50 p. [in Ukrainian].

8. Zahalnoievropeïski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [All-European recommendations for language education: study, teaching, assessment] / nauk. red. ukraïnskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S.Iu.Nikolaieva. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 p. [in Ukrainian].

9. Inozemni studenty v Ukraini [Foreign students in Ukraine]. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>

10. Krysovatyi A. I. Osnovni paradyhmy osvity ta yikh sutnisna kharakterystyka [Basic paradigms of education and their essential characteristics]. *Psychology and society*. 2015. No 1, pp. 114–121 [in Ukrainian].

11. Masliuk A. M. Humanistychna paradyhma ukraïnskoi psykholohii [Humanistic paradigm of Ukrainian psychology]. *Psychological journal*. 2018. No 9 (19), pp. 169–182 [in Ukrainian].

12. Pylypenko-Fritsak N. A. Urakhuvannia metodyky natsionalno-movnoi oriientatsii navchannia pid chas vyvchennia diiesliv rukhu anhlomovnymy studentamy na zaniattiakh z ukraïnskoi movy yak inozemnoi [Taking into account the methodology of national-language orientation of education during the study of movement verbs by English-speaking students in Ukrainian language classes]. *Quality language education in today's globalized world: trends, challenges, prospects: materialy I vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Sumy, 23–24 lystopada 2017 r. Sumy : SumDU, 2017, pp. 135–137 [in Ukrainian].*

13. Pradivlianni M. H. Vykorystannia osobystisno orientovanoho pidkhodu u formuvanni hotovnosti do inshomovnoho profesinoho spilkuvannia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [The use of personality-oriented approach in the formation of readiness for foreign language professional communication of students of technical specialties]. *Publisher of Vinnytsia Polytechnic Institute*. 2016. № 4, pp. 115–119 [in Ukrainian].

14. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Redaktsiia vid 02.04.2020, pidstava 540-IX [Education: Law of Ukraine from 05.09.2017 № 2145-VIII. Edition of 02.04.2020, basis 540-IX]. *Legislation of Ukraine: Vebsait*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

15. Reshetniak I. O. Kliuchovi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia z ekonomiky [Key competencies of the future economist]. *Innovations and traditions in language training of foreign students*. 2018. Pp. 246–250 [in Ukrainian].

16. Serhiienko T. V. Pidkhody do navchannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi v medychnykh universytetakh [Approaches to teaching Ukrainian as a foreign language in medical universities]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2017. No 6 (70), pp. 153–165 [in Ukrainian].

17. Stratehichniy plan rozvytku Sums'koho derzhavnoho universytetu na 2020–2026 roky [Strategic development plan of Sumy State University for 2020–2026]. Sumy, 2019. 93 p. URL: <https://news.sumdu.edu.ua/images/announcements/2019/2019-10-28/SumDU-Strategy-2026.pdf> [in Ukrainian].

18. Strohanova H. M. Kontseptualni pidkhody do zasvoiennia ukraïnskoi movy inozemnymy studentamy [Conceptual approaches to Ukrainian language acquisition foreign students]. *Theory and practice of teaching Ukrainian language as a foreign language*. 2008. Ed. 3, pp. 173–179 [in Ukrainian].

19. Ushakova N. I., Dubychnykyi V. V., Trostynska O. M. Kontsepsiia movnoi pidhotovky inozemtsiv u VNZ Ukrainy [The concept of language training of foreigners in Ukrainian universities]. *Teaching languages in higher education at the present stage. Cross-curricular links. Scientific research. Experience. Searching*. 2011. Ed. 19, pp. 136–146 [in Ukrainian].

20. Yashchenko A. A. Navchannia ukraïnskoi movy iranskykh studentiv. Problemy movnoi osobystosti: lnhvistyka i lnhvodydaktyka [Teaching Ukrainian to Iranian students. Problems of language personality: linguistics and linguodidactics]: materialamy dopovidei IV mizh nar. nauk.-prakt. konf. 18–19 zhovt. 2018 r. Kyiv-Cherkasy : vyd-vo FOP Hordiienko Ye.I., 2018, pp. 332–335 [in Ukrainian].



**Анастасія ГАВРИЛЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-0475-1616*

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри англійської філології*

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили*

*(Миколаїв, Україна) 734nastenka@gmail.com*

## **ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

*У статті обґрунтовано теоретичні основи педагогічного моделювання як системи елементів із характерними властивостями та функціями для її реалізації. Охарактеризовано практичну та теоретичну функції моделей. На основі аналізу наукових праць з'ясовано різні види класифікації моделей за їх способом реалізації та за структурними компонентами. Розкриваючи сутність процесу моделювання, автор окреслює основні дієві принципи формування індивідуального стилю навчання студентів-філологів, а саме: принцип альтернативності знань, що полягає у поєднанні різних підходів навчання; принцип гнучкості та варіативності, що забезпечує варіативність вибору навчальних дисциплін студентом при організації навчального процесу; принцип науково-дослідної орієнтації змісту та принцип палімпсесту, що передбачає поступове перетворення змісту загального на індивідуальний на засадах компетентнісного підходу. У процесі аналізу процесу створення моделі індивідуальних стратегій визначено головні етапи її побудови, що слугували вибору основних блоків нашої моделі процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів (пропедевтичний, індивідуально-діагностувальний, проєктувальний, реалізаційний та оцінний). Пропедевтичний відображає мету, завдання, методологічні підходи та принципи формування індивідуальних стратегій студентів-філологів. Індивідуально-діагностувальний блок включає взаємодію ознак професійної спрямованості та індивідуалізації студентів, виявлених на основі педагогічного тестування професійних та особистісних характеристик студентів філологічних спеціальностей. Проєктувальний блок складається з розробки індивідуальних маршрутів та траєкторій студентів-філологів. Реалізаційний блок має на меті опанування професійних компетентностей у процесі навчання. Оцінний блок складається з критеріїв оцінювання та верифікованих діагностик для перевірки сформованості індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів.*

**Ключові слова:** моделювання, модель, структурна модель, функціональна модель, блок, індивідуальна стратегія.

**Anastasiia HAVRYLENKO,**

*orcid.org/0000-0002-0475-1616*

*Candidate of Pedagogical Science,*

*Senior Teacher at the Department of Foreign Philology*

*Petro Mohyla Black Sea National University*

*(Mykolaiv, Ukraine) 734nastenka@gmail.com*

## **THE FUNCTIONAL ASPECT OF MODELLING OF THE FORMATION PROCESS OF INDIVIDUAL LEARNING STRATEGIES OF PHILOLOGY-STUDENTS**

*The article deals with the theoretical foundations of pedagogical modeling as a system of elements with specific properties and functions for its implementation. The practical and theoretical functions of the models are characterized. Different types of classification of models by their method of implementation and structural components are clarified which are based on the analysis of scientific works. Revealing the essence of the modeling process, the main effective principles of forming an individual style of teaching students of philology are outlined: the principle of alternative knowledge, which is based on the combination of different learning approaches; the principle of flexibility and variability, which provides variability in students' option of academic disciplines in the organization of the educational process; the principle of research-oriented content and the principle of palimpsest, which provides the gradual transformation of the general content to the individual on the basis of the competence approach. Analyzing the process of creating a model of individual strategies were identified the main stages of its construction, which served to select the main blocks of our model of the process of forming individual learning strategies for philology students (propaedeutic, individual diagnostic, planning, realizable and estimated). Propaedeutic reflects the purpose, tasks, methodological approaches and principles of the formation of individual strategies of philology students. The individual-diagnostic block includes interaction of signs of professional orientation and individualization based on pedagogical testing of the professional and personal*

*characteristics of students of philology speciality. Planning block consists of the development of individual routes and trajectories of students of philology. Realizable aims to master professional competencies in the learning process. The estimated block consists of assessment criteria and verified diagnostics to verify the formation of individual learning strategies for students of philology.*

**Key words:** *modelling, model, structural model, functional model, block, individual strategy.*

**Постановка проблеми.** Процес інтеграції системи вищої освіти до європейського простору зумовлює покращення методичної підготовки філологів, усвідомлюючи доцільність її реалізації в умовах інформатизації суспільства, що базується на взаємодії суб'єктів навчання та інноваційних ресурсів. Тому процес формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів передбачає моделювання їхнього педагогічного процесу. Лише при правильній побудові освітнього процесу як єдиної системи при врахуванні індивідуальних особливостей суб'єктів навчання та розробленні логічної функціональної моделі навчального процесу можна розраховувати на високий рівень професійної підготовки майбутніх філологів (Гавриленко, 2019: 4).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Метод моделювання у процесі навчання обґрунтований у педагогічній науці багатьма науковцями: О. Аліпичевим, В. Штоффом, А. Вербицьким, В. Загвязинським, А. Семеновою, А. Хуторським. І. Дорохіна, Г. Удовіченко, З. Рябіна та І. Колесникова наголошують на тому, що саме процес моделювання є дієвим інструментом навчальної діяльності студентів з огляду на їх індивідуальні стилі (Докучаєва, 2007: 10–13). Водночас встановлено, що моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів науковцями не здійснювалося.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування функціонального аспекту моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Підставою для моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів є високий рівень професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Завдання розроблення моделі повинно мати визначену мету та зорієнтоване на практичне застосування на основі індивідуальних особливостей суб'єктів навчання. Загалом процес *моделювання* – це один із методів пізнання й перетворення світу, який зумовив створення нових типів моделей, що розкривають нові функції самого методу (Докучаєва, 2007: 5). У процесі застосування методу моде-

лювання використовують *модель* як засіб дослідження. Однак модель є речовою, знаковою або уявною системою, яка відтворює, відображає та імітує принципи функціонування та внутрішньої організації об'єкта, його властивості, характеристики та ознаки (Ягупов, 2013: 145). На думку О. Кочергіна, модель – це уявна чи матеріально втілена система, яка відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що й сама стає джерелом нової дослідницької інформації (Харитоновна, 2005: 79). С. Гончаренко зазначає, що модель є штучно створеною системою елементів, які з точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються (Гончаренко, 1997: 234). Головними функціями моделі є теоретична та практична. Теоретична функція моделі реалізовує специфічність образу дійсності, який відповідає певним закономірностям єдності загального й одиничного, логічного й чуттєвого, абстрактного й конкретного; практична функція моделі дає змогу охарактеризувати модель як інструмент і засіб наукового експерименту. Слід також виділити дескриптивну функцію моделі, що полягає у застосуванні комунікативних технологій у професійній підготовці майбутніх філологів та дає змогу встановити суттєві змістові характеристики професійної підготовки студентів-філологів із застосуванням інтерактивно-комунікативних технологій. Моделювання професійної підготовки за реалізації означених функцій може мати прогностичний характер. За способом реалізації моделей їх можна розподілити на структурні (важливими є сутнісні взаємозв'язки між структурними елементами) і функціональні (основним є врахування функції всіх елементів і їхня роль у досягненні очікуваного результату). І. Колесникова наголошує, що модель є штучно створеним об'єктом у вигляді схеми, знакових форм чи формул, котрий, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами цього об'єкта. Отже, педагогічна модель – це логічно послідовна система відповідних елементів, яка включає в себе цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним

процесом, навчальних планів і програм (Харитонова, 2005: 86). Головною функцією педагогічної моделі є допоміжна, що проявляється в розробленні навчальних планів і програм, різних способів організації навчання та навчального процесу, визначення критеріїв ефективності технології, видів і способів оцінювання та контролю. На думку І. Дорохіної, процес моделювання є активним способом розроблення та теоретичного обґрунтування варіативно-педагогічної моделі формування індивідуально-особистісного стилю навчальної діяльності студентів у процесі освітнього простору (Гавриленко, 2016: 180). Основними дієвими принципами моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання є: *принцип альтернативності знань*, що передбачає об'єднання різних підходів навчання, принцип альтернативи забезпечує студентам можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності та часу її виконання; *принцип гнучкості та варіативності змісту навчання* базується на формуванні різностороннього складу дисциплін і курсів, варіативності вибору навчальних програм для забезпечення вибіркості навчального процесу (студент має самостійно організувати освітній простір, час та послідовність своєї активності у процесі професійної підготовки, самостійно планувати й задавати режим інтенсивності навчання, ритм навчального навантаження, рівень засвоєння змісту навчальної програми); *принцип науково-дослідної орієнтації змісту освіти* передбачає спрямованість студентів до здобуття знань; *принцип палімпсесту* має на меті багаторівневу сукупність і поступове перетворення загального досвіду на індивідуальний, за допомогою вибору студентом власної індивідуальної стратегії навчання (Гавриленко, 2019: 115).

Створення моделі процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів вимагало проходження низки етапів, а саме: вибору методологічної основи моделювання системи, що зумовлений особистісно орієнтованою парадигмою освіти; окреслення основної мети, її уточнення й конкретизації; обґрунтування завдань та функцій моделювання та визначення її елементів.

Для реалізації ідеї моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів була розроблена модель, що складається з 5 функційних блоків (пропедевтичний, індивідуально-діагностувальний, проєктувальний, реалізаційний та оцінний).

*Продедевтичний функційний блок* моделі містить мету, завдання, збір та аналітичне оброблення даних на основі тенденції формування індивідуальних стратегій навчання, методологічні підходи та принципи формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів (Гавриленко, 2019: 119).

*Індивідуально-діагностувальний функційний блок* визначає взаємодію ознак професійної спрямованості суб'єкта навчання (загальна спрямованість, комунікативні й організаторські здібності, професійні переваги) та індивідуально-особистісної спрямованості (темперамент, форми поведінки в конфліктних ситуаціях, означення індивідуально-когнітивного стилю студента як суб'єкта навчання).

*Проєктувальний функційний блок* мав на меті організацію спільного зі студентами розроблення індивідуально-освітнього маршруту і його навчальних траєкторій проходження з окремої дисципліни та професійної підготовки на практичній основі.

*Реалізаційний функційний блок* визначає необхідність опанування інструментальних та професійно значущих компетентностей з урахуванням індивідуальних стратегій навчання студентів як цілісного процесу навчання за комплікативної реалізації положень компетентісного, особистісно орієнтованого, диференційованого та індивідуального підходів як із психологічної, так і з педагогічної сторони.

До оцінного функційного блоку належать розроблення й перелік сукупності діагностик для перевірки результатів сформованості професійної компетентності студентів-філологів на верифікованому рівні, що залежить від рівня реалізації їхніх індивідуальних стратегій навчання. Реалізаційним компонентом цієї моделі слугує врахування характерних ознак індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей, що можуть бути виявленими з огляду на індивідуальні особливості кожного студента, а також групи студентів загалом. Вибір індивідуальної стратегії залежить від сучасних освітніх тенденцій, що зумовлені змінами в суспільстві. Лінгводидактичний аспект індивідуальної стратегії організовує систему особистісного навчання з урахуванням педагогічних принципів та сприяє формуванню вмій та навичок використання іншомовної лексики. Диференціація змісту системи освіти, орієнтація на індивідуальний та студентоцентризований підхід шляхом введення варіативних елементів у навчальні плани та програми, збільшення кіль-

кості самостійної роботи та створення реальних умов для моделювання індивідуальної стратегії навчання кожним студентом є визначними особливостями професійної підготовки студентів-філологів (Лопарева, 2015: 41). Освітній процес можна розглядати як процес оволодіння способами особистісно-професійного розвитку власних здібностей та інтересів студентів.

На нашу думку, філологічні дисципліни є провідним засобом особистісно-професійного становлення студента, що забезпечує оволодіння філологічними компетентностями та видами професійної діяльності.

Г. Удовіченко виокремлює взаємозалежну єдність двох базових засад процесу навчання студентів-філологів – оволодіння знаннями та формування світогляду студента (Гавриленко, 2019: 102). Якщо виокремити індивідуально-типологічні особливості кожного студента та об'єднати їх у групи, відбувається переосмислення сприйняття навчального матеріалу з високим рівнем ефективності. Під час підготовки до семінарів студенти знаходять необхідну інформацію в довідковій літературі, Інтернет-ресурсах, мають індивідуальний характер завдань для досягнення поставлених цілей занять. Своєю чергою індивідуалізація роботи є засобом поглибленої роботи з літературою, виконання пізнавальних завдань, підготовки рольових ігор, презентацій. Індивідуальний підхід для виконання завдань у процесі вивчення дисциплін має тріступеневий рівень: впровадження, закріплення та перевірка (Гавриленко, 2016: 179).

*Пропедевтичний функційний блок* моделі має на меті анкетування задля виявлення усвідомленості індивідуальних особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами, а також тестування задля аналізу індивідуального стилю навчання студентів-філологів. На цьому етапі відбувається процес диференціації студентів за індивідуальними типовими особливостями, пов'язаними з труднощами в навчальному процесі.

Розробка індивідуальних освітніх маршрутів навчальної діяльності студентів-філологів на основі врахування виявлених індивідуальних типів сприйняття навчального матеріалу є провідною функцією *індивідуально-діагностувального функційного блоку*. Насамперед, проведення педагогічного тестування для виявлення

професійних та особистісних характеристик студента.

*Проектувальний функційний блок* проявляється в організації розробки індивідуального освітнього маршруту та його траєкторій проходження з фахових дисципліни у практичному аспекті, вибираються теми для опрацювання та визначаються форми звітності на засадах індивідуального підходу в процесі навчання.

Реалізація індивідуальних освітніх маршрутів та траєкторій здійснюється на етапі впровадження *реалізаційного функційного блоку* моделі. Враховуючи індивідуальні особливості студентів, можна розробити різнорівневі завдання задля опанування змісту навчального матеріалу. Кореляційна залежність оволодіння компетентностями та використання індивідуальних стратегій відбуваються на основі індивідуального підходу, як із психологічного, так і з педагогічного погляду.

Аналіз результатів навчальної діяльності та сформованість індивідуальних стратегій навчання на основі використаних методів та засобів навчання в умовах індивідуалізації навчання розгортаються на етапі *оцінного функційного блоку*. На цьому етапі досягається головна мета освітнього процесу, спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студентів, орієнтованої на індивідуалізацію студента. Усі функційні блоки моделі взаємопов'язані та доповнюють одне одного, елементи та засоби яких спрямовані на досягнення цілей професійної підготовки студента-філолога на засадах реалізації педагогічних умов. Моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів у схематичному вигляді представлено на рис. 1.

**Висновки.** Результатом моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів є модель їх розвитку та впровадження, що складається з 5 взаємопов'язаних функційних блоків – пропедевтичного, індивідуального-діагностувального, проектувального, реалізаційного та оцінного, що насамперед відображають мету, завдання, методологічні підходи, принципи, організаційні форми навчання, методи, засоби, критерії та показники оцінювання рівнів сформованості індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів у процесі їх професійної підготовки.

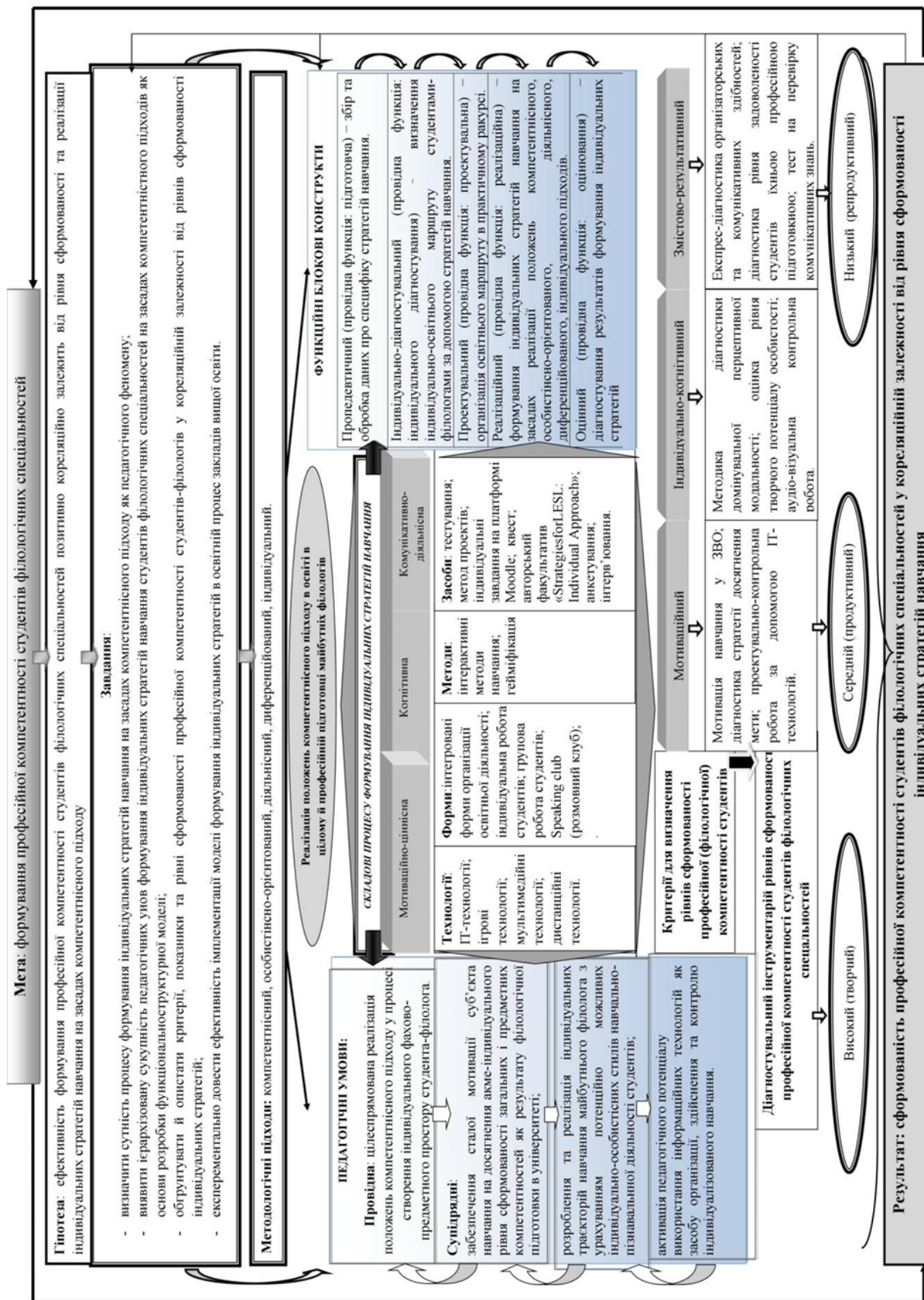


Рис. 1. Модель процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриленко А. О. Learning strategies for TESL. Іноземні мови ХХІ століття: професійні комунікації та діалог культур. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2016. С. 178–182.
2. Гавриленко А. О. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2019. 266 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проєктування інноваційних педагогічних систем. Луганськ, 2007.
5. Лопарева Т. А. Учебные стратегии в обучении многоязычию. *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2015. № 7. С. 38–44.
6. Харитоновна Л. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары. 2005. 205 с.
7. Ягупов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології навчання*. 2013. Вип. 76. С. 144–152

## REFERENCES

1. Havrylenko A. O. Learning strategies for TESL. [Navchalni strategii dlya navchannya angliiskoi movy yak druhoi inozemnoyi]. Foreign languages of 21st century: professional communications and cultural dialogues. Kryvyj Rig, 2016. pp. 178–182 [in English]
2. Havrylenko A. O. Formyvannya indyvidual'nykh strategii navchannia studentivfilolohichnykh spetsial'nostei na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: dys...kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of the individual learning strategies of the students of philological department on the basis of competence approach: Dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.04]. National Aviation University. Kyiv, 2019. 266 p. [in Ukrainian]
3. Honcharenko S. U. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk. [Goncharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Libid, 1997, 376 p [in Ukrainian]
4. Dokuchayeva V. V. Teoretiko-metodologi`chni` zasadi proektuvannya i`nnovaczi`jnykh pedagogi`chnikh sistem. [Theoretical and methodological basis for projecting innovative pedagogy systems]. Doktornauk. Lugans'k, 2007. [In Russian]
5. Lopareva T. A. Uchebny`e strategii v obuchenii mnogoyazy`chiyu. [Learning strategies in teaching multilingualism]. Multilingualism in the educational space. 2015. № 7. P. 38–44 [in Russian]
6. Kharitonova, L. A. Formirovanie gotovnosti budushih uchitelej inostrannogo yazyka k ispolzovaniyu informacionnyh tehnologij v professionalnoj deyatel'nosti [Formation of the readiness of future teachers of a foreign language to use information technology in professional activities: 13.00.08]. Doctor's thesis. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvenny'j pedagogicheskij universitet im. I. Ya. Yakovleva . 2005. 205 p. [in Russian]
7. Yahupov V. V. Modelyrovanye professyonal'noy kompetentnosti vypusknikov professyonal'nykh uchebnykh zavedenyi [Modeling of professional competence of professional educational institutions graduates]. New Learning Technologies. 2013. Vol. 76. Pp. 144–152 [in Russian]

**Лариса ГАРАЩЕНКО,**  
*orcid.org/0000-0001-5004-6136*  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(Київ, Україна) [l.harashchenko@kubg.edu.ua](mailto:l.harashchenko@kubg.edu.ua)

**Світлана КОНДРАТЮК,**  
*orcid.org/0000-0003-4037-6291,*  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри дошкільної освіти  
Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(Київ, Україна) [s.kondratiuk@kubg.edu.ua](mailto:s.kondratiuk@kubg.edu.ua)

**Андрій КОНДРАТЮК,**  
*orcid.org/0000-0002-8485-3160*  
старший викладач кафедри комп'ютерної математики та інформаційної безпеки  
Інституту інформаційних технологій в економіці  
Національного економічного університету імені Вадима Гетьмана  
(Київ, Україна) [kondratiuk.andrii@kneu.edu.ua](mailto:kondratiuk.andrii@kneu.edu.ua)

## ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: МЕТОДИЧНЕ ВИРАЖЕННЯ

У статті акцентується на проблемі підвищення рівня фахової підготовки майбутніх педагогів, що працюють у закладах дошкільної освіти. Обґрунтовано важливість переосмислення традиційних засобів і методів виховного впливу та доведено необхідність удосконалення педагогічного інструментарію (методи, прийоми, засоби, форми взаємодії) для формування педагога нового типу. Визначено педагогічні умови формування компетентного педагога закладу дошкільної освіти в галузі професійної, інформаційної, комунікативної діяльності, саморозвитку і самореалізації. До педагогічних умов зараховано розроблення робочих навчальних програм фахових дисциплін відповідно до особистісно орієнтованої парадигми на основі компетентнісного підходу, підвищення рівня професійної компетентності викладача, актуалізація його науково-педагогічних знань та особистісно-професійних здібностей, створення інформаційно-освітнього середовища, що дає змогу ефективно формувати фахові компетентності студентів на основі новітніх освітніх технологій, формування мотиваційної та професійної готовності студентів до реалізації сформованих компетентностей, професійного та особистісного спілкування, моніторинг рівня фахової компетентності студентів. З'ясовано, що оптимізації освітнього процесу, посиленню професійно-практичної підготовки студентів сприяють модернізація аудиторного фонду, розроблення електронних навчальних курсів фахових дисциплін, методичне забезпечення викладання фахових дисциплін, зміна методичного інструментарію, використання в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних форм взаємодії, активних методів навчання, проведення практичних занять на базі закладів дошкільної освіти тощо. На посилення мотиваційного компонента фахової підготовки має дієвий вплив організація освітнього процесу, спрямована на практичну, навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність студентів.

**Ключові слова:** освітній процес, якість освіти, фахова підготовка, навчально-пізнавальна діяльність, педагогічні умови, саморозвиток.

**Larysa HARASHCHENKO,**  
*orcid.org/0000-0001-5004-6136*  
Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Pre-School Education Department  
Pedagogical Institute  
of Borys Grinchenko Kyiv University  
(Kyiv, Ukraine) [l.harashchenko@kubg.edu.ua](mailto:l.harashchenko@kubg.edu.ua)



**Svitlana KONDRATIUK**,  
 orcid.org/0000-0003-4037-6291  
 Candidate of Pedagogic Sciences,  
 Senior Lecturer at the Pre-School Education Department  
 Pedagogical Institute  
 of Borys Grinchenko Kyiv University  
 (Kyiv, Ukraine) s.kondratiuk@kubg.edu.ua

**Andrii KONDRATIUK**,  
 orcid.org/0000-0002-8485-3160  
 Senior Lecturer at the Department of Computer Mathematics and Information Security  
 Institute Information Technologies in Economics  
 of the Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman  
 (Kyiv, Ukraine) kondratiuk.andrii@kneu.edu.ua

## INCREASING THE LEVEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS: METHODOLOGICAL EXPRESSION

*The article focuses on the problem of raising the level of professional training of future educators of preschool children. The importance of rethinking traditional means and methods of educational influence is substantiated and the necessity of improvement of pedagogical tools (methods, receptions, means, forms of interaction) for formation of the teacher of new type is proved. The pedagogical conditions for the formation of a competent teacher of preschool education in the field of professional, informational, communicative activities, self-development and self-realization are determined. The pedagogical conditions include: development of working curricula of professional disciplines in accordance with the personality-oriented paradigm on the basis of the competence approach; increasing the level of professional competence of the teacher; updating his scientific and pedagogical knowledge and personal and professional abilities; creation of information and educational environment that allows to effectively form professional competencies of students on the basis of the latest educational technologies; formation of motivational and professional readiness of students to realize the formed competencies, professional and personal communication; monitoring the level of professional competence of students. It was found that the optimization of the educational process, strengthening the professional and practical training of students contributes to the modernization of the classroom, development of electronic courses of professional disciplines, methodological support for teaching professional disciplines, change of methodological tools, use of innovative pedagogical technologies, interactive forms of interaction, active teaching methods, conducting practical classes on the basis of preschool education institutions, etc. The strengthening of the motivational component of professional training is effectively influenced by the organization of the educational process, aimed at practical, educational and research activities of students.*

**Key words:** educational process, quality of education, professional training, educational and cognitive activity, pedagogical conditions, self-development.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти актуалізується проблема підвищення її якості. Цілями вищої освіти, що відповідають цінностям демократичного та справедливого суспільства та реалізуються в діяльності автономних закладів вищої освіти, визначено такі: підготовка до успішного працевлаштування; підготовка до активного громадянства в демократичному суспільстві; особистісний розвиток; здобуття та формування готовності до використання в процесі навчання та наукових досліджень широкої сучасної бази знань (Сбруєва, 2019). Провідні світові заклади вищої освіти значної уваги в освітньому процесі сприяють, з одного боку, підвищенню якості підготовки своїх випускників, які здатні до здорової конкуренції на міжнародному ринку праці, з іншого – добору та формуванню потужного науково-педагогічного потенціалу, здатного до підготовки

майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандартів і світових наукових досягнень (Ярошенко та ін., 2018).

Професійна підготовка, в тому числі і підготовка майбутніх вихователів у закладі вищої освіти, орієнтована на вимоги компетентнісного підходу. Це передбачає підвищення рівня фахової підготовки, посилення практико орієнтованої та проблемно-дослідницької її спрямованості, активізацію самостійної роботи студентів щодо вирішення ситуацій, які імітують професійні проблеми. Продумана організація освітнього процесу, інноваційні освітні технології, інформаційно-комунікаційне забезпечення освітнього процесу, індивідуальна спрямованість навчання, доцільне використання результатів наукових досліджень в освітній діяльності можуть мати ефективний вплив на підвищення якості фахової підготовки.



**Аналіз досліджень.** Значиму роль у з'ясуванні сутності досліджуваної нами проблеми підвищення рівня фахової підготовки майбутніх вихователів відіграють дослідження Г. Беленької, А. Богуш, В. Бондаря, О. Богініч, І. Беха, Е. Вільчківського, Н. Гавриш, Н. Голоти, І. Дичківської, Л. Зданевич, Є. Карпової, В. Кременя, Г. Тарасенко, О. Половіної, Т. Поніманської, Г. Підкурганної та ін. У дослідженнях учених визначено сучасні тенденції реформування вищої освіти в контексті динамічних змін розвитку суспільства: спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок; відхід від явно біологізованого тлумачення здібностей і зарахування на цій основі багатьох дітей до категорії «нездібних»; перебудова освітнього процесу, спрямована на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і заклало б базу для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності; посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу; активний пошук нової методичної системи, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на емоційну та підсвідому сферу особистості, спрямовану на те, щоб учень/студент із пасивного об'єкта перетворювався на суб'єкт освітнього процесу; впровадження принципів безперервної освіти; істотно трансформується зміст вищої освіти, що передбачає посилення соціальної і гуманітарної складових частин освіти, що може бути реалізовано через збільшення відносного обсягу предметів соціально-гуманітарного циклу (Кремень та ін., 2004).

Основним завданням вищої педагогічної освіти є формування фахівців, спроможних адаптуватися до запитів суспільства, компетентно вирішувати професійні завдання, навчити студентів вчитися упродовж життя задля самостійного збагачення професійного і життєвого досвіду. Сучасний розвиток суспільства потребує «інноваційного навчання», що формуватиме у студентів здатність до проєктивної детермінації майбутнього, відповідальність за нього, віру в себе і власні професійні здібності (Богініч, 2011). У дослідженнях Т. Поніманської, присвячених концептуальним змінам освітнього середовища, йдеться про оновлення підготовки майбутніх вихователів, що репрезентується: забезпеченням цілісності системи підготовки до гуманістичного виховання дітей, яка передбачає поряд з оволодінням теоретичними положеннями включення їх у соціально-педагогічну практику; оволодінням гуманістичними педагогічними цінностями та методичними вмін-

нями гуманізувати педагогічний процес; єдністю теоретико-пізнавальної та практичної діяльності; організацією спільної діяльності викладачів і студентів на гуманістичних засадах із метою перетворення ціннісних педагогічних орієнтацій на особистісно-професійну позицію майбутніх вихователів (Поніманська, 2012).

Г. Беленька акцентує на тому, що професійна компетентність вихователя характеризує його здатність виконувати професійні задачі діяльності на основі фахових знань та умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідною є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність (Беленька, 2011). Цілком слушною є думка сучасної дослідниці О. Богініч, що ефективність реалізації цілей фахової підготовки залежить від мотивації студентів (як суб'єктів освітнього процесу) до активного здобуття фахової освіти на змісті кожного навчального предмету відповідно до фахової кваліфікації. Активність майбутніх фахівців залежить від мотивації їх діяльності, яка ґрунтується на ефективності впливу зовнішніх та внутрішніх (особистісних) факторів (Богініч, 2009). Ми погоджуємося з думкою Л. Зданевич, що реалізація компетентісного підходу неможлива без посилення практичної спрямованості професійної освіти за умов збереження її фундаментальності (Зданевич, 2015). У дослідженнях Г. Тарасенко акцентовано на ролі аксіологічного підходу до освітньої роботи з майбутніми вихователями, обґрунтовано роль екологічних та естетичних цінностей у системі виховних пріоритетів, які належить реалізовувати педагогам у роботі з дітьми (Тарасенко, 2015). У сучасних наукових доробках порушено проблему підготовки вихователів до формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток (Гавриш, 2015). Для формування фахової компетентності майбутніх вихователів найбільш доцільною є організація освітнього процесу на базі активних методів навчання, що враховують потенційні можливості студентів (Богініч, 2009).

**Мета статті** полягає у визначенні педагогічних умов формування компетентного педагога закладу дошкільної освіти в галузі професійної, інформаційної, комунікативної діяльності, саморозвитку і самореалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Вихователям належить провідна роль у забезпеченні процесу формування в дітей дошкільного віку рухової і здоров'язбережувальної, особистісної, предметно-практичної та технологічної, сенсорно-піз-

навальної, логіко-математичної та дослідницької, природничо-екологічної та навичок, орієнтованих на сталий розвиток, ігрової, соціально-громадянської, мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, мистецько-творчої компетентностей. Це вимагає посилення професійно-практичної складової частини та створення умов для ефективної реалізації фахової підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти (Паламар, Науменко, 2020).

По-перше, це розроблення робочих навчальних програм фахових дисциплін із чітко визначеною метою і завданнями, компетентностями та результатами навчання для направленості студентів на певний обсяг роботи. Навчальні програми створюються відповідно до Стандарту вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та особистісно орієнтованої парадигми на основі компетентнісного підходу. Особливістю навчальних програм є передбачення трансформації теоретичних знань у практичні дії з урахуванням ідеї інтеграції. Вивчення студентами дисциплін професійного циклу має бути узгоджено з вивченням дисциплін «Університетські студії», «Філософські студії», «Людинознавство: інтегрований курс», «Педагогіка», «Психологія».

Навчальними програмами, розробленими для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта (скорочена програма підготовки) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, передбачено, що оволодіння змістовими компонентами дисциплін фахового спрямування забезпечує фахову підготовку студентів на іншому рівні. На основі уже сформованих у студентів системи знань, фахових умінь і навичок, навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності, життєвого і професійного досвіду акцентовано на необхідності: вивчення, аналізу та узагальнення результатів сучасних наукових досліджень, кращого досвіду закладів дошкільної освіти, оцінювання наявних оптимальних умов для здійснення освіти дітей, впровадження ефективних новітніх технологій у галузі освіти дітей дошкільного віку, здійснення аналізу роботи вихователів щодо реалізації завдань освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти (БКДО 2020).

По-друге, підвищення рівня професійної компетентності викладача, актуалізація його науково-педагогічних знань та особистісно-професійних здібностей. Натепер існують різноманітні можливості для фахового зростання науково-педагогічних працівників вищого закладу освіти. Кожен викладач може вибрати для себе індивідуальну траєкторію власного професійного зрос-

тання, форму підвищення кваліфікації, займатися індивідуальною науково-дослідницькою діяльністю. Динамічні зміни розвитку вищої освіти та дошкільної освіти стимулюють до участі в різноманітних конференціях, методологічних семінарах, вебінарах, тренінгах, майстер-класах для вивчення, аналізу та узагальнення результатів сучасних наукових досліджень, кращого досвіду закладів дошкільної освіти, оцінювання наявних оптимальних умов для здійснення освіти студентів та освіти дітей дошкільного віку, впровадження ефективних новітніх технологій в освітній процес закладу вищої освіти та виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку. Лише майстерність педагога вищої школи може забезпечити ефективний трамплін для оптимального оволодіння основами професійного досвіду майбутнім фахівцем (Богініч, 2009).

По-третє, створення інформаційно-освітнього середовища, що дає змогу ефективно формувати фахові компетентності студентів на основі новітніх освітніх технологій. Оптимізації освітнього процесу, посиленню професійно-практичної підготовки студентів сприяють модернізація аудиторного фонду, розроблення електронних навчальних курсів фахових дисциплін, методичне забезпечення викладання фахових дисциплін (комплекси навчально-методичних матеріалів, методичні посібники, добірка навчально-пізнавальних завдань різного рівня складності), зміна методичного інструментарію, використання в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних форм взаємодії, активних методів навчання, проведення практичних занять на базі закладів дошкільної освіти тощо.

По-четверте, формування мотиваційної та професійної готовності студентів до реалізації сформованих компетентностей, професійного та особистісного спілкування. Реалізації цієї умови сприяє організація освітнього процесу, спрямована на практичну, навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність студентів. Активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяє проблемне навчання, проведення різних видів семінарських та практичних занять у формі ігор та змагань (ділові рольові ігри, конкурси, педагогічна рада, конференція та ін.) (Гаращенко, Кондратюк, 2020). Сучасні технології навчання забезпечують високий ступінь включення студентів у процес навчання на основі підвищення емоційної складової частини навчальної діяльності та творчого характеру навчальних завдань, взаємодії учасників освітнього процесу, інтенсивності оволодіння професійним досвідом (Богініч, 2009).

По-п'яте, моніторинг рівня фахової компетентності студентів. Для перевірки готовності студентів до реалізації фахових компетентностей, набутих у процесі навчання, використовуються різні види контролю (вхідний, проміжний, підсумковий семестровий контроль, контроль залишкових знань, випускна атестація), анкетування, аналіз студентами електронних навчальних курсів, аналіз результатів проходження різних видів педагогічної практики, опанування змістового компонента навчальної дисципліни, аналіз електронних навчальних курсів. Доцільним видається після вивчення змістового модуля чи дисципліни використання аналітико-підсумкового звіту. Студентам пропонується відповісти на питання такого типу: наскільки важливими будуть отримані знання з дисципліни у вашій роботі? Що було упущено, яких знань ви не отримали, але хотіли б отримати? Про що ви б хотіли дізнатися в більшому об'ємі? Яке питання курсу вам хотілося б глибше вивчити? Рефлексія студента спрямована на об'єктивне зіставлення власних досягнень із соціальними вимогами, аналіз результатів особистісних

досягнень та ступінь реалізації власного потенціалу (Богініч, 2009).

**Висновки.** Результатом фахової підготовки має стати підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в змінних соціальних умовах, які володіють системою знань, фазових умінь і навичок, засобами пізнання себе та довкілля, здатних до повноцінної професійної та особистісної самореалізації, готовність брати відповідальність щодо прийняття ефективних педагогічних рішень у різних професійних ситуаціях. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку має бути готовим до переосмислення наявного науково-практичного досвіду дошкільної освіти та використання його у власній професійній діяльності, володіння міждисциплінарним підходом у процесі розв'язання професійних проблем, до міжособистісної взаємодії. Для цього необхідне усвідомлене та ціннісне ставлення майбутніх вихователів до проблеми формування здоров'я і цілісного розвитку дитини, бездоганне володіння різними фаховими методиками, оскільки професійна діяльність у закладі дошкільної освіти має міжпредметний характер.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В. Сучасні підходи до питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2012. Вип. 5. С. 99–102. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2012\\_5\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2012_5_23) (дата звернення: 10.03.2021).
2. Богініч О. Історичний досвід Фребелівського Педагогічного інституту як витоки професійно-практичного спрямування фахової підготовки майбутнього вихователя ДНЗ. *Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: монографія* / З. Борисова, Г. Беленька, О. Богініч, Н. Голота та ін. Київ : Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 232 с.
3. Богініч О. Л. Основні механізми формування мотивації у майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2009. Вип. 2. С. 38–47.
4. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini?print> (дата звернення: 17.03.2021).
5. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / За ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2004. 384 с.
6. 6 Гавриш Н. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів / за заг. ред. О. Пометун. Дніпропетровськ : Ліра, 2014. 120 с.
7. 7 Гарашенко Л., Кондратюк С. Ігрові технології в системі фахової підготовки педагогів дошкільної освіти. *Вісник Запорізького національного університету*. 2020. Вип. 2(35). С. 7–14.
8. Зданевич Л. Реалізація компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 18. С. 90–96.
9. Паламар С. П., Науменко М. С. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в контексті сучасних освітніх парадигм. *Освітологічний дискурс*. 2020. Вип. 2(29). С. 105–120.
10. Поніманська Т. І. Модель системи підготовки студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку / Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2012. Вип. 5 (48). С. 38–43.
11. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 254 с.
12. Тарасенко Г. С. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації аксіологічного підходу у вихованні дошкільників засобами природи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Вип. 5 (49). С. 518–523.
13. Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки : препринт (аналітичні матеріали) у 2-х частинах / за ред. О. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2018. Ч. 2. 105 с.

## REFERENCES

1. Bieliienka H. V. Suchasni pidkhody do pytan formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku [Modern approaches to the formation of professional competence of future educators of preschool children] Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions. 2012. Vyp. 5. Pp. 99–102. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2012\\_5\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2012_5_23). [in Ukrainian].
2. Bohinich O. Istorychnyi dosvid Frebelivskoho Pedahohichnoho instytutu yak vytoky profesiino-praktychnoho spriamuvannia fakhovoi pidhotovky maibutnoho vykhovatel'ia DNZ [Historical experience of the Froebel Pedagogical Institute as the origins of professional and practical direction of professional training of future educators] Theory and practice of preschool education in Ukraine: monograph. Borys Grinchenko Kyiv University, 2011. 232 p. [in Ukrainian].
3. Bohinich O. L. Osnovni mekhanizmy formuvannia motyvatsii u maibutnikh vykhovateliv do fizkulturno-ozdorovchoi roboty z doshkilnykamy [Basic mechanisms of motivation formation in future educators to physical culture and health work with preschoolers] Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna. 2009. Nr 2. pp. 38–47. [in Ukrainian].
4. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. Access mode: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini?=&print>. [in Ukrainian].
5. Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses: Navchalnyi posibnyk [Higher education in Ukraine and the Bologna process: Textbook] / Ed. V. G. Kremen. Author's team: M. F. Stepko, Ya. Ya. Bolyubash, V. D. Shinkaruk, V. V. Grubinko, I. I. Babyn. Ternopil: Navchalna knyha, Bohdan, 2004. 384 p. [in Ukrainian].
6. Havrysh N. Doshkilniatam – osvita dlia staloho rozvytku [Preschool children – education for sustainable development: teaching method way for preschool teachers. Institutions] Dnepropetrovsk: Lira, 2014. 120 p. [in Ukrainian].
7. Harashchenko L., Kondratiuk S. Ihrovi tekhnolohii v systemi fakhovoi pidhotovky pedahohiv doshkilnoi osvity [Game technologies in the system of professional training of preschool teachers]. Visnyk of Zaporizhzhya National University, 2020. Nr 2 (35). Pp. 7–14. ISSN 2522-4379. [in Ukrainian].
8. Zdanevych L. Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu yak odnogo z instrumentiv profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Implementation of the competence approach as one of the tools for professional training of future specialists in higher education], Pedagogical discourse, 2015. Nr 18. pp. 90–96. [in Ukrainian].
9. Palamar S. P., Naumenko M. S. Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v konteksti suchasnykh osvitnikh paradyhm [Preparation of future educators of preschool children in the context of modern educational paradigms] Educational Discourse, 2020. Nr 2 (29). Pp. 105–120. [in Ukrainian].
10. Ponimanska T. I. Model systemy pidhotovky studentiv do humanistychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku [Model of the system of preparation of students for humanistic education of children of senior preschool age] Update of the maintenance, forms and methods of training and education in educational institutions: collection of scientific works. Scientific notes of Rivne State University for the Humanities. 2012. Nr 5 (48). Pp. 38–43. [in Ukrainian].
11. Sbruieva A. A. Formuvannia yevropeiskoho vymiru zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v konteksti internatsionalizatsii osvitnoho prostoru: monohrafiia [Formation of the European dimension of quality assurance of higher education in the context of internationalization of educational space: a monograph] Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2019. 254 p. [in Ukrainian].
12. Tarasenko H. S. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do realizatsii aksiolohichnoho pidkhodu u vykhovanni doshkilnykiv zasobamy pryrody [Preparation of future teachers for the implementation of the axiological approach in the education of preschoolers by means of nature] Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2015. Nr 5 (49). Pp. 518–523. [in Ukrainian].
13. Teoretychni osnovy i tekhnolohiia profesiinoho rozvytku naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv v umovakh intehratsii vyshchoi osvity i nauky: prepynt (analytychni materialy) [Theoretical bases and technology of professional development of scientific and pedagogical workers of universities in the conditions of integration of higher education and science: preprint (analytical materials)] in 2 parts / Author's team: N. Divinska, N. Dyachenko, O. Zhabenko, I. Regeylo, for order. O. Yaroshenko. Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2018. Part 2. 105 p. [in Ukrainian].

**Світлана ГАРБАР,**

*orcid.org/0000-0003-3013-2015*

викладач кафедри дошкільної освіти

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) *skolontay@ukr.net*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті актуалізується проблема виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Уточнено сутність і зміст базових понять дослідження, а саме: «педагогічні умови», «культура поведінки». Розкрито внесок українських педагогів-мислителів у розв'язанні проблем виховання культури поведінки дошкільників. Визначено теоретичні підходи, які покладено в основу дослідження. Окреслено завдання виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку: формування уявлень про норми поведінки і моральні якості особистості, розвиток моральних почуттів, розширення, поглиблення та систематизація знань про норми і правила культурної поведінки, розвиток умінь оцінювати власні та чужі вчинки, формування позитивних ставлень до норм поведінки та негативних ставлень до антисуспільних проявів, формування умінь, навичок та звичок культурної поведінки.*

*Головною метою роботи є визначення педагогічних умов виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку, їх ефективність та результативність. Під час дослідження нами використані теоретичні методи (аналіз літератури з проблем дослідження; аналіз програм, планів виховної роботи з дітьми), емпіричні методи (анкетування, бесіди, педагогічні спостереження освітнього процесу). Розкрито зміст діагностичного обстеження, представлено експеримент з подальшою якісною і статистичною обробкою результатів дослідження рівнів вихованості культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку.*

*Таким чином, культуру поведінки визначаємо як сукупність корисних, стійких форм повсякденної поведінки в побуті, у спілкуванні та різних видах діяльності. При цьому період старшого дошкільного віку розглядаємо як чутливий у вихованні культури поведінки. Пропонуємо основні складники методичних дій, педагогічні умови, спрямовані на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, культура поведінки, старший дошкільний вік.

**Svitlana GARBAR,**

*orcid.org/0000-0003-3013-2015*

Lecturer at the Department of Preschool Education

Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *skolontay@ukr.net*

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF THE CULTURE OF BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

*The article actualizes the problem of educating the culture of behavior of older preschool children. The essence and content of the basic concepts of the research are specified, namely: "pedagogical conditions", "culture of behavior". The contribution of Ukrainian teachers-thinkers in solving the problems of educating the culture of behavior of preschoolers is revealed. Theoretical approaches, which are the basis of the research, are determined. The task of educating the culture of behavior of older preschool children is outlined: formation of ideas about norms of behavior, about moral qualities of the person, development of moral feelings; expansion, deepening and systematization of knowledge about norms and rules of cultural behavior, development of skills to evaluate one's own and others' actions, formation of positive attitudes to norms of behavior and negative attitudes to anti-social manifestations, formation of skills, abilities and habits of cultural behavior.*

*The main purpose of the work is to determine the pedagogical conditions of educating the culture of behavior of older preschool children, their effectiveness and efficiency. During the research we used the following methods: theoretical (analysis of the literature on research problems; analysis of programs, plans of educational work with children), empirical (questionnaires, interviews, pedagogical observations of the educational process). The content of the diagnostic examination is revealed, the experiment with the subsequent qualitative and statistical processing of results of research of levels of education of culture of behavior at children of senior preschool age is presented.*

*Thus, the culture of behavior is defined as a set of useful, sustainable forms of everyday behavior in everyday life, in communication and various activities. At the same time, we consider the period of senior preschool age as sensitive in the education of a culture of behavior. We offer the main components of methodical actions, pedagogical conditions aimed at educating the culture of behavior of older preschool children.*

**Key words:** pedagogical conditions, culture of behavior, senior preschool age.

**Постановка проблеми.** Проблема виховання культури поведінки підростаючого покоління є однією з головних на сучасному етапі розвитку людства. Зниження культурно-морального рівня суспільства зумовлює необхідність створення нових підходів і способів виховання культури поведінки особистості, особливо в контексті загальнолюдських цінностей і норм поведінки. Фундамент культури поведінки закладається в старшому дошкільному віці, що визначає подальший гармонійний розвиток особистості і суспільства загалом. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначено, що реформування освітньої системи має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, а головним завданням виховання є розвиток у дитини культури поведінки як домінуючої у структурі особистості.

**Аналіз досліджень.** У дослідженнях сучасних зарубіжних та вітчизняних учених проблема виховання культури поведінки особистості розглядається переважно в таких аспектах: теоретико-методологічні засади виховання культури поведінки (С. Анісімов, М. Бердяєв, М. Вебер, В. Малахов, В. Соловійов, В. Франкл), особистісно орієнтований підхід до її виховання (І. Бех, А. Богуш, А. Бойко, О. Кононко, В. Кузь, О. Савченко), особливості виховання культури поведінки на різних етапах онтогенетичного розвитку (Л. Артемова, В. Білоусова, О. Богданова, В. Горєва, О. Дейч, В. Нечаєва, С. Петеріна, Н. Хамська та ін.), виховання культури спілкування дошкільників і молодших школярів (Г. Лаврентьєва, Т. Поніманська, С. Хаджирадєва), естетичні аспекти культурної поведінки (М. Волос, В. Дружинін, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Федь).

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Для досягнення мети дослідження планувалося розв'язати такі завдання: проаналізувати літературу, програми, плани виховної роботи з дітьми; провести анкетування, бесіди, педагогічні спостереження освітнього процесу; підібрати діагностичний інструментарій та представити результати дослідження рівнів вихованості культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні євроінтеграційні процеси та соціально-економічні виклики загострюють важливість морально-етичного рівня українців, що формується на базових

цінностях. У Концепції розвитку дітей дошкільного одним із стратегічних завдань визначено необхідність формувати ціннісне ставлення до природи, культури, людей, себе, розвивати базові якості особистості, а відтак співвідносити свої дії з моральними еталонами, усвідомлювати їх вплив на навколишню дійсність і на себе. Ціннісні основи закладаються в період старшого дошкільного віку, який є сенситивним та чутливим до формування моральних чеснот, основ культури поведінки.

Вивчення педагогічних умов виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку потребує розгляду та аналізу таких понять, як «педагогічні умови» та «культура поведінки».

Поняття «умова» в науковій теорії розглядається як вимога, необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь, як обставина, за якої відбувається або здійснюється що-небудь. У контексті нашого дослідження педагогічні умови трактуємо як усвідомлено, цілеспрямовано створені обставини, за наявності яких стає можливим досягнення певного якісного результату педагогічної діяльності.

З'ясування змісту поняття «культура поведінки» вимагає окреслення сутності понять «культура» та «поведінка». Поняття культури вживають у різних контекстах, але завжди пов'язаних із ціннісно-змістовим значенням, в якому акумулюються і відображаються історичний досвід людства й традиції окремих націй і народів, духовно-матеріальні цінності, світогляд, спосіб діяльності, сфера самоцінності людини (Рубинштейн, 1999).

Так, у соціології «культура» розглядається як сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіту, духовну творчість, а також установи і організації, що забезпечують їх функціонування.

Натомість «культура поведінки» розуміється як сукупність духовних цінностей, правил, норм, які регулюють характер взаємовідносин між людьми і слугують для того, щоб полегшити їх входження в суспільство, зробити умови спілкування з оточуючими приємними і зручними.

У психології «культура» розглядається як сукупність досягнень і високий рівень розвитку людства в суспільному виробництві, розумовому і духовному відношеннях. Культура є системою духовних форм забезпечення життєдіяльності людини (Мухина, 1999).

У педагогічному словнику «культура» трактується як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспіль-

ства й людини і втілюється в результатах продуктивної діяльності. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності (Выготский, 1991).

Культура охоплює певну систему цінностей, які втілюються в поведінкових нормах і правилах. М. Горлач і В. Кремень зазначають, що сенс культури полягає в правилах, що встановлюють межі, а також репрезентують форми і засоби задоволення потреб людини. За такого підходу культура поведінки може бути визначена як спосіб організації особистістю власних дій і вчинків, що забезпечують її гармонійний розвиток (Горлач та ін., 2008).

Отже, в дослідженні поняття «культура» розглядаємо як сферу духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості, модель цінностей, ідей і інших символічно значимих чинників, що формують людську поведінку, а також продукти такої поведінки.

Поняття «поведінка» теж дослідниками трактується неоднозначно, зокрема, у словнику з етики «поведінка» означає сукупність вчинків людини, що мають моральне значення, вчинених нею у відповідно тривалий період у постійних умовах або в умовах, що змінюються» (Рубинштейн, 1999).

У психології поняття «поведінка» розглядається як спрямована на іншу людину активність особистості, особлива форма індивідуальної діяльності, пов'язана із стосунками людей (Мухина, 1999).

У соціології «культура поведінки» визначається як сукупність духовних цінностей, правил, норм, що регулюють характер взаємин між людьми і слугують для того, щоб полегшити їх входження в суспільство. Тим самим культура поведінки стає результатом успішної адаптації людини до умов життя в суспільстві (Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Л. Козер, Р. Мертон, Т. Парсонс, П. Сорокін) (Дюркгейм та ін., 1995).

Основа етичного підходу до культури поведінки особистості (Т. Аболіна, Л. Волченко, В. Дружинін, В. Малахов та ін.) полягає в тому, що будь-які вчинки людини розглядаються в діалектиці добра і зла (Аболіна та ін., 1999).

У педагогії культура поведінки розглядається як сукупність корисних, стійких форм повсякденної поведінки в побуті, спілкуванні та різних видах діяльності.

Аналіз різних підходів до змісту поняття «культура поведінки» за різними джерелами дозво-

ляє дійти висновку, що найбільш близькими до нашого дослідження є розуміння культури поведінки як регулятора діяльності людини, мірою того, якою має бути людина в певному суспільстві, відповідно до яких принципів вона має діяти і розвиватися. Так, культуру поведінки ми розуміємо як сукупність сформованих, соціально значущих якостей особистості, її щоденних вчинків у суспільстві, що ґрунтуються на нормах моралі, етики, естетики та культури.

Зауважимо, що, оскільки фундамент культури поведінки закладається в старшому дошкільному віці і визначає подальший гармонійний розвиток особистості, то формування загальної культури у дитини, аспектом якої є культура поведінки, – головна мета виховання у старшому дошкільному віці, адже процес виховання культури поведінки пов'язаний із періодом початкової соціалізації особистості.

Нині існують різні підходи до структурної будови змісту виховання культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку (Л. Артемова, В. Білоусова, Л. Островська, С. Петеріна), в яких можна виділити взаємозв'язані компоненти: 1) культура діяльності – поведінка дитини на заняттях, в іграх, під час виконання трудових доручень. Формувати в дитині культуру діяльності – це значить виховувати в неї звичку утримувати в порядку місце, де вона працює, навчається, грається, звичку доводити до кінця розпочату справу, бути наполегливим у досягненні мети, навчати її не відкладати на завтра те, що можна зробити сьогодні, привчати бережно ставитись до іграшок, речей, книг; 2) культура спілкування, що передбачає навчити дитину поважати суспільство загалом і кожного його члена окремо та ставитися до них так, як він ставиться до себе. Культура спілкування обов'язково передбачає культуру мовлення дитини; 3) культурно-гігієнічні навички і звички, що починаються з виховання акуратності й охайності. До культурних звичок зараховують привчання вставати вранці та робити зарядку, вмиватися, чистити зуби, акуратно зачісуватися, тримати в чистоті взуття та одяг (Артемова та ін., 2014).

У старшому дошкільному віці діяльність педагога з виховання культури поведінки будується з урахуванням досягнутого дітьми рівня вихованості і спрямована на те, щоб закріпити і зробити звичними засвоєні позитивні форми поведінки, а також познайомити дітей із новими правилами культури поведінки, розширити «соціальну зону» їх застосування, сформувати нові цінні звички.

Під час опрацювання наукових джерел нашу увагу привернули роботи В. Нечаєва і Т. Маркова,

які виділяють такі напрями виховання культури поведінки дітей дошкільного віку: формування уявлень про норми поведінки, про моральні якості особистості, розвиток моральних почуттів (гуманізму, колективізму, позитивного ставлення до оточуючих, почуття любові).

У руслі теми нашого дослідження особливий інтерес становлять погляди Т. Аболіної, яка зазначає, що культура поведінки дошкільників взаємопов'язана з внутрішньою культурою особистості та її загальноприйнятими звичаями. Безпосередньо внутрішня культура поведінки дитини істотно визначає зовнішню поведінку. Крім того, зовнішня поведінка впливає на внутрішню культуру, змушуючи кожную дитину бути витриманою та дисциплінованою. Т. Аболіна підкреслює: недбалість у зовнішньому вигляді, безтактність, брутальність та неухважність формують негативні якості особистості. У зв'язку з цим необхідно навчити дітей використовувати в житті основні правила культури поведінки (Аболіна, 1999).

Вчені (М. Васильєва, В. Гербова, Т. Комарова та ін.) рекомендують працювати над формуванням культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку шляхом вирішення таких завдань: формувати навички культури поведінки в повсякденному житті; вчити бачити свої недоліки в поведінці і вміти їх виправляти; познайомити з правилами культури поведінки; виховувати любов і шанобливе ставлення до близьких і оточуючих людей; навчити ставитися до оточуючих з турботою і терпінням, але при цьому проявляти нетерпимість до поганих вчинків людей (Васильєва та ін., 2009).

На нашу думку, головним завданням виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку є створення педагогічних умов, за яких дитина на власному досвіді переконалася б у шкідливості для себе тих вчинків, від яких застерігав її вихователь. Тільки такий підхід буде стимулювати виникнення правильних уявлень про те, як потрібно поводитися в тій чи іншій ситуації. З огляду на це виховання культури поведінки дитини має відбуватися не шляхом декларації, роз'яснення, а шляхом переживання нею наслідків негативних вчинків і накопичення морального досвіду.

Щоб досягти бажаних результатів, реалізація зазначеного має відбуватися на основі неперервного, систематичного психолого-педагогічного супроводу процесу виховання культури поведінки, що ґрунтуватиметься на співпраці і міжособистісній взаємодії дитини, закладу дошкільної освіти та сім'ї. Ця вимога передбачає планування і здійснення освітнього процесу в такий спосіб, щоб

виховання культури поведінки домінувало невидимо й ненав'язливо, дохідливо і переконливо, з дотриманням міри було присутнє в усіх моментах дитячого життя, бо тільки так можна сформувати справжню культурну особистість.

З метою вивчення стану досліджуваної проблеми нами був розроблений констатувальний експеримент, який проводився на базі дошкільного навчального закладу № 15 м. Умань групи дітей старшого дошкільного віку.

Вивчаючи досвід роботи педагогів дошкільної освіти з виховання культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку, ми провели анкетування. Вихователям було запропоновано відповісти на низку запитань: Чи вважаєте Ви за необхідне виховувати культуру поведінки в дітей старшого дошкільного віку? Що включає в себе зміст освітньої роботи з виховання культури поведінки у старших дошкільників? Які засоби Ви використовуєте для виховання культури поведінки? Які форми взаємодії з батьками Ви використовуєте з питань виховання культури поведінки у дітей?

Аналізуючи дані анкети вихователів, слід зазначити: чим вищий педагогічний стаж роботи вихователів, тим краще вони ознайомлені з особливостями виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. 100% вихователів вважають проблему виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку актуальною та важливою для сучасної системи освіти. У роботі з дітьми старшого дошкільного віку в процесі виховання культури поведінки вихователі використовують твори художньої літератури, особистий приклад дорослих та ігрові ситуації. У роботі з батьками вихователі використовують в основному індивідуальні і групові консультації. Також нами було вивчено календарний план освітньо-виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Вихователями планується робота з виховання культури поведінки протягом перебування дітей у закладі дошкільної освіти: в години прийому, під час виконання гігієнічних процедур, під час прогулянки, на заняттях тощо. На питання «Якою має бути система навчально-виховної роботи з виховання культури поведінки дітей?» не було надано конкретних відповідей, вихователі лише перелічували ті види та форми роботи, які вони використовують у власній роботі з дітьми. 90% опитаних вихователів вважають себе готовими до здійснення означеного напрямку навчально-виховної роботи, а 10% зазначили, що не вистачає психолого-педагогічних та філософських знань для проведення цієї роботи.



У процесі аналізу відповідей батьків на питання анкети було виявлено: батьки з вищою освітою приділяють більше уваги проблемі виховання культури поведінки своїх дітей, а батьки з професійно-технічною освітою в основному не вважають це питання нагальним.

Отже, аналізуючи результати анкет вихователів та батьків, можемо говорити про те, що вихователі мало приділяють уваги дітям із метою виховати культуру поведінки, а батьки взагалі не вважають цю проблему нагальною, покладаючи основну роботу на заклад дошкільної освіти.

З метою виявлення рівня вихованості культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку нами були виділені відповідні критерії і показники діагностики. Відповідно до розглянутих критеріїв нами представлено опис рівнів вихованості культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

*Низький рівень.* У дитини не сформована звичка вітатися і прощатися. Дитина знає найпростіші правила поведінки (за столом, на занятті), але навички використання цих норм не сформовані. У спілкуванні з дорослими і однолітками поводить невимушено, використовує не завжди відповідний словниковий запас, а її культура поведінки не завжди відповідає нормі.

*Середній рівень.* Дитина не завжди вітається і прощається, частіше після нагадування вихователя. Знання про норми поведінки в різних ситуаціях сформовані, але використовуються за нагадування дорослого. Дитина знає необхідність просити вибачення за погані вчинки, але частіше на прохання вихователя. У процесі спілкування з дорослими діти поважають старших, але це не завжди проявляється в спілкуванні з однолітками.

*Високий рівень.* У дитини сформована звичка вітатися і прощатися. Дитина знає найпростіші правила поведінки (за столом, на заняттях) і використовує їх усвідомлено без нагадування. Вибачається за нехороші вчинки. У спілкуванні з дорослими і однолітками дотримується норм, заснованих на повазі і доброзичливості, з використанням відповідного словникового запасу і норм звернення.

Для виявлення рівнів сформованості культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку ми використовували такі діагностичні методи: бесіда; сюжетні картинки; спостереження; анкетування батьків.

Бесіда була спрямована на виявлення рівня сформованості уявлень дітей про елементарні правила і норми культури поведінки. Результат бесіди показав високий рівень сформованості уявлень дітей про елементарні правила і норми куль-

тури поведінки (26,7%), середній рівень (60%) і низький рівень (13,3%).

Використання методики «Сюжетні картинки» було спрямоване на вивчення емоційного ставлення дошкільнят до моральних норм поведінки. Кожній дитині було запропоновано розкласти картинку так, щоб з одного боку лежали ті, на яких намальовані хороші вчинки, а з іншого – погані. Так, високий рівень емоційного ставлення до моральних норм поведінки показали 26,6% дітей, середній рівень – 46,8% і низький рівень – 26,6%. Діти з високим рівнем правильно розклали картинку, обґрунтовували свої дії, емоційно реагували, що проявлялося в міміці, активній жестикуляції. Діти з середнім рівнем, правильно розкладаючи картинку, обґрунтовували свої дії, емоційні реакції були адекватні, але висловлювалися вони мало. Діти, які показали низький рівень, правильно розклали картинку, але не могли обґрунтувати свої дії, хоча емоційні реакції дітей були адекватні.

Для виявлення стійких проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку елементарних правил поведінки ми проводили спостереження протягом кількох днів. Основними критеріями під час проведення спостереження були такі: самотійно, без нагадувань, вітається з дорослими і однолітками; самотійно прощається з дорослими і однолітками, йдучи з дитячого садка; звертається до вихователя, інших дорослих у дитячому садку на ім'я та по-батькові, на ВИ; ввічливо звертається з проханням до дорослих і однолітків; дякує за допомогу і турботу; доброзичливий у спілкуванні з дорослими і однолітками; самотійно вибачається у відповідних ситуаціях; допускає грубий тон у спілкуванні; перебуває під час розмови.

За даними спостереження ми виявили, що високий рівень прояву культури поведінки в повсякденному житті показали 26,8%, середній рівень – 46,6% і низький рівень – 26,6%.

Враховуючи вищезазначене, з дітьми необхідно проводити освітньо-виховну роботу, виховувати культуру поведінки. Відповідно до поставленої мети нами були визначені такі завдання: підвищення рівня професійної компетенції вихователів із використанням можливих методів та прийомів у вихованні культури поведінки дітей старшого дошкільного віку; підвищення психолого-педагогічних знань батьків про виховання культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку; проведення освітньо-виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з метою виховання культури поведінки.

Першим нашим завданням було ознайомлення вихователів із проблемою виховання культури

поведінки дітей старшого дошкільного віку, запропоновано для ознайомлення список теоретичних джерел та рекомендовано до опрацювання. Відповідно до другого завдання нами були підготовлені матеріали консультацій для батьків із виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку, які були розміщені в куточку для батьків. Третє завдання було спрямоване на проведення освітньо-виховної роботи з виховання культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку.

В основу цієї роботи була покладена гіпотеза дослідження, згідно з якою успішному вихованню культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку будуть сприяти такі педагогічні умови: авторитет і культура вихователів та батьків (допомога, довіра, любов, порада, ласка, щирий інтерес до дитячих починань становлять фундамент доброзичливих відносин із дитиною); позитивний настрій (атмосфера доброзичливості, активна змістовна діяльність виховують у дітях потяг до зайнятості, бажання пізнавати нове і використовувати ці знання в житті); зв'язок із сім'єю (дає змогу зберегти єдність вимог і наступність у вихованні); дотримання точного режиму (запобігає перевтомленню в діяльності, дає змогу сформувати стереотип поведінки); правильно організована обстановка (цікава, пізнавальна наочність, дидактично-методичні матеріали, іграшки дають змогу дітям знаходити заняття за інтересом і тим самим запобігають зривам у поведінці) (Желан, 2014).

З метою перевірки вищезазначених педагогічних умов нами було побудовано модель, яка включає систему експериментальних матеріалів запозичено в інших авторів і адаптовано до завдань нашого дослідження: тематичний підхід до планування освітнього процесу та виховання культури поведінки дітей в умовах інтегрованого освітнього процесу, спостереження, експериментування, моделювання, продуктивна діяльність, розв'язання проблемних ситуацій, педагогічне спілкування, пізнавальні моделювання соціальної поведінки, мовленнєві ситуації. З метою розширення уявлень дітей про культуру поведінки та її розуміння, формування морально-етичного досвіду ми використовували пізнавальні ігри. З метою розширення знань дітей про культуру поведінки та її інтерпретацію ми використовували цикл бесід із дошкільниками на тему «Який я». Також ми розробили та провели заняття з дітьми старшого дошкільного віку, метою яких було дати дітям уявлення про культуру поведінки, формувати в дітей уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розвивати асоціативне

мислення, спостережливість, увагу, виховувати культуру поведінки.

Для педагогів нами був підготовлений виступ на педагогічній раді на тему «Виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку». Мета виступу – ознайомити педагогів-вихователів із науковим визначенням поняття «культура поведінки», передумовами формування основ культури поведінки, донести до них значення виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Розроблені методичні рекомендації щодо використання таких методів, як роз'яснення, показ, вправи, нагадування, привчання, виховуючі ситуації, контроль, оцінка, етичні бесіди, колективне читання художніх творів, перегляд мультфільмів та фільмів, лялькових спектаклів, інсценізацій із моральним підтекстом, позитивний приклад, покарання та заохочення, введення правил культури поведінки, екскурсії, ігри, вправи. Так, роз'яснення допомагає дитині усвідомити, чому саме так треба вчинити в тій або іншій ситуації; заохочення активізує дітей старшого дошкільного віку до навчання, вибору правильної поведінки, а покарання за негативний вчинок спрямоване на виникнення бажання робити добре; етичні бесіди та розвиваючі ситуації формують у дітей об'єктивність в оцінці подій, допомагають їй орієнтуватись у різних ситуаціях і вчинити відповідно до правил культури поведінки; показ, вправи, привчання, нагадування, контроль та оцінка спрямовані не тільки на надання взірця поведінки, але й на з'ясування рівня засвоєння та правильності виконання того чи іншого правила, тобто розуміння норм поведінки.

Робота з батьками спрямовувалась на їхню педагогічну просвіту. З цією метою нами було підготовлено виступ на батьківських зборах на тему «Виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку», де ми підготували пам'ятки для батьків. Система роботи була спрямована на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Результати проведеної роботи засвідчують оволодіння вихователями методиками виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Зросла їх обізнаність із цієї проблеми, розширилась тематика етичних бесід, належну увагу стали приділяти ролі дидактичних, пізнавальних бесід як засобу виховання культури поведінки. Батьки також стали більше приділяти увагу вихованню культури поведінки дітей.

Результати проведеного дослідження дають підставу стверджувати, що запропонована нами цілісна модель педагогічних умов виявилася

ефективною і сприяла вихованню культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

**Висновки.** Виховання культури поведінки визначаємо як формування в дітей старшого дошкільного віку системи моральних уявлень, розвиток моральних почуттів, вироблення правильних оцінок і ставлень, якими діти зможуть керуватися в житті. При цьому період старшого дошкільного віку варто розглядати як сенситивний у формуванні основ культури поведінки.

Виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку – процес цілеспрямованої, систематичної взаємодії дорослих (вихователів, батьків) і вихованців, під час якого відбувається набуття дітьми стійких навичок культури пове-

дінки в побуті, соціумі, різних видах діяльності, формування моральних якостей (дружелюбність, доброта, повага, ввічливість, вихованість, дисциплінованість). Культура поведінки не зводиться до формального виконання правил. Вона тісно пов'язана з бажаннями, можливостями та усвідомленим наслідуванням кращих прикладів культури поведінки, а дотримання педагогічних умов дасть змогу виховати культурну особистість, що визначить подальший гармонійний розвиток особистості.

Перспективи подальших досліджень передбачають пошук альтернативних засобів виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболіна Т. Г. Моральнісна культура в контексті соціокультурної динаміки (філософсько-етичний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.07. Київ, 1999, 36 с.
2. Артемова Л. Моральне виховання дошкільників : навч. посіб. Київ : Радянська школа, 1974. 74 с.
3. Ананьев Б. Г. Общие вопросы социологической и психологической теории личности : навч. посіб. Самара, 2000. С. 52–73.
4. Більдіна М. О. Структура та зміст поняття культури поведінки молодших школярів. *Вісник ХДАК*. 2014. № 42. С. 249–257.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : учеб. пособие. Изд. 3-е. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
6. Васильева М. А., Гербова В. В., Комарова Т. С. Программа воспитания и обучения в детском саду : учеб. пособие. Изд. 6-е., испр. и доп. Москва : Мозаика-синтез, 2009. 208 с.
7. Горлач М. Основы философских знаний: Философия, логика, этика, эстетика, религиоведение : навч. посіб. Київ, 2008. 1028 с.
8. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: учеб. пособие / Изд. пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. Москва : Канон, 1995. 352 с.
9. Желан А. В. Формування культури поведінки дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МДУ*. 2014. № 45. С. 20–24.
10. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие. Москва, 1999. 456 с.
11. Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1986. 96 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.
13. Федорова М. А. Організація роботи з виховання культури поведінки дітей 6–7-го років життя (в умовах НВК «школа – дитячий садок»). *Науковий вісник ЧПУ*. 2006. № 295. С.172–177.
14. Хамська Н. Б. Виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності : навч. посіб. Київ, 1997. 203 с.

### REFERENCES

1. Abolina T. G. Morálnisna kultura v konteksti sotsiokulturnoi dynamiky (filosofsko-etychnyi analiz): avtoref. Dys. ... d-ra filoz. nauk [Moral culture in the context of socio-cultural dynamics (philosophical and ethical analysis): author's ref. dis. Dr. Philos. Science]. Kyiv, 1999. 36 p. [In Ukrainian].
2. Artemova L. litora torquent de instructione morum [Moral education of preschoolers]. Kyiv: Soviet School, 1974. 74 p. [In Ukrainian].
3. Anan'ev B. G. General quaestiones de sociali doctrina et animi et ingenii [General questions of sociological and psychological theory of personality]. Samara, 2000. Pp. 52–7 [in Russian].
4. Bildina M. O. Structura et contentus ratio culturae moribus puerorum ludo [The structure and content of the concept of culture of behavior of primary school children]. *Annales KhDAK*. 2014. S. № 42, pp. 249–257 [In Ukrainian].
5. Vygotsky L. S. Imaginatio et vis pueritia. Animi formam [Imagination and creativity in childhood. Psychological sketch]. 3 ed. Moscow: Education, 1991, 93 p. [in Russian].
6. Vasilyeva M. A., Gerbova V. V., Komarova T. S. Et educatio kindergarten educationem progressio [Kindergarten education and training program]. 6th ed., Rev. and add. Moscow: Synthesis Mosaic, 2009, 208 p. [in Russian].

- 
7. Gorlach M. Disputatio philosophica scientia, Philosophia, logicam, ethicam, AESTHETICA, religiosis studiis [Fundamentals of philosophical knowledge: Philosophy, logic, ethics, aesthetics, religious studies]. Book: History Books ad Centrum, Kyiv, 2008. 1028 p. [In Ukrainian].
  8. Durkheim C. Sociology. Suum subiectum, modum rem [Sociology. Its subject, method, purpose]: artem. manual per apud Gallos conscribendo afterword A. B. Goffman notes. Moscow: Canon, 1995. 352 p. [in Russian].
  9. Zhelan A. V. Formuvannia kultury povedinky ditei doshkolnoho viku [Formation of a culture of behavior of preschool children]. Naukovyi visnyk MDU. Vyp. 45, 2014. Pp. 20–24 [In Ukrainian].
  10. Mukhina V. S. Triticum Psychology: phaenomenologiae evolutionis, pueritia, adolescentia [Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow, 1999. 456 p. [in Russian].
  11. Peterina S. V. Vospitanie kultury povedeniya u detey doshkolnogo vozrasta [Fostering a culture of behavior in preschool children]. Moscow. Prosveschenie Publ., 1986. 96°p. [in Russian].
  12. Dj S. L. Generalis rationum fundamentalum Psychology [Fundamentals of General Psychology]. Sancti Prosperi Aquitani Petri , 1999. 720 p. [in Russian].
  13. Fedorova M. A. Orhanizatsiia roboty z vykhovannia kultury povedinky ditei 6-7-ho rokiv zhyttia (v umovakh NVK «shkola – dytiachyi sadok») [Organization of work on education of culture of behavior of children of 6-7th years of life (in the conditions of NVK “school – kindergarten”)]. Naukovyi visnyk ChPU. No 295. 2006. Pp. 172–177 [In Ukrainian].
  14. Khamska N. B. Vykhovannia moralnykh osnov kultury povedinky pidlitkiv u pozaurochnii diialnosti [Education of moral bases of culture of behavior of teenagers in extracurricular activities]. Kyiv, 1997. 203 p. [In Ukrainian].

**Наталія ГЛУШАНИЦЯ,**

*orcid.org/0000-0002-8511-0844*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов та прикладної лінгвістики  
Національного авіаційного університету  
(Київ, Україна) nat4848@ukr.net*

**Тетяна ТАРНАВСЬКА,**

*orcid.org/0000-0002-7397-6181*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов математичних факультетів  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Київ, Україна) tarnavskaya@ukr.net*

## **ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Моніторинг результатів наукових досліджень означеної тематики та реальних ситуацій іношомовної підготовки майбутніх авіадиспетчерів дає змогу виявити низку суперечностей: на рівні суспільного замовлення – між потребою суспільства у фахівцях із високим рівнем сформованості вміння ефективно здійснювати англomовний радіообмін у нестандартних ситуаціях та їх реальним рівнем; між суспільною потребою у висококваліфікованих фахівцях із високим рівнем сформованості іношомовної комунікативної компетентності та обмеженими можливостями організації неперервного процесу їх професійної підготовки; на рівні організації процесу іношомовної підготовки – між компонентами дидактичної системи в авіаційному закладі вищої освіти та в процесі здійснення неперервної підготовки (підтримання/відновлення кваліфікації та перепідготовка). Авторами обґрунтовано теоретичні засади формування та розвитку іношомовної комунікативної компетенції авіадиспетчерів як складової частини системи неперервної професійної освіти. Обґрунтовано теоретичні засади формування та розвитку іношомовної комунікативної компетенції авіадиспетчерів як складової частини системи неперервної професійної освіти. Здійснено аналіз теоретико-методологічних засад досліджуваного процесу в педагогічній теорії та практиці. Уточнено методичні основи іношомовної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації як невід'ємного компонента професійної освіти. Визначено зміст іношомовної підготовки для авіадиспетчерів. Концептуальні засади дослідження обґрунтовуються на методологічному, теоретичному та науково-методичному рівнях наукового пошуку. Неперервний процес іношомовної підготовки здійснюється на основі системного, культурологічного, компетентнісного та комунікативного підходів. Методологічну основу дослідження становлять основні положення теорії пізнання, теорії особистості в освітньо-виховному процесі, концепції системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів, теорія розвивального навчання, фундаментальні положення професійної педагогіки, концепції гуманітаризації, гуманізації й професійного спрямування навчально-виховного процесу у вищому авіаційному закладі освіти.*

**Ключові слова:** *неперервна освіта; іношомовна комунікативна компетентність; авіадиспетчер; підвищення кваліфікації.*

**Nataliia GLUSHANYTSA,**

*orcid.org/0000-0002-8511-0844*

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Applied Linguistics  
National Aviation University  
(Kyiv, Ukraine) nat4848@ukr.net*

**Tetyana TARNAVSKA,**

*orcid.org/0000-0002-7397-6181*

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties  
Taras Shevchenko National University of Kyiv  
(Kyiv, Ukraine) tarnavskaya@ukr.net*

## FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF AIR TRAFFIC CONTROLLERS IN THE CONTEXT OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

*The starting point of the concept of continuing education is the development of personality at all stages of life. Various forms of continuing education (distance education for adults, non-formal education, postgraduate education) make it possible to meet the needs of the individual to systematically improve their own educational and professional level. The concepts of continuing education are the basis of any pedagogical system in the world as the quality of life of an individual depends on his ability to adjust the level of the knowledge in accordance with the requirements of the modern labour market. Any knowledge needs constant updating, so the specialist must be retrained 7–10 times in a lifetime. Thus, the purpose of lifelong learning is to direct a person to acquire new knowledge, to form and develop the ability to use it, create new knowledge, critically comprehend it and find non-standard ways to solve the problems.*

*The authors substantiate the formation and development of foreign language communicative competence (FLCC) of air traffic controllers as a component of the system of continuing professional education. Theoretical bases of the formation and development of FLCC of air traffic controllers as a component of continuous professional education system are substantiated. The analysis of theoretical and methodological bases of the researched process in pedagogical theory and practice is carried out. The methodological bases of foreign language training, retraining and advanced training as an integral component of vocational education have been clarified. The content of foreign language training for air traffic controllers is determined. The conceptual foundations of the research are substantiated at the methodological, theoretical and scientific-methodological levels. The continuous process of foreign language training is carried out on the basis of systematic, culturological, competence and communicative approaches.*

**Key words:** *continuing education; foreign language communicative competence; air traffic controller; advanced training.*

**Постановка проблеми.** Зростає кількість вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, які акцентують увагу на проблемі іншомовної підготовки, а саме формування та удосконалення іншомовної комунікативної компетенції майбутніх авіадиспетчерів. Аналіз наукової літератури засвідчив, що предметом наукового дослідження є лише окремі аспекти означеної тематики: формування іншомовних комунікативних умінь та тестування з метою визначення рівня їх сформованості. Моніторинг результатів наукових досліджень означеної тематики та реальних ситуацій іншомовної підготовки майбутніх авіадиспетчерів дає змогу виявити низку суперечностей:

- на рівні суспільного замовлення – між потребою суспільства у фахівцях із високим рівнем сформованості умінь ефективно здійснювати англomовний радіообмін у нестандартних ситуаціях та їх реальним рівнем;

- між суспільною потребою у висококваліфікованих фахівцях із високим рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності та обмеженими можливостями організації неперервного процесу їх професійної підготовки;

- на рівні організації процесу іншомовної підготовки – між компонентами дидактичної системи (цілі, зміст, методи, структура, форми організації навчального процесу) в авіаційному закладі вищої освіти та в процесі здійснення неперервної підготовки (підтримання/відновлення кваліфікації та перепідготовка).

Отже, необхідність подолання зазначених суперечностей та нагальна потреба підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх авіадиспетчерів визначили вибір основних векторів нашого дослідження – проблема організації іншомовної підготовки як складової частини системи неперервної професійної освіти, визначення та оновлення змісту іншомовної підготовки для авіадиспетчерів. Недостатня теоретична та методична розробленість проблеми іншомовної підготовки авіадиспетчерів як складника системи неперервної професійної освіти підтверджує актуальність теми нашого дослідження.

**Аналіз досліджень.** Визначаючи особливості поетапного формування професійно орієнтованої комунікації майбутніх фахівців, О. Мороз розглядає систему неперервної освіти як підґрунтя реалізації різнорівневого навчання студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікації (Мороз, 2019).

Н. Ничкало розглядає неперервну освіту в різних контекстах: як філософсько-педагогічну концепцію, безперервне цілеспрямоване оволодіння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь, принцип організації освіти на різних ступенях системи освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях, принцип реалізації державної політики у сфері освіти, сучасну світову тенденцію в галузі освіти та парадигму науково-педагогічного мислення (Ничкало, 2002; Маланюк, 2020).

А. Пальоний виокремлює методи та способи реалізації дистанційної освіти авіадиспетчерів,

посилаючись на основні рекомендації Єврокон-тролю з організації і технічного забезпечення дистанційного навчання, та висвітлює педагогічні аспекти і практичний досвід інтерактивної онлайн-підготовки фахівців з обслуговування повітряного руху (Пальоний, 2017).

Теоретико-методологічні основи методичної системи підвищення кваліфікації диспетчерів управління повітряним рухом із погляду розвитку їх професійної (іншомовної) комунікативної компетентності є предметом наукового дослідження вітчизняних вчених (Кміта, 2017).

**Мета статті** – обґрунтувати теоретичні засади формування та розвитку іншомовної комунікативної компетенції авіадиспетчерів як складника системи неперервної професійної освіти.

Досягнення означеної мети передбачає виконання низки завдань:

- здійснити аналіз теоретико-методологічних засад досліджуваного процесу в педагогічній теорії та практиці;
- уточнити методичні основи іншомовної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації як невід’ємного компонента професійної освіти;
- визначити зміст іншомовної підготовки для авіадиспетчерів;
- визначити термінологічний апарат дослідження.

Основні положення концепції зосереджені в гіпотезі, яка ґрунтується на тому, що процес формування іншомовної комунікативної компетенції авіадиспетчера буде ефективним, якщо розглядати іншомовну компоненту як невід’ємну складову частину неперервної професійної освіти. Об’єкт дослідження – іншомовна підготовка майбутніх авіадиспетчерів. Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади формування й розвитку іншомовної комунікативної компетенції авіадиспетчерів як невід’ємної компоненти системи неперервної професійної освіти.

Концепцію формування й розвитку іншомовної комунікативної компетенції фахівців авіаційної галузі в системі неперервної професійної освіти визначають теоретико-методичні засади, які регулюють неперервний та системний процес здійснення іншомовної підготовки. Концептуальні засади дослідження потребують обґрунтування на методологічному, теоретичному та науково-методичному рівнях наукового пошуку.

Методологічний концепт відображає взаємозв’язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової і конкретно-наукової методології, на

основі яких здійснюється неперервний процес іншомовної підготовки:

- системний підхід розглядає процес іншомовної підготовки як цілісну, динамічну систему;
- культурологічний підхід сприяє створенню оптимальних умов для засвоєння майбутніми фахівцями авіаційної галузі загальнолюдської та національної культури;
- компетентнісний підхід використовується як принцип реорганізації змісту і процесу навчання та забезпечує формування ключових компетентностей;
- комунікативний підхід як методологічна основа освіти сприяє індивідуалізації цілей, змісту, методів та засобів навчання та забезпеченню мовленнєвої спрямованості навчального процесу.

Теоретичний концепт окреслює систему концепцій, вихідних категорій, основних понять, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваного процесу.

Науково-методичний концепт передбачає розробку та апробацію комплексного науково-методичного забезпечення з означеної проблематики для фахівців авіаційної галузі в технічному університеті, розробленого на основі авторської концепції, що уможливорює підвищення результативності їх іншомовної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять основні положення теорії пізнання, теорії особистості в освітньо-виховному процесі, концепції системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів, теорія розвивального навчання, фундаментальні положення професійної педагогіки, концепції гуманітаризації, гуманізації й професійного спрямування навчально-виховного процесу у вищому авіаційному закладі освіти.

У процесі наукового пошуку було використано такі методи:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з теми дослідження з метою визначення ступеню її наукової розробки та методологічних засад проблеми, що досліджується;
- емпіричні: спостереження (пряме та опосередковане), діагностичні (бесіда, анкетування, опитування, тестування, аналізу) для узагальнення аналітичного матеріалу щодо сформованості готовності майбутніх авіадиспетчерів здійснювати іншомовне професійне спілкування.

**Виклад основного матеріалу.** Вихідним положенням поняття неперервної освіти є розвиток особистості на всіх етапах її життєдіяльності. Різ-

номанітні форми неперервної освіти (дистанційна освіта для дорослих, неформальна освіта, після-університетська освіта) уможливають задоволення потреби особистості системно підвищувати власний освітній та професійний рівень. Концепції неперервної освіти посідають чільне місце у всіх педагогічних системах світу, оскільки якість життя особистості залежить від її вміння коригувати рівень своїх знань відповідно до вимог сучасного ринку праці. Наприклад, пріоритетним завданням системи неперервної освіти в США та Канаді є розвиток навичок критичного мислення. Людина, яка володіє навичками різних видів мислення, становить найвищу цінність для держави. Знання потребують постійного оновлення, тому фахівець має проходити перекваліфікацію 7–10 разів упродовж життя. Отже, мета неперервного навчання – спрямовувати людину на здобуття нових знань, формувати та розвивати уміння користуватися здобутими знаннями, створювати нові знання, критично осмислювати їх та знаходити нестандартні способи вирішення проблем.

Сучасний стан розвитку аеронавігаційної системи України висуває нові вимоги до авіадиспетчера, його професіоналізму, рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Здатність авіадиспетчера ефективно здійснювати спілкування у форматі «білінгва» (перехід від стандартної фразеології радіообміну на звичайну англійську мову), творчо мислити, швидко та адекватно діяти в нестандартних ситуаціях забезпечує безпеку польотів у цивільній авіації. На нашу думку, процес формування іншомовної комунікативної компетентності в майбутніх авіадиспетчерів має бути неперервним та системним, оскільки потреби ринку знань постійно змінюються у зв'язку зі стрімким розвитком системи аеронавігації.

Отже, ми розглядаємо проблему формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх авіадиспетчерів у контексті неперервної освіти, оскільки їхня професійна підготовка здійснюється впродовж всієї професійної діяльності.

Безперервна професійна підготовка авіадиспетчерів включає підтримання/відновлення кваліфікації та перепідготовку. Метою етапу підтримання/відновлення кваліфікації авіадиспетчерів є відновлення, поглиблення та підтримання здобутих знань, умінь та навичок та отримання нових знань, необхідних для успішного виконання завдань професійної діяльності.

Метою підвищення кваліфікації авіадиспетчерів є формування додаткових знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виконання

професійних функцій, які передбачають підвищені кваліфікаційні вимоги. Свідоцтво, отримане після закінчення курсу, дійсне 5 років.

Таким чином, надійність роботи авіадиспетчера забезпечується системою підтримання його професійного рівня, яка включає:

- підтримання теоретичної підготовки (проходження курсів підвищення професійного рівня кожні 5 років; складання комплексного тесту кожні 2 роки);
- підтримання практичних навичок (кожні 6 місяців відпрацювання диспетчером на тренажері дій у нестандартних ситуаціях та складання іспиту; перевірка авіадиспетчером-інструктором виконання щоденних професійних завдань диспетчером на його робочому місці кожні 6 місяців);
- підтримання рівня англійської мови (іспит з англійської мови на отримання сертифікату міжнародного зразка кожні 3 роки).

Іншомовна підготовка здійснюється відповідно до вимог нормативно-правових документів, які регламентують професійну підготовку та сертифікацію авіаційного персоналу, а також вимог ІКАО та Євроконтролю щодо мовної підготовки. Іншомовна підготовка організовується та здійснюється за такими напрямками: підтримання/відновлення або підвищення рівня володіння англійською мовою, яка використовується для радіотелефонного зв'язку; підготовка до проходження офіційного оцінювання (тестування) за рейтинговою шкалою ІКАО. Обсяг, види та тривалість іншомовної підготовки за цими напрямками визначаються відповідними програмами. Періодичність іншомовної підготовки за програмами встановлюється з огляду на виробничі потреби підрозділів підприємства. Програми курсів іншомовної підготовки затверджуються директором Украероруху. Підтримання/відновлення або підвищення рівня володіння англійською мовою, яка використовується для радіотелефонного зв'язку, а також підготовка персоналу обслуговування повітряного руху (ОПР або ATS, air traffic service) до проходження офіційного оцінювання (тестування) за рейтинговою шкалою ІКАО організовується та здійснюється:

- на базі Навчально-сертифікаційного центру (НСЦ) Украероруху з відривом від виробництва відповідно до програм підготовки та річного Плану-графіку професійної підготовки персоналу служби організації повітряного руху (ОрПР) Украероруху;
- на базі тренажерного центру регіонального структурного підрозділу (ТЦ РСЦ) відповідно до плану підготовки в РСЦ.



Іншомовна підготовка може здійснюватися в англійських країнах на підставі окремих контрактів (Положення, 2016).

**Висновки.** Обґрунтовано теоретичні засади формування та розвитку іншомовної комунікативної компетенції авіадиспетчерів як складника системи неперервної професійної освіти. Здійснено

аналіз теоретико-методологічних засад досліджуваного процесу в педагогічній теорії та практиці. Уточнено методичні основи іншомовної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації як невід'ємного компонента професійної освіти. Визначено зміст іншомовної підготовки для авіадиспетчерів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кміта Є. В. Теоретико-методологічні основи методичної системи підвищення кваліфікації диспетчерів управління повітряним рухом, як складова розвитку їх професійної (іншомовної) комунікативної компетентності. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. СХХХVI (136). С. 119–128.
2. Маланюк Н. М. Неперервна професійна освіти: характеристика та виклики сучасності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 190. С. 109–113.
3. Мороз О. Л. Особливості формування професійно-орієнтованої комунікації майбутніх фахівців морського флоту в умовах неперервної освіти. *Молодий вчений.* 2019. № 7.2 (71.2). С. 118–121.
4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта – тенденція світова. *Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992–2002* : збірник наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. Ч. 2. Харків : ОВС, 2002.
5. Пальоний А. Досвід євроконтролю з впровадження дистанційного навчання авіадиспетчерів. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Випуск 1. С. 270–277.
6. Положення про професійну підготовку персоналу організації повітряного руху в Державному підприємстві обслуговування повітряного руху України. 2016 р. 2.1.4.1.4.

#### REFERENCES

1. Kmita Ye. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy metodychnoi systemy pidvyshchennia kvalifikatsii dyspetcheriv upravlinnia povitrianyim rukhom, yak skladova rozvytku yikh profesiinoi (inshomovnoi) komunikatyvnoi kompetentnosti. [Theoretical and methodological bases of the methodical system of advanced training of air traffic controllers as a component of the development of their professional (foreign language) communicative competence.] *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii: Pedahohichni nauky: [zb. nauk. st.].* 2017. Vyp. SXKhKhVI (136). S. 119–128. [in Ukrainian]
2. Malaniuk N. M. (2020). Neperervna profesiina osvity: kharakterystyka ta vyklyky suchasnosti. [Continuing professional education: characteristics and challenges of today.] *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky, (190),* 109–113. [in Ukrainian]
3. Moroz O. L. Osoblyvosti formuvannia profesiino-oriientovanoi komunikatsii maibutnikh fakhivtsiv morskoho flotu v umovakh neperervnoi osvity. *Molodyi vchenyi.* 2019. № 7.2 (71.2). S. 118–121. [in Ukrainian]
4. Nychkalo N. H. Neperervna profesiina osvita – tendentsiia svitova. Continuing professional education is a global trend. *Rozvytok pedahohichnoi ta psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992–2002: zb. nauk. pr. do 10-richchia APN Ukrainy / APN Ukrainy.* Ch. 2. Kh. : OVS, 2002. [in Ukrainian]
5. Palonyi A. Dosvid yevrokontroliu z vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia aviadyspetcheriv. [Experience of European control in the implementation of distance learning of air traffic controllers.] *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Serii: Pedahohichni nauky.* 2017. Vypusk 1. S. 270–277 [in Ukrainian]
6. Polozhennia pro profesiinu pidhotovku personalu orhanizatsii povitrianoho rukhu v Derzhavnomu pidprijemstvi obsluhovuvannia povitrianoho rukhu Ukrainy. 2016 r. 2.1.4.1.4. [in Ukrainian]

УДК 371.134

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-41>**Наталія ГОРОПАХА,***orcid.org/0000-0002-5406-1963**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти  
імені професора Т. І. Поніманської  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(Рівне, Україна) [natagor62@gmail.com](mailto:natagor62@gmail.com)***Олена МІШКУЛИНЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-5874-3830**кандидат психологічних наук,  
викладач психолого-педагогічних дисциплін  
Відокремленого структурного підрозділу «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж  
Мукачівського державного університету»  
(Мукачєво, Закарпатська область, Україна) [pauka@prk@i.ua](mailto:pauka@prk@i.ua)***Олена СОЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-6013-4527**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського  
(Одеса, Україна) [happu0479@gmail.com](mailto:happu0479@gmail.com)*

## ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Становлення та розвиток систем дошкільної та початкової освіти напряму пов'язані з використанням традиційних та інноваційних форм навчання.*

*Застосування новітніх технологій та практик активізації освітнього процесу є рушійною силою для модернізації системи освіти відповідно до вимог сьогодення. Пошук оптимального співвідношення між класичними та інноваційними моделями виховання гармонійної особистості є важливим напрямом наукових досліджень у контексті реалізації концепції Нової української школи.*

*У статті розглянуто окремі аспекти, що характеризують традиційні та інноваційні форми навчання в закладах дошкільної та початкової освіти. Визначено сучасні тенденції, риси та пріоритети у використанні класичних та інноваційних методів навчання. Наголошено на необхідності розмежування вказаних форм роботи та їх діалектичному зв'язку в сучасному освітньому середовищі. Звернено увагу на поняття та значення наступності між дошкільною та початковою освітою, яка є вагомим частинкою процесу реформування зазначених складників освіти в Україні. Висловлено ідею щодо необхідності формування гармонійно розвинутої особистості в умовах безперервного навчання та адаптації дитини до змін і трансформацій у системі освіти. Окремо зауважено, що використання інформаційно-комунікативних технологій та інноваційних практик є актуальним та необхідним елементом ефективного, прогресивного та сучасного навчання.*

*В умовах складної епідеміологічної обстановки важливо подбати про широке впровадження новітніх технологій в освітній процес, які дадуть змогу зберегти якість освітнього процесу в умовах віддаленої взаємодії. Принципово важливою є реалізація особистісно орієнтованого підходу до організації навчання, який дасть змогу сформувати всебічно розвинену особистість, виховати патріотичні почуття та надати необхідну психологічну і педагогічну підтримку.*

***Ключові слова:** система освіти, традиції та інновації, Нова українська школа, інформаційно-комунікативні технології, наступність між дошкільною та початковою освітою.*

**Nataliia HOROPAKHA,***orcid.org/0000-0002-5406-1963**Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology  
and Special Education named after Professor T. I. Ponimanskaya  
Rivne State University for the Humanities  
(Rivne, Ukraine) [natagor62@gmail.com](mailto:natagor62@gmail.com)*

**Olena MISHKULYNETS,**

*orcid.org/0000-0002-5874-3830*

*Candidate of Psychological Sciences,*

*Lecturer at the Department of Psychological and Pedagogical Disciplines  
Separate Structural Unit "Humanitarian Pedagogical Professional College  
of Mukachevo State University"*

*(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) naukagpk@i.ua*

**Olena SOTSKA,**

*orcid.org/0000-0001-6013-4527*

*Candidate of Pedagogical Sciences*

*Associate professor at the Department of the Theory and Methods of Preschool Education  
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
(Odessa, Ukraine) happy0479@gmail.com*

## TRADITIONS AND INNOVATIONS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

*Formation and development of preschool and primary education systems is directly related to the use of traditional and innovative forms of education. The use of the latest technologies and practices to intensify the educational process is a driving force for the modernization of the education system in accordance with today's requirements.*

*Finding the optimal relationship between classical and innovative models of education of a harmonious personality is an important area of research in the context of the concept of the New Ukrainian school.*

*The article considers some aspects that characterize the traditional and innovative forms of education in preschool and primary education. Modern tendencies, features and priorities in the use of classical and innovative teaching methods are determined. Emphasis is placed on the need to distinguish between these forms of work and their dialectical connection in the modern educational environment. Attention is paid to the concept and importance of continuity between preschool and primary education, which is an important component of the process of reforming these components of education in Ukraine. The idea of the need to form a harmoniously developed personality in the conditions of continuous learning and adaptation of the child to changes and transformations in the education system is expressed. It is separately noted that the use of information and communication technologies and innovative practices is a relevant and necessary element of effective, progressive and modern learning.*

*In a complex epidemiological situation, it is important to take care of the widespread introduction of new technologies in the educational process, which will preserve the quality of the educational process in terms of remote interaction. Fundamentally important is the implementation of a personality-oriented approach in the organization of education, which will form a comprehensively developed personality, cultivate patriotic feelings and provide the necessary psychological and pedagogical support.*

**Key words:** *education system, traditions and innovations, New Ukrainian school, information and communication technologies, continuity between preschool and primary education.*

**Постановка проблеми.** Формування якісної системи освіти є актуальним завданням освітньої політики держави. Поєднання традицій та інновацій у системі дошкільної та початкової освіти є запорукою щоденного поступу та прогресивного розвитку вітчизняної системи надання освітніх послуг. Необхідність задоволення потреб суспільства вимагає постійного удосконалення стандартів та практик реалізації освітньої політики, що змушує більш детально вивчати можливість поєднання історично сформованих засад функціонування системи освіти з новітніми методами, які забезпечують інноваційність в освітній сфері.

Окреслення основних тенденцій наукового бачення розвитку дошкільної та початкової освіти дасть змогу визначити ключові ознаки сучасної освітньої політики у згаданих сферах, матиме позитивне значення для розуміння теоретико-прикладних засад організації роботи в

зкладах освіти. Гармонійний розвиток особистості дитини, розбудова освітнього середовища та формування компетентності викладачів на пряму залежать від вміння поєднати класичні та сучасні форми, методи та принципи роботи, що своєю чергою потребує комплексного дослідження.

**Аналіз досліджень.** Фундаментальні засади поєднання традицій та інновацій у системах дошкільної та початкової освіти стали об'єктами вивчення вчених, зокрема А. С. Виноградова, А. А. Волосяк, О. В. Ковшар, Н. В. Любченко, О. О. Маркозової, О. А. Прокопенко, І. О. Сак, Т. І. Туркот. Проведені дослідження висвітлили класичні та сучасні аспекти навчання в закладах освіти, окреслили питання застосування інновацій, інформаційно-комунікаційних технологій. Разом із тим питання взаємозв'язку традицій та інновацій у побудові ефективної моделі освіти залишається актуальним та малодослідженим

явищем. Вказане питання є пріоритетним напрямом державної політики, від якого залежать якість та ефективність вітчизняної освіти. Це зумовлює необхідність продовження та поглиблення наукових узагальнень, проведення досліджень вибраної проблематики.

**Мета статті** – висвітлення традиційних та інноваційних підходів у системі організації дошкільної та початкової освіти. Визначена мета пов'язана із виконанням таких завдань: визначити сучасні умови реалізації традиційних та інноваційних форм навчання; окреслити відмінності традиційних та інноваційних форм навчання; розкрити інноваційні форми та практики в діяльності закладів дошкільної та початкової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Формування системи дошкільної та початкової освіти відбувається поступово та є відображенням системних змін у сучасній освіті. Освітня політика значною мірою є віддзеркаленням історичних принципів ціннісного та культурного розвитку українського народу. У таких умовах важливо забезпечити збереження традицій та використання інновацій як взаємодоповнюючих компонентів у розвитку вищезазначених складників системи освіти України.

Реформування системи дошкільної та початкової освіти відбувається відповідно до концепції Нової української школи (НУШ), яка торкається також і функціонування різних сфер суспільного життя (економічної, політичної, соціальної тощо). Виникаючі трансформації як ніколи вимагають розробки нових механізмів та практик, що стануть належним фундаментом подальших змін, що спрямовані на піднесення якості освіти до нового рівня. При цьому повноцінний розвиток особистості дитини залишається ключовим питанням, яке підлягає вирішенню в рамках НУШ.

Самовизначення особистості, духовне становлення дітей, підготовка їх до самостійного життя, розвиток здібностей та обдарувань – питання, які становлять сучасну державну політику в галузі дошкільної освіти (Ковшар, 2016: 31).

У сучасних умовах виникає значна кількість вимог, норм та стандартів, які стосуються надання освітніх послуг. Система дошкільної освіти потребує чіткої збалансованості в питанні відповідності проголошеної мети освітньої діяльності закладу основним вимогам та пріоритетам освітньої діяльності.

Цілком очевидно, що традиційні та інноваційні методи навчання спрямовані на реалізацію основних пріоритетів дошкільної освіти у XXI столітті, якими є особистісна орієнтація, формування

гуманістичних цінностей, оновлення принципів, змісту та освітніх технологій, орієнтація на формування життєвої компетентності дитини, забезпечення фізичного, психологічного та морального здоров'я, пріоритет інтересів дитини перед усіма іншими, формування свідомого, відповідального ставлення до життя (Макарчук та ін., 2014: 6).

Застосування інновацій уможливує побудову сучасного освітнього простору. З огляду на це, в організації роботи учасників освітнього процесу акцентовано на подоланні застарілих та консервативних форм та методів роботи.

Слушною є позиція, що тільки інноваційна освіта може виховати самодостатню, всебічно розвинену особистість, яка керується власними знаннями й переконаннями та в майбутньому спроможна принести користь державі (Маркова, 2016: 251–252).

Традиційні методи, сформовані в системі дошкільної та початкової освіти, заклали міцний фундамент для побудови сучасної освіти та не втратили своєї актуальності донині. Серед основних традиційних методів виділимо вербальні, наочні, практичні, контрольні та самостійні методи.

Сутність інновацій полягає в пошуку та вмілому застосуванні нових підходів до навчання молодого покоління. Інноваційні форми навчання включають, наприклад, ділові ігри, конкурси, уроки-екскурсії, рольові ігри тощо (Сак, 2016).

Дійсно, розвиток пізнавальної діяльності учня зумовлений правильним поєднанням традиційних та сучасних форм роботи, адже без нововведень неможливо постійно вдосконалювати форми взаємодії з дітьми, підвищувати їх інтерес до творчості та навчання.

Проведення порівняльного аналізу традиційних та інноваційних технологій навчання в освітньо-виховній роботі дали змогу І. Т. Туркоту (Туркот, 2011: 271–272) сформулювати перелік та наочно відобразити риси, що відрізняють вказані підходи до організації навчання та виховання (таблиця 1).

Зображений порівняльний аналіз допомагає зрозуміти яскраву відмінність між традиційними та інноваційними практиками, які застосовуються у процесі навчання дітей. Виховання особистості, що здатна мислити творчо, розвиватися, сприймати та відтворювати інформацію, самостверджуватися, є результатом впливу інновацій на освітньо-інформаційне середовище. Традиційні методи, безумовно, можуть активно використовуватися у формуванні особистості та бути ефективними, однак без інновацій цей процес не матиме результату, який відповідатиме вимогам сьогодення.

## Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної технологій навчання

Критерій характеристики	Особливості технологій навчання	
	Традиційна	Інноваційна
Місце і роль педагога	Визначення педагогом усіх аспектів навчання	Педагог ініціює процес навчання, а студенти перетворюються на активних учасників процесу
Місце і роль учня	Сприйняття, засвоєння та відтворення інформації	Активне засвоєння і генерування знань
Методи управління	Авторитарне управління	Демократичне управління
Рівень творчості	Творчість є атрибутом педагога, учень отримує готову інформацію	Творчість педагога стає різноманітною, учень – активний учасник творчого процесу
Тип інформаційної комунікації	Керована педагогом взаємодія	Багатоканальна система обміну Інформацією
Рівень контролю	Формальні, неіндивідуалізовані та жорсткі форми	Гнучкі, індивідуалізовані форми, самоконтроль та рефлексія

Сучасна модель особистісно орієнтованого навчання чітко визначає необхідність орієнтування на особистість дитини, її інтелектуальне, психологічне, духовне збагачення.

Освітнє середовище майбутнього має спрямовуватися на виховання гармонійної особистості шляхом створення оригінальної системи безперервної освіти від народження дитини до її входу в самостійне життя (Чернишова та ін., 2012: 37).

У цьому контексті вагоме значення відіграє також і впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в освітній простір. Безумовно, ІКТ допомагає створити систему освіти на основі досягнень науки та техніки, зробити процес навчання цікавим та ефективним.

Потрібно забезпечити методично грамотне введення інформаційно-комунікаційних технологій у роботу з дітьми дошкільного віку, щоб комп'ютер був засобом розвитку в дітей творчого мислення та реалістичного сприйняття світу (Волосюк, 2015: 14).

Цікавою є практика роботи закладів дошкільної освіти. У діяльності освітніх інституцій прослідковується низка важливих аспектів, які створюють умови для переходу дитини з закладу дошкільної освіти до школи.

Заклад дошкільної освіти має допомогти дитині усвідомити, що школа є продовженням того, чим вона займалася в дитячому садку. Наступність дошкільної та початкової освіти пов'язана не лише зі зміною середовища її розвитку, але й з відповідними процесами самоусвідомлення, відкриття нових можливостей. Слід погодитися з думкою, що важливим є забезпечення психологічного, методичного та практичного аспектів, що

допомагає реалізувати вищезазначений процес переходу (Чернишова, 2012: 41).

Безумовно, за допомогою надання дітям необхідних орієнтирів індивідуального характеру можна сформувати соціально активну та відповідальну особистість. Це складне питання реалізується завдяки глибокому аналізу процесів, пов'язаних із розвитком дітей, використанню методів та способів роботи в процесі цікавих та творчих заходів: семінарів, виставок, конференцій, які позитивно впливатимуть на роботу кадрів.

Позиція Міністерства освіти і науки України (Офіційний сайт МОНУ) базується на тому, що для цілісного та гармонійного розвитку дитини необхідна якісна система дошкільної освіти, зміст якої органічно пов'язаний з ідеями Нової української школи: він забезпечує наступність між дошкільною та початковою освітою в умовах шкільної реформи. Цей процес відображає неперервність здобуття людиною освіти, необхідність створення освітнього процесу, який продовжується від закладу дошкільної освіти до школи.

Дійсно, надзвичайно важливо не тільки забезпечити неперервність освітнього процесу, але й адаптацію дитини до нового навчання. Формування компетентностей дитини має поєднувати процес опанування необхідних для життя навичок зі збереженням у початковій школі тих видів діяльності, які використовувалися в умовах закладу дошкільної освіти. При цьому прогресивність розвитку потенціалу підростаючого покоління, реалізації закріплених прав та пріоритетів виховання дітей значною мірою залежатиме від застосування інновацій.

Інноваційні форми роботи з дітьми включають: інноваційні види занять (тематичні, комплексні,

комбіновані, інтегровані); нетрадиційні заняття (мінізаняття, уроки милосердя і доброти, заняття-казка, заняття-пошук, заняття-вікторина). Інноваційні технології, що реалізуються в закладах дошкільної та початкової освіти, включають такі технології: особистісно орієнтованої розвивальної освіти; розвивального навчання і виховання Д. Б. Ельконіна; розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера – ТРВЗ; інтегрованого навчання та виховання; індивідуалізації та диференціації освітнього процесу; гуманізації освітнього процесу; здоров'язбережувальні, ігрові та інформаційно-комунікаційні технології тощо (Шинкаренко та ін., 2019: 103).

Інновації дають змогу практично закріпити в освітньому середовищі нововведення, спрямовані на досягнення цілей та пріоритетів освітньої політики щодо виховання творчої та всебічно розвинутої особистості в рамках системи дошкільної та початкової освіти.

Під час складної епідеміологічної обстановки важливо, щоб процес навчання і виховання був спрямований на підвищення якості дошкільної освіти, незважаючи на карантинні обмеження

та нововведення в освітніх програмах. Це має досягатися завдяки педагогічному партнерству, наданню психологічної та педагогічної підтримки дітям, готовності педагогів працювати в часи змін.

**Висновки.** Система дошкільної та початкової освіти базується на використанні традиційних та інноваційних форм і методів роботи, які поєднуються у процесі виховання дітей. Відмінності між вказаними технологіями навчання дають змогу зробити висновок, що застосування інноваційних моделей та практик є виправданою та необхідною умовою розвитку освітнього простору відповідно до цілей та завдань освітньої політики. Використання інновацій та інформаційно-комунікаційних технологій має виключно позитивний вплив на формування гармонійно розвинутої особистості. Нині використовується значна кількість інноваційних форм роботи з дітьми та інноваційних технологій, що успішно реалізуються в закладах освіти. Подальші дослідження мають стосуватися розробки та обґрунтування нових інноваційних практик у навчанні та вихованні дітей, які б дали змогу ефективно організувати дистанційне навчання в умовах основних викликів сучасності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волосяк А. А. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю / за ред. Л. А. Шишолік. Рівне : РОІППО, 2015. 85 с.
2. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників : навч.-метод. посіб. / Н. О. Макачук та ін. Київ, 2014. 337 с.
3. Дошкільна освіта. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/doshkilna-osvita> (дата звернення: 05.04.2021).
4. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2016. 625 с.
5. Маркозова О. О. Інноваційність освіти – запорука досягнення життєвого успіху людини. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія : Соціологія. 2016. № 3. С. 251–254.
6. Сак І. О. Традиції та інновації в сучасній освіті. 2016. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnyuac\\_2016\\_3\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnyuac_2016_3_38) (дата звернення 08.04.2021).
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
8. Формування інноваційного простору дошкільної освіти : наук.-метод. посіб. / за ред. С. Р. Чернишової. Київ : Вид-во ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2012. 112 с.
9. Шинкаренко В. В., Олефір Н. В., Клімова Л. В., Купрієнко В. І. Сучасні тенденції інноваційного розвитку системи дошкільної освіти в умовах сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14. Т. 2. С. 101–104.

#### REFERENCES

1. Volosiuk A. A. Vprovadzhennia ta poshyrennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u roboti doshkilnoho navchalnoho zakladu z ditmy, pedahohamy, batkamy ta hromadskistiu [Introduction and dissemination of information and communication technologies in the work of preschool education with children, teachers, parents and the public] / za red. L. A. Shysholik. Rivne: ROIPPO, 2015. 85 p. [in Ukrainian].
2. Dydaktychni ta metodychni zasady spetsialnoi osvity rozumovo vidstalykh doshkilnykiv [Didactic and methodical bases of special education of mentally retarded preschoolers] / N. O. Makarchuk ta in. K., 2014. 337 p. [in Ukrainian].
3. Doshkilna osvita [Preschool education]. Official site of the Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/doshkilna-osvita> (access date: 05.04.2021) [in Ukrainian].
4. Kovshar O. V. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii peredshkilnoi osvity ditei piaty rokiv [Theoretical and methodological principles of organizing preschool education for children five years old] (PhD Thesis), Kryvyi Rih: Kryvoriz. state ped. un-t, 2016. 625 p. [in Ukrainian].

5. Markozova O.O. Innovatsiiniist osvity – zaporuka dosiahnennia zhyttievoho uspikhu liudyny [Innovative education is the key to achieving human success]. Bulletin of the National University “Yaroslav the Wise Law Academy of Ukraine”. Series: Sociology. 2016. Nr 3. Pp. 251–254 [in Ukrainian].
6. Sak I. O. Tradytsii ta innovatsii v suchasni osviti [Traditions and innovations in modern education]. 2016. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnyuac\\_2016\\_3\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnyuac_2016_3_38) (accessed 8 April 2021) [in Ukrainian].
7. Turkot T. I. Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]. K.: Condor, 2011. 628 p. [in Ukrainian].
8. Formuvannia innovatsiinoho prostoru doshkilnoi osvity [Formation of innovative space of preschool education]: nauk.- metod. posib. / za red. Ye. R. Chernyshovoi. K.: “University of Education Management”, 2012. 112 p. [in Ukrainian].
9. Shynkarenko V. V., Olefir N. V., Klimova L. V., Kuprienko V. I. Suchasni tendentsii innovatsiinoho rozvytku systemy doshkilnoi osvity v umovakh sohodennia [Current trends in the innovative development of preschool education in today’s conditions]. Innovative pedagogy. 2019. Vol. 14. T. 2. Pp. 101–104. [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-42>**Лариса ГУЛА,***orcid.org/0000-0002-5775-9478**аспірантка, асистентка кафедри методики професійного навчання  
Миколаївського національного аграрного університету  
(Миколаїв, Україна) [larisa.gulaya1@gmail.com](mailto:larisa.gulaya1@gmail.com)*

## ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЗВО

У статті розкрито сутність поняття «студентоцентроване навчання» як нову концепцію освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО). Розглянуто сутність, зміст самостійної роботи студента та визначення ролі викладача в її організації у сучасних умовах з урахуванням здобутків філософсько-педагогічної думки на різних історичних етапах розвитку людства. Показано різноманітність поглядів та їх суперечності щодо контексту філософської антропології, що вимагає по-новому розглянути проблему людини, котра змушує виведення на чільне місце концепції людиноцентризму. Ця філософія виставляє пріоритет на розвиток людської самосвідомості, розумінні саме сутності людини, котра не залишається стабільною, так чи інакше детермінована соціальними, економічними, технологічними процесами. Усвідомлення свого «Я» у філософії людиноцентризму є нарисом людського самопізнання. Звідси виникає можливість для вироблення перспектив щодо подальшого розвитку суспільства.

Традиційна модель освіти, що спрямована на передачу необхідних знань, умінь та навичок, нині втрачає свою перспективність (Зязюн, 2011: 2).

Узагальнення творчої спадщини репрезентаторів педагогічної науки показало, що протягом останніх років різними авторами запропоновані зовсім різні класифікації концепцій. Вектор системи освіти на засвоєння знань, який був традиційним і доречним ще у ХХ столітті, не відповідає сьогоденню. Теперішнє суспільство потребує «нової моделі людини» з інноваційним типом мислення, котра здатна приймати самостійні відповідальні рішення та легко адаптуватися до постійних змін у сучасному непростому соціумі. Тільки така освічена людина буде конкурентоспроможною в будь-якій сфері.

Тому, безперечно, виникає нагальна потреба в масштабних змінах освітнього процесу в Україні. Необхідне термінове запровадження студентоцентрованого підходу до студентоцентризму.

Тільки студентоцентрована освіта передбачає таку організацію освітнього процесу суб'єктів, яка максимально зорієнтована на їхні індивідуальні особливості та специфіку особистісного розуміння світу. За таких умов відбувається не тільки передача знань, вироблення умінь, але й уміння вчитися самостійно, формування життєвих планів, спрямованості пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій, розвиток особистого потенціалу суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО.

**Ключові слова:** концепція, філософська антропологія, студентоцентрований підхід, студентоцентрована освіта, самостійна робота, професійна підготовка, конкурентоспроможність.

**Larisa GULA,***orcid.org/0000-0002-5775-9478**Postgraduate Student, Assistant at the Department of Vocational Training Methodology  
Mykolayiv National Agrarian University  
(Mykolaiv, Ukraine) [larisa.gulaya1@gmail.com](mailto:larisa.gulaya1@gmail.com)*

## HISTORICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF STUDENT-CENTERED CONCEPT AND ITS INFLUENCE ON FEATURES OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN HEI

The article reveals the essence of the concept of “student-centred learning” as a new concept of the educational process of higher education institutions (HEI). The essence, the content of independent work of the student and definition of a role of the teacher in its organization in modern conditions taking into account achievements of philosophical and pedagogical thought at various historical stages of development of mankind are considered. The diversity of views and their contradictions in the context of philosophical anthropology is shown, which requires a new consideration of the problem of man, which forces to bring to the forefront the concept of anthropocentrism.

This philosophy prioritizes the development of human self-consciousness, understanding the essence of man, which does not remain stable, one way or another determined by social, economic, technological processes. Awareness of one's “I” in the philosophy of anthropocentrism is an outline of human self-knowledge. Hence the opportunity to develop prospects for further development of society.



*The traditional model of education, aimed at transferring the necessary knowledge, skills and abilities, today loses its viability (Zyazyun, 2011: 2).*

*The generalization of the creative heritage of the representatives of pedagogical science has shown that in recent years different authors have proposed completely different classifications of concepts. The vector of the education system for the acquisition of knowledge, which was traditional and relevant in the twentieth century, does not correspond to today. Today's society needs a "new model of man" with an innovative type of thinking that is able to make independent responsible decisions and easily adapt to the constant changes in today's complex society. Only such an educated person will be competitive in any field.*

*Therefore, there is no doubt that there is an urgent need for large-scale changes in the educational process in Ukraine. There is an urgent need for a student-centred approach to student-centeredness.*

*Only student-centred education provides such an organization of the educational process of the subjects, which is maximally focused on their individual characteristics and the specifics of personal understanding of the world. Under such conditions, there is not only the transfer of knowledge, development of skills, but also the ability to learn independently, the formation of life plans, cognitive interests, values, development of their personal potential of the educational process of modern free education.*

**Key words:** *concept, philosophical anthropology, student-centred approach, student-centred education, independent work, professional training, competitiveness.*

**Постановка проблеми.** Реформування освіти в Україні зумовило запровадження у закладах вищої освіти студентоцентрованого підходу до навчання. Одним із головних завдань сучасної освіти в Україні є формування здобувача вищої освіти як суб'єкта з власними унікальними інтересами, потребами і досвідом, спроможного бути самостійним і відповідальним учасником освітнього процесу.

На сучасному культурно-історичному етапі розвитку українського суспільства науковці все більше уваги приділяють ролі викладача у формуванні суб'єктності здобувача вищої освіти у процесі організації їхньої самостійної роботи. Розгляд сутності, змісту самостійної роботи студента та визначення ролі викладача в її організації у сучасних умовах видається неможливим без урахування здобутків філософсько-педагогічної думки на різних історичних етапах розвитку людства.

**Мета статті** – розкрити історичні засади формування студентоцентрованої концепції та її вплив на особливості самостійної роботи студентів у ЗВО, результатом якого є самостійна, творча, ініціативна особистість, котра вміє працювати в команді, що має вагоме значення для майбутнього конкурентоспроможного фахівця.

**Аналіз досліджень.** В епоху Відродження педагоги-гуманісти (С. де Бержерак, М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, В. де Фельтре) заклали потужну основу з педагогічних ідей, які було зорієнтовано на ролі педагогів щодо розвитку індивідуальності тих, хто навчається.

Вагомий внесок у розвиток гуманістичної концепції, на думку видатних науковців Р. Беланова, С. Бондар, К. Гавриловець, Л. Кондрашова, І. Матюша, Н. Протасова, А. Смансер, В. Сущенко, Л. Хоружа, М. Гусака, Г. Костюка, П. Пелеха, М. Терехової, Б. Мітюрова, В. Стру-

мінського та інших, зробив великий педагог К. Ушинський. Він пропагував розвиток дитячої активності та самостійності під час навчання. Основна роль у розвитку саме таких якостей приділялася педагогові, котрий за допомогою книг повинен сприяти розвитку пізнавальної самостійності тих, хто навчається.

**Виклад основного матеріалу.** Основи методологічних підходів до теоретичного розв'язання проблеми розуміння особистості, становлення її в контексті освітньої діяльності були закладені у філософських трактатах давньогрецьких та давньоримських філософів.

Сократ у своїх роботах робив акцент на тому, що людина повинна навчатися не шляхом несвідомого запам'ятовування, тобто передачі істини, а шляхом самостійного пошуку її смислу. Марк-Тулій Цицерон звертав увагу на те, що насамперед необхідно створювати умови для культурного й морального розвитку здатностей особистості.

У своїй праці «Жорстокі вчителі» Еразм Роттердамський писав: «Велике нещастя, коли прийоми вчителя відбивають у дитини будь-яке бажання до навчання перш ніж вона зможе зрозуміти розумні основи, за які зобов'язана любити їх. Перший крок на шляху освіченості – це симпатія до свого наставника. Дитина, що полюбила передусім навчання завдяки своєму вчителю, з часом полюбить і учителя всією любов'ю, яку буде відчувати до науки» (Культура Візантії, 1986: 6).

Мішель Монтень стверджував, що освіта повинна, скоріш за все, розвивати розумові здібності учня, самостійність його мислення, критичне ставлення до будь-яких поглядів та авторитетів. Причому прищепити смак та любов до науки. Наставник не повинен нав'язувати дитині свої думки, а виховувати в неї критичне відношення до вивченого матеріалу та й до самої себе.

Педагогічний гуманізм епохи Відродження справив великий вплив своїми ідеалами на розвиток теорії та практики виховання в наступних століттях. Хоча сам гуманізм під кінець епохи Відродження поступово набув лише філософічного характеру: перед школою ставилось завдання навчити дітей володіти досконало класичною латиною. Вивчення латинської граматики та наслідування М.-Т. Цицерона є основним змістом освіти гуманістичних шкіл XVI ст. Найбільш вдалі ідеї педагогіки Відродження були використані та розвинені далі Я. Коменським у Чехії, Д. Локком в Англії, Ж.-Ж. Руссо у Франції та ін.

XVII ст. стало поворотним пунктом у формуванні нових підходів у розвитку педагогічної думки та ролі педагога у формуванні особистості у процесі навчання. Ніхто до Я. Коменського не підніс так високо професію вчителя. Він професію вчителя називає «найпочеснішою під сонцем». Видатний педагог наголошував, що духовні сили розвиваються в особистості безпосередньо завдяки педагогу, завданням якого є допомога тим, хто навчається, у вдосконаленні їхніх чеснот. На думку Я. Коменського, головною метою навчання є створення відповідних умов для розвитку особистості.

Домінантною рисою педагогічних поглядів Коменського було те, що він вбачав освіту людини й після виходу її зі школи, адже виховання та освіта повинні готувати юнацтво до майбутньої самостійності, самоосвіти й самовиховання.

Визначаючи мету та завдання виховання, Я. Коменський спирався на гуманістичне положення про те, що «людина є найвище, найдосконаліше і найпрекрасніше створіння Боже, повне завершення його творінь, дивний мікрокосм і намісник Бога серед його творінь, вінець його слави» (Коменский, 1982: 3).

Я. Коменський стверджує, що задатки знань та благочестя моралі дає природа, але вона не може дати самого знання, добродетелі і благочестя. Людина – це істота, котра здатна до навчання, і ніхто не зможе стати людиною, якщо його не навчати і він сам не буде навчатися самостійно.

Прогресивні ідеї Я. Коменського знайшли відгук у засадах так званої сентиментальної педагогіки Ж.-Ж. Руссо. Він висунув ідею вільного виховання, котре співпадає з природним процесом самого розвитку дитини, слідує за природою та допомагає їй боротися з негативними впливами.

Ж.-Ж. Руссо виступав за природну свободу та рівність людей. Учений мріяв усунути соціальну несправедливість, відводячи домінуючу роль навчанню і вихованню прогресивних суспільних

змін. Основним пунктом педагогічної програми Ж.-Ж. Руссо є природне виховання, котре передбачає зміну суспільства та індивіда. На думку мислителя, вихователь не повинен нав'язувати дитині свої погляди чи переконання, а лише дати їй можливість вільно розвиватися, відповідно до її природи.

Слушними в рамках нашого дослідження є ідеї педагогічної концепції Й. Песталоцці. Основною метою його концепції є необхідність організувати навчання відповідно до внутрішньої природи дитини та спрямувати її на розвиток усіх закладених в особистості духовних та фізичних сил. Саме в цьому і є загальнолюдська сутність та основна мета виховання.

На нашу думку, саме Й. Песталоцці започаткував концепцію формальної освіти, тому що в його працях головною думкою є те, що навчання покликане збуджувати активність учнів, стимулювати розвиток їхньої творчості, формувати необхідні уміння і внутрішню потребу самостійно здобувати знання. Вчений вважає, що найважливішим завданням педагога є вміння збудити і підтримати інтерес учня до занять. Заслугою Песталоцці є визнання вирішальної ролі виховання у формуванні особистості, бо «воно спонукає до самодіяльності саморозвитку притаманних людині природних сил і здібностей», тобто можна з упевненістю говорити про формування гуманістичної концепції як майбутньої основи студентоцентризму.

Серед видатних просвітителів зазначеного етапу, котрі збагатили вітчизняну педагогіку ідеями гуманістичної спрямованості, почесне місце належить Г. Сковороді, К. Ушинському.

Слушними у рамках нашого дослідження є ідеї Г. Сковороди, який неодноразово порушував питання про значення самостійних зусиль людини в навчанні і стверджував, що успіхів досягають лише ті, хто самостійно працює з книжкою, може міркувати, спостерігати. Він вважав, що хто хоче навчити інших мудрості життя, повинен навчатися довго сам, мати необхідний авторитет викладача, вміти поєднувати слово та діло.

Отже, на наш погляд, науково-педагогічні праці К. Ушинського, Г. Сковороди мають гуманістичний складник, бо детерміновані їх національним походженням, вихованням та моральними настановами.

Слід зазначити, що тільки у XX столітті відбувається розробка теоретичних основ гуманістичної педагогіки. Саме гуманізм є філософським підґрунтям нової (неокласичної) методології педагогіки.

У розробку теоретичних основ гуманістичного навчання вагомий внесок зробили представники педагогічної думки Г. Ващенко, В. Духнович, М. Корф, О. Огієнко, С. Русова. Ціннісні орієнтації педагога, представлені у їхніх роботах, є стратегічними завданнями розвитку сучасної освіти. У справі освіти, навчання та виховання дітей основну роль В. Духнович відводив авторитету педагога, його ролі у формуванні особистості дитини. Він вважав, що саме від особистості педагога залежить успіх освітнього процесу та всієї системи освіти. «Кто дал тебе воспитание, он больше тебе дал, чем тот, кто дал тебе жизнь», – так оцінював В. Духнович покликання вчителя.

Отже, проаналізувавши деякі педагогічні концепції вітчизняних педагогів, можна помітити, як їхні ціннісні пріоритети сходяться в площині «особистість», що може розглядатися як фундамент та основне джерело функціонування освіти. Ми вважаємо, що основою гуманістичного навчально-освітнього процесу є людина як найвища цінність. Тому, на нашу думку, він має бути спрямований на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності та формування справжнього патріота, котрий здатен забезпечити високий рівень розвитку держави, її престиж та гідне місце у світі.

Гуманістичний напрям розвитку навчання на початку ХХ століття презентований авторськими доробками західноєвропейських дослідників Д. Дьюї, М. Монтессорі, С. Френе, Г. Шаррельмана, Р. Штейнера.

У контексті досліджуваної нами проблеми актуальною є також ще одна педагогічна система гуманістичної спрямованості – це вальдорфська педагогіка. Вона може бути охарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності у партнерстві з педагогом. В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основними компонентами якої є тіло, душа і дух.

Мета вальдорфської школи, на думку науковців О. Боделан, С. Гозак, О. Іонова, С. Лупаренко, В. Новосельської, С. Сисоєвої, полягає в тому, щоб постійно розвивати здібності, а не збирати знання. Вальдорфська школа являє собою варіант такої гуманної школи, про яку пише Ш. Амонашвілі, й уже тільки тому в неї багато чого можна й потрібно вчитися. Головне завдання педагога вальдорфської школи – допомогти дитині в її самовизначенні та створити максимальні умови для розвитку і закріплення її індивідуальності.

На нашу думку, слід коротко охарактеризувати концепцію педагогічного прагматизму Д. Дьюї.

Основу цієї концепції становлять ідеї педоцентризму, і вчений окреслює головну функцію педагога як функцію керівництва самостійною діяльністю дітей у розвитку їхньої допитливості. Д. Дьюї вважав, що дитина – це вихідна точка, центр і кінець усього, а тому потрібно завжди мати на увазі її особистісне зростання та розвиток, оскільки саме розвиток може слугувати мірилом її виховання.

За М. Монтессорі, педагог виступає спостерігачем і помічником. Самостійне виправлення дитиною помилок у діях потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі. Тренування цих якостей сприяє, на думку М. Монтессорі, подоланню «хаотичності» та є основою для «самовиховання і самодисципліни». Педагог нічого не робить за дитину, а допомагає їй досягти успіху самостійно, вірить, що дитина відкриває себе у роботі, особливо у тій, яка її цікавить.

Таким чином, ми можемо окреслити три провідні положення, котрі характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтессорі, а саме те, що виховання повинно бути: тільки вільним, індивідуальним та спиратися на результати спостережень за дитиною. Звернення дитини до педагога: «Допоможи мені це зробити самому» – девіз педагогіки Монтессорі.

Представниками гуманістичного підходу у психології є Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс та інші. А. Маслоу розглядає особистість як складну, індивідуальну цілісність та неповторність, яка має потребу в самоактуалізації – реалізації своїх можливостей. К. Роджерс вважає, що особистість здатна розвивати свої природні ресурси, розум та серце, допитливість, робити вибір, вибирати рішення, відповідати за них, виробляти власні цінності в процесі навчальної та іншої діяльності (Амонашвілі, 1989: 1).

У концепції А. Маслоу, представника гуманістичної психології, самореалізація сприймається як рух до можливої досконалості. Завдання людини полягає в тому, щоб «навчитися вивільняти свої пригнічення, пізнавати своє «Я», прислухатися до «голосу імпульсу», розкривати свою величну природу, досягати розуміння, проникнення, осягати істину» (Маслоу, 1982: 7).

Особистісний ріст і самореалізація стають можливими тільки тоді, коли вже досягається певний рівень задоволення потреб нижчих рівнів.

Отже, можна зазначити, що за вченням А. Маслоу викладачу необхідно бути самому особистістю, котра самоактуалізується та сприяє самоактуалізації вихованця, тобто розкриттю його особистісного потенціалу, внаслідок цього сприяє

особистісно-професійному зростанню викладача як професіонала.

Слід акцентувати на тому, що, за баченням К. Роджерса, прагнення до самоактуалізації не зменшується, а навпаки, підвищується у системі «людина – навколишній світ», людина шукає нових стимулів і можливостей зростання (Роджерс, 1994: 9).

З точки зору цих позицій автора можемо зауважити, що саме взаємодія учня та вчителя дає нові стимули і можливості щодо їх особистісного зростання, а загалом сприяє їх самоактуалізації. Головним завданням педагога К. Роджерс вважає аналіз та усунення перешкод, що заважають вихованцеві у його саморозкритті та психічному розвитку. Він стверджує, що внутрішні здібності та нахили дитини мають вивільнятися, а не спрямовуватися ззовні.

Таким чином, ми вважаємо, що саме такий підхід означає, що вчитель як організатор навчального середовища може активно взаємодіяти з учнями та надавати їм свою емоційну підтримку і сприяти пробудженню їхніх пізнавальних інтересів та формувати їхню самостійність.

У вітчизняній психології найбільш відомими представниками зазначеного етапу були Л. Виготський, П. Каптерев, С. Рубінштейн та інші. В цей період було доведено, що навчання випереджає розвиток, який відбувається лише доти, доки особистість навчають.

Найбільш відомою концепцією в педагогіці стало визначення Л. Виготським «зони найближчого розвитку», він робив акцент на тому, що навчання є двигуном психічного розвитку. Л. Виготський вважав, що навчання в поєднанні з розвитком повинне весь час перебувати на щабель вище, а дитина під час цього процесу потребує безперервної підтримки дорослого, оскільки, осмислено копіюючи його дії, дитина розвивається. «Зоною найближчого розвитку» є відстань між актуальним рівнем розвитку (наявними можливостями дитини) та потенційним, коли дитина справляється з поставленими завданнями під керівництвом педагога.

Ми вважаємо за потрібне зробити акцент на ідеях П. Каптерева, який приділяв особливу увагу питанням удосконалення педагогічної майстерності вчителя. Педагогічна майстерність, вважав він, проявляється в глибокому знанні вчителем предмета, що викладається, і обов'язкових знаннях з психології, педагогіки та методики викладання. Педагог вважав: «Неможливо учити з успіхом дітей, не знаючи, що таке взагалі діти, які їх особливості порівняно з дорослими, і не знаючи,

крім того, учнів зокрема; неможливо з успіхом навчати науки, не знаючи її ґрунтовно; неможливо з успіхом навчати за відомим методом, не опанувавши цей метод, не зробивши його своїм надбанням» (Каптерев, 1982: 4).

Видатний педагог підкреслював, що хороший учитель не може бути рабом ні програм, ні методик, він завжди повинен залишатися вільним і самостійним діячем (Каптерев, 1982: 5).

Дуже цікавими, на нашу думку, є теоретичні положення С. Рубінштейна, який зазначав, що саме у самостійності проявляється свідомо мотивована дія та її обґрунтування (Рубінштейн, 2002: 10).

Отже, ми вважаємо, що у дидактичному розумінні самостійність постає системою навичок свідомої самоорганізації, котра в освітньому процесі має відповідати певному рівню навчальних досягнень того, хто навчається, певному рівню саморегуляції його навчальної та професійної діяльності.

Як зазначали видатні науковці (А. Леонтьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), розвиток самостійності є однією з кінцевих цілей освіти та відбувається не хаотично, а в результаті педагогічного управління з боку педагога, що сприяє активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Тому з упевненістю можна стверджувати, що самостійна робота тих, хто навчається, – це одна з ефективних і перспективних форм удосконалення підготовки майбутніх фахівців. Самостійна робота має забезпечувати безперервний розвиток і вдосконалення особистості, формування неповторної творчої індивідуальності, самосвідомості майбутнього фахівця.

Різноманітність поглядів та їх суперечності щодо контексту філософської антропології вимагають по-новому розглянути проблему людини, що змушує виведення на чільне місце концепції людиноцентризму. Ця філософія виставляє пріоритет на розвиток людської самосвідомості, розумінні саме сутності людини, котра не залишається стабільною, так чи інакше детермінована соціальними, економічними, технологічними процесами. Усвідомлення свого «Я» у філософії людиноцентризму є нарисом людського самопізнання. Звідси виникає можливість для вироблення перспектив щодо подальшого розвитку суспільства.

Саме в рамках цієї філософської концепції, на нашу думку, змінювалися уявлення суспільства, розширювалося наукове знання і слідом за ними виникали нові погляди на освіту, її заснування, цілі і можливості. Час запрограмованих рішень відходить у минуле, зростає невизначеність завдань і ситуацій. Це тягне за собою перегляд значущих професійних якостей педагога.

Видатний педагог В. Сухомлинський стверджує, що педагог повинен бути не тільки наставником, а й товаришем вихованця, разом з ним переживати та радіти. Отже, справжній учитель, на його думку, повинен уміти організувати такий навчальний простір, у котрому дитину ніщо не пригнічує, не нівечить та не вбиває в ній гарного, доброго і людського.

Ідеї В. Сухомлинського знайшли своє відображення в педагогіці співробітництва учителів-новаторів 70–80-х років ХХ століття (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, А. Хуторський, В. Шаталов та інших). Педагогіка співробітництва – могутній струмінь гуманної педагогіки. Гуманна педагогіка вбирає у себе педагогіку співробітництва та дає філософське обґрунтування для ідей людиноцентризму загалом та ідеям студентоцентризму зокрема.

Розглянемо головні ідеї педагогіки співпраці, спираючись на текст «Маніфесту», котрий був опублікований «Учительською газетою» 18 жовтня 1986 року (Лисенкова, 2006: 8).

У зазначеному маніфесті було висловлено такі ідеї:

- ідея зміни стосунків з вихованцями, котра заснована на увазі вчителя до учнів, залучення дітей до навчання, викликаючи у них почуття успіху, руху вперед, розвитку;

- ідея важкої мети (В. Шаталов, С. Лисенкова) полягає у тому, що перед усіма учнями ставиться найскладніша мета, але педагог всіма засобами має вселити в учнів упевненість у тому, що така мета буде досягнена, а тема добре вивчена. Учнів у цьому разі поєднує не просто мета, а впевненість у можливості подолання труднощів;

- ідея опори (І. Іванов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні учням опорних сигналів (схем, таблиць, символів, слів та ін.) для забезпечення ліпшого розуміння, структурування, запам'ятовування навчального матеріалу та для побудови відповіді;

- ідея навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов) виключає всі засоби примусу з арсеналу педагогічних засобів і оцінки також. Успіх навчання залежить від повторення. Багаторазові повторення приводять до того, що хоче учень чи не хоче, він усе одно буде знати і вміти все, що необхідно;

- ідея вільного вибору (Ш. Амонашвілі, І. Волков, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у навчальному процесі, зокрема, учень може вибирати завдання, тему твору, навіть сам брати участь у складанні завдань для одно-

класників; так учні почуваються партнерами педагога в навчанні;

- ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Никитин, В. Шаталов) дозволяє вставляти у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку. Випередження програми приносить учням задоволення, викликає гордість, а педагог перестає залежати від програми та вільніше розпоряджається часом на уроках;

- ідея великих блоків (І. Волков, П. Ерднієв, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинин) полягає у тому, що у великому блоці матеріалу (об'єднання 6–10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки та виокремити головну думку чи поставити та розв'язати проблему. Вивчення матеріалу блоками звільняє дітей від страху перед труднощами: блок пройдений і основна думка схоплена;

- ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) ґрунтується на тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається;

- ідея самоаналізу (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов) реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня. Коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки викладачем, але й колективом, вони і поведуться гідно, і працюють набагато старанніше;

- ідея інтелектуального фону класу (І. Волков, В. Шаталов, М. Щетинин) полягає у створенні загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, котра її цікавить, давати свободу творчості. Педагогу потрібно створити обстановку співробітництва, підсилити прагнення до різноманітних знань, а не тільки шкільних;

- ідея колективного творчого виховання (І. Іванов, В. Караковський, М. Щетинин) ґрунтується на тому, що дітей навчають колективної суспільної творчості з першого класу до випускного. Девіз цієї методики: «Усе творчо, інакше навіщо»;

- ідея співпраці з батьками передбачає відкриті, довірливі ставлення дітей до дорослих як у школі, так і у родині. Педагогам не можна сварити дітей з батьками. Учитель не повинен скаржитися батькам на дітей, необхідно показати батькам, що їхні діти навчаються добре, учити їх любити своїх дітей;

- ідея особистісного підходу до дитини підсумовує всі вищеперелічені методики. Пропонуються такі прийоми, за яких кожен учень почу-

вається особистістю та відчуває увагу викладача особисто до себе;

- ідея співробітництва вчителів полягає в тому, щоб не примушувати, а взаємодія вчителів – впроваджувати ідеї нової педагогіки, наголошується на тому, що не можна вчителів протиставляти один одному.

Слід зазначити, що основні ідеї філософської концепції людиноцентризму лягли в основу теоретичного обґрунтування нової педагогічної концепції особистісно орієнтованого спрямування. Поняття «особистісно орієнтоване навчання» входить до педагогічної лексики вчителів-практиків тільки у 90-х роках ХХ сторіччя.

Аналіз сучасної літератури (С. Кульневич, О. Пехота, А. Плігін, С. Подмазін, Г. Селевко та інших) дає підстави стверджувати, що на зазначеному вище етапі особистісно орієнтоване навчання майже одночасно набуває подальшого розвитку у різних концепціях. На особливу увагу заслуговують ті концепції, які найбільш повно теоретично обґрунтували особистісно орієнтоване навчання.

Особистісно орієнтована модель навчання нині цікавить багатьох учених. Серед великої кількості теоретичних концепцій особистісно орієнтованого навчання варто розглянути психолого-дидактичну концепцію І. Якиманської та дидактичну модель особистісно орієнтованої освіти В. Серикова, які, можна сказати, найбільше відповідають новим потребам освіти. Саме І. Якиманська розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, в котрій реалізується його суб'єктивний досвід, а саме досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом.

Отже, мета навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відношення), збагатити його науковим змістом та створити умови для розвитку індивідуальності учня. А тому основою технології особистісно орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти, котрий реалізується в дидактичних вимогах до змісту навчального процесу, таких як:

- навчальний матеріал повинен забезпечити виявлення змісту суб'єктивного досвіду учня;
- спрямованість викладу знань не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на перетворення наявного досвіду учня;
- постійне узгодження досвіду учня з науковим змістом отриманих знань;
- активне стимулювання учня до самооцінної освітньої діяльності з тим, щоб забезпечити

можливості самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;

- створення можливості вибору під час виконання завдань та вирішення задач;
- стимулювання учнів до самостійного вибору та використання найбільш виправданих для них способів опрацювання навчального матеріалу;
- виділення специфічних прийомів навчальної роботи з урахуванням їх функцій в особистісному розвитку;
- забезпечення контролю й оцінки не тільки результату, а і процесу учіння, котрі здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал;
- забезпечення побудови, реалізації, рефлексії, оцінки учіння як суб'єктивної діяльності.

Концепція І. Якиманської, на нашу думку, показує можливості виникнення і дії внутрішніх механізмів розвитку, котрі створюються самим учнем у процесі навчання і самостійної пізнавальної діяльності.

Аналіз наукових доробок дає підстави стверджувати, що в основу моделі особистісно орієнтованої освіти, розробленої В. Сериковим, покладено теорію особистості С. Рубінштейна, відповідно до якої суть особистості виявляється в здатності займати певну позицію. Слід зазначити, що головною ідеєю концепції є створення умов для повноцінного прояву та розвитку таких функцій особистості учня: вибірковості, тобто здатності людини до вибору; рефлексії, адже особистість повинна оцінювати власне життя; буття, котре полягає в пошуках сенсу життя і творчості; формувальності, для формування образу «Я»; відповідальності під девізом: «Я відповідаю за все» та автономності особистості. Освіта, котра орієнтована на особистість, досягає своєї мети такою мірою, якою створює ситуацію прагнення особистістю власного розуміння життя та сил саморозвитку.

На нашу думку, у нових концепціях особистісно орієнтованого навчання підсилюється гуманістична спрямованість навчального процесу; розглядається особистість, котра наділена суб'єктивними властивостями (її незалежність, здатність до вибору, саморегуляції); особистість же виступає системоутворюючим початком педагогічного процесу; основними освітніми цілями стає створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, властивостей; поряд з інтеріоризацією (перетворенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості) вагомим значення набуває персоналізація, прагнення до самоактуалізації, самореалізації та інші внутрішні механізми індивідуального саморозвитку.

Але ми вважаємо, що сучасний освітній процес потребує використання нових педагогічних підходів до його організації та застосування ефективних способів взаємодії не тільки у системі загальної освіти, а й у системі вищої освіти. Ці потреби сьогодення диктують необхідність зміни чинної концепції традиційного дидактичного навчання на навчання, орієнтоване на студента, його особливі академічні потреби, попередній досвід та власне бачення майбутнього шляху на ринку праці. Лише такий перехід до студентоорієнтованої освітньої діяльності став основним педагогічним підходом у сучасній вищій освіті. Студентоцентризм же базується на засадах особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку та саморозвитку особистості, формує ефективну систему цінностей, в основі якої так званий «Трикутник знань» – освіта–наука–інновації у колі чи площині студентоцентризму» (рис. 1).

Саме цією площиною, цим колом і є студентоцентризм. За концепцією студентоцентризму продовжують працювати деякі дотеперішні судження, аксіоми, гасла про те, що знання, уміння та навички належать студенту; що студент прийшов в університет задля того, щоб отримати сучасні теоретичні та практичні знання. Але на часі перегляд твердження, що остаточна відповідальність за здатність і готовність отримання знань покладається лише на студента; що навчання зосереджене на потреби, уподобання, інтереси студента, уміння працювати в команді, уміння вчитися впродовж життя, готовність до змін, уміння діяти у нестандартних ситуаціях і т. д. Впровадженню студентоцентрованого освітнього середовища передують зміна ролей та відповідальності між

викладачем і студентом. Якщо роль студента як активного учасника власного навчання, відповідального за прийняті рішення та розробку стратегії навчання, вже визначена досить конкретно, то на педагогічній ролі викладача, зміні концепції саме його позиції у системі «викладач–здобувач» слід зупинитись окремо. Звісно, сучасний викладач, безпосередньо імплементований в освітнє середовище на принципах студентоцентризму, повинен показувати навички обізнаності та використання різних форм навчання, структуру побудови заняття, вміння вислуховувати та поважати точку зору кожного студента, здатність заохочування та допомоги студентам приймати самостійне рішення, формування досвіду, визначення мотиваційних підстав для не пасивного отримання знань.

**Висновки.** Саме тому вважаємо, що робота стосовно запровадження принципів студентоцентризму повинна насамперед бути спрямована на переосмислення самої ролі викладачів, зміну їх традиційної академічної педагогічної позиції на формат лідера-хелпера, котрий організовує, спрямовує та вмотивовує здобувача вищої освіти на активний процес збагачення багажу знань із обов'язковим урахуванням як попереднього досвіду, так і розуміння майбутнього місця на ринку праці.

Слід зазначити, що у разі студентоцентрованого підходу не зменшується, а змінюється роль викладача, адже він має стати для студента референтною особистістю. Сучасний викладач перетворюється на систематизатора та коректора знань, керівника студентів у процесі засвоєння нової інформації. Тепер він має забезпечити

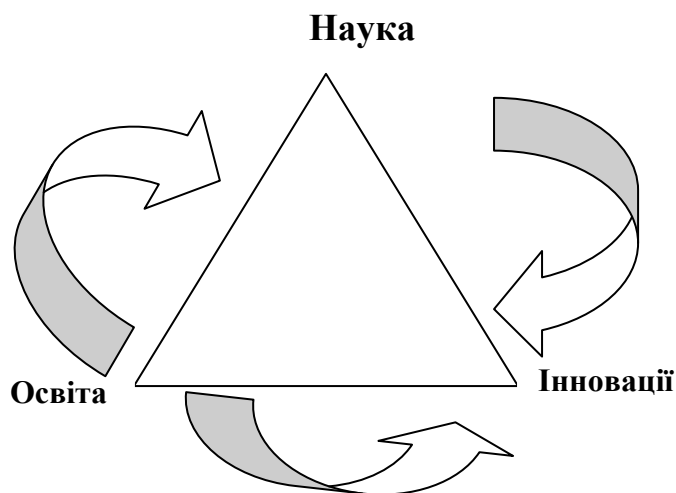


Рис. 1. «Трикутник знань»

більш високий рівень набуття різних компетенцій, консультування та мотивації тих, хто навчається, з питань саме критичного відбору інформації, організації адекватних навчальних ситуацій тощо. Тому можна сформулювати кредо для викладачів, що працюють на принципах студентоцентризму: «дивись на мене, слухай, пізнавай, проєктуй, вибирай, діалогізуй, наслідуй, перевершуй мене та художньо твори разом зі мною».

З упевненістю можна стверджувати, що реалізація принципів студентоцентризму сприяє роз-

витку самостійності, творчої активності, креативного мислення та ініціативності студента, котрий здатний критично мислити, виявляти ініціативу, вміє формулювати проблему, аналізувати та знаходити шляхи її вирішення, вміє працювати в команді фахівців, що має велике значення у майбутній професійній діяльності.

Отже, партнерські стосунки між викладачем та студентом забезпечують кінцевий результат навчання – ефективне працевлаштування випускника.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1989. 280 с.
2. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 1.33. С. 22–27.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
4. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Москва : Педагогика, 1982. С. 270–652.
5. Каптерев П. Ф. Метод и его применение. Москва : Педагогика, 1982. С. 35–48.
6. Культура Византии. IV – первая половина VII в. / М. А. Поляковская. Византийский временник. Москва : Наука, 1986. С. 244–248.
7. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. Москва : МГУ, 1982. С. 108–117.
8. Лысенкова С. Н. Педагогика сотрудничества: отчет о встрече учителей-экспериментаторов. *Учительская газета*. 2006. № 42. С. 4–5.
9. Роджерс К. Р. Взгляды на психотерапию. Становления человека / пер. с англ. Е. И. Исениной. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Питер, 2002. 720 с.
11. Шевчук М. О. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин. 2012. С. 114–117.

### REFERENCES

1. Amonashvyly, Sh. A. Osnovaniya pedahohyky sotrudnychestva / pod red. A. V. Petrovskoho [Foundations of cooperation pedagogy / ed. A. V. Petrovsky.] Moskva: Pedahohyka, 1989. 280 p. [in Russian].
2. Ziazun, I. A. Osvitni paradyhmy ta pedahohichni tekhnolohii u vymirakh filosofii osvity [Educational paradigms and pedagogical technologies in the dimensions of the philosophy of education]. *Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. Pedahohichni nauky*, 2011. Vyp. 1.33, pp. 22–27 [in Ukrainian].
3. Komenskiy, Ya. A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: v 2-h t. [Selected pedagogical compositions: in 2 volumes]. Moskva: Pedahohyka, 1982 p. 656 [in Russian].
4. Kapterev, P. F. Didakticheskie ocherki. Teoriya obrazovaniya [Didactic sketches. Education theory]. Moskva: Pedahohyka, 1982. Pp. 270–652 [in Russian].
5. Kapterev, P. F. Metod y ego prymenenye [Method and its application]. Moskva: Pedahohyka, 1982. Pp. 35–48 [in Russian].
6. Kultura Vyzantyy. IV – pervaia polovyna VII v. / M. A. Poliakovskaia. Vyzantyskiyi vremennyk [Culture of Byzantium. IV – first half of the 7th century Byzantine timeline]. Moskva: Nauka, pp. 244–248 [in Russian].
7. Maslou, A. Samoaktualizatsiya. Psihologiya lichnosti: teksty. / Pod red. Yu. B. Gippenreyter, A. A. Puzyireya [Self-actualization. Psychology of personality: texts]. Ed. Yu. B. Gippenreiter, A. A. Puzyreya]. Moskva. MHU, 1982. Pp. 108–117 [in Russian].
8. Lyisenkova, S. N. Pedagogika sotrudnychestva: otchet o vstreche uchiteley-eksperimentatorov [Pedagogy of cooperation: report on the meeting of experimental teachers]. *Uchitelskaya gazeta*. 2006. No. 42. Pp. 4–5 [in Russian].
9. Rodzhers, K. R. Vzgladyi na psihoterapiyu. Stanovleniya cheloveka / per. s angl. E. I. Iseninoy [Views on psychotherapy. Formation of man / per. from English E. I. Isenina]. Moskva. Prohress, 1994. 480 p. [in Russian].
10. Rubinshteyn, S. L. Problemyi obschey psihologii [General psychology problems]. Pyter, 2002. 720 p. [in Russian].
11. Shevchuk, M. O. Pedahohichni umovy efektyvnosti samostiinoi roboty studentiv [Pedagogical conditions of efficiency of independent work of students]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Ser. Psykholoho-pedahohichni nauky*. Nizhyn. 2012. Pp. 114–117 [in Ukrainian].



**Анастасія ДЕНИСОВА,**

*orcid.org/0000-0003-4014-9312*

*в. о. заступника директора з навчальної роботи*

*Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти  
(Біла Церква, Київська область, Україна) dipodenisova@gmail.com*

**Віра ХАРАГІРЛО,**

*orcid.org/0000-0001-9510-1127*

*в. о. завідувача кафедри педагогіки, психології та менеджменту*

*Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти  
(Біла Церква, Київська область, Україна) viraharagirlo@gmail.com*

## **ШКОЛА ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*У статті визначено, що професійна освіта в процесі інтеграції до європейського освітнього простору ставить до сучасного педагога підвищені вимоги, які спонукають впроваджувати інноваційні педагогічні технології та переглянути традиційний арсенал засобів, принципів, технологій, при цьому надається перевага суб'єктній активності й творчості педагогічного працівника, який самостійно моделює та зrealізовує індивідуальну освітню траєкторію, визначає параметри процесу навчання (зміст, тривалість, форми, методи, програми, засоби та ін.), варіативно прогнозує результати професійно-педагогічної діяльності. Проведено аналіз психолого-педагогічної, соціологічної літератури, сучасного стану дослідження проблеми коучингу та обґрунтовано доцільність впровадження інноваційної моделі підвищення кваліфікації педагогів у системі безперервної професійної освіти із застосуванням технологій педагогічного коучингу. Проаналізовано поняття педагогічного коучингу, уточнено дефініцію коучингу в освіті. Охарактеризовано особливості застосування технології коучингу в системі професійної (професійно-технічної) освіти.*

*Розглянуто роботу Школи педагогічного коучингу як інноваційної моделі підвищення кваліфікації педагогів у системі безперервної професійної освіти. Схарактеризовано змістові і організаційні аспекти діяльності. Ґрунтовно представлено організаційно-нормативне забезпечення функціонування Школи педагогічного коучингу, що регламентує її роботу, визначає нормативно-правові, організаційно-змістові, науково-методичні засади функціонування. Схарактеризовано результати репрезентативних моніторингових досліджень й оцінювання рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг (слухачів Школи педагогічного коучингу) в межах внутрішнього моніторингу якості Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (БІНПО), описано кількісно-якісні показники задоволеності слухачів Школи педагогічного коучингу та аналіз їхньої динаміки.*

***Ключові слова:** інноваційна модель, педагогічний коучинг, індивідуальна освітня траєкторія, коуч-сесія, школа педагогічного коучингу, підвищення кваліфікації.*

**Anastasiia DENYSOVA,**

*orcid.org/0000-0003-4014-9312*

*Acting Deputy Director of Education*

*Bilotserkivskiy Institute of Continuous Professional Education  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) dipodenisova@gmail.com*

**Vira KHARAHIRLO,**

*Acting Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Management*

*Bilotserkivskiy Institute of Continuous Professional Education  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) viraharagirlo@gmail.com*

## **SCHOOL OF PEDAGOGICAL COACHING AS AN INNOVATIVE MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION**

*The article defines that vocational education in the process of integration into the European educational space puts to the modern teacher increased requirements that encourage the introduction of innovative pedagogical technologies*

*and revise the traditional arsenal of means, principles, technologies, while preference is given to the subject activity and creativity of the pedagogical worker, who independently simulates and realizes the individual educational trajectory, determines the parameters of the learning process (content, duration, forms, methods, programs, means, etc.), variedly predicts the results of professional and pedagogical activities. The analysis of psychological and pedagogical literature, sociological literature, the current state of research of the problem of coaching and the expediency of introducing an innovative model of professional development of teachers in the system of continuous vocational education with the use of pedagogical coaching technologies were carried out. The concept of pedagogical coaching has been analyzed, the definition of coaching in education has been clarified. The peculiarities of application of coaching technology in the system of vocational education are described. The work of the school of pedagogical coaching as an innovative model of advanced training of teachers in the system of continuous vocational education is considered, the content and organizational aspects of the activity are characterized. The organizational and normative support for the functioning of the school of pedagogical coaching regulating its work is thoroughly presented, determines the regulatory, organizational and content, scientific and methodological principles of functioning. The results of representative monitoring studies and assessment of the level of satisfaction of customers (consumers) of educational services within the framework of internal quality monitoring of the Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education (BINPO) have been characterized, quantitative and qualitative indicators of students' satisfaction of the School of Pedagogical Coaching and analysis of their dynamics are described.*

**Key words:** *innovative model, pedagogical coaching, individual educational trajectory, coaching session, school of pedagogical coaching, advanced training.*

**Постановка проблеми.** Необхідність дослідження сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів у контексті розвитку професійної компетентності зумовлена тим, що професійна освіта в процесі інтеграції до європейського освітнього простору ставить до сучасного педагога підвищені вимоги. Трансформаційні процеси у суспільстві своєю чергою корегують ці вимоги з врахуванням особливостей ринку праці в Україні. Ці вимоги, перш за все, спонукають педагога впроваджувати інноваційні педагогічні технології, переглянути традиційний арсенал засобів, принципів, технологій, при цьому надається перевага суб'єктній активності і творчості педагогічного працівника, який самостійно моделює та зреалізовує індивідуальну освітню траєкторію, визначає параметри процесу навчання (зміст, тривалість, форми, методи, програми, засоби та ін.), варіативно прогнозує результати професійно-педагогічної діяльності тощо. У пошуках шляхів оновлення власної діяльності вітчизняні та закордонні педагоги дедалі більше звертають увагу на педагогічний коучинг як на інноваційну освітню технологію. Коучинг – це освітня технологія, що створена щодо розвитку потенціалу учасників освітнього процесу задля розкриття внутрішнього потенціалу особистості кожного. Педагогічний коучинг є маловивченою, однак надзвичайно актуальною з огляду на сучасні соціальні та освітні потреби проблемою як за кордоном, так і в Україні.

**Аналіз досліджень.** Коучинг як технологію розкриття потенціалу особистості активно досліджують закордонні і вітчизняні науковці. Серед зарубіжних вчених слід виокремити У. Голві, М. Аткинсон, М. Дауні, С. Беттлі, Д. Уїтмор та ін. Як технологію в освіті коучинг розглядали у

своїх наукових працях А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колет. Вони вважають технологію коучингу ефективним чинником розкриття потенціалу особистості в різноманітних галузях діяльності, інтегруючи окремі знання і методи, що застосовують у психології, філософії та соціології. У закордонних вчених можна знайти суперечливі визначення того, що називають коучингом (дослівно «тренерство»), завдяки терміну «менторинг» (дослівно «наставництво»), що паралельно існує, з яким коучинг або ототожнюють, або якому протиставляють. Означене не викликає сумнівів, адже термін «коучинг» об'єднав декілька концепцій. За К. Колетт (Collett, 2012), показовим прикладом можна вважати протиставлення ідеї директивного втручання: у коучингу є концепції, згідно з якими ті, хто навчаються, мають, насамперед, оволодіти навичкою самостійно направляти та коригувати своє навчання. З іншого боку, наставництво передбачає визначення чітких цілей та більшу орієнтацію на кар'єрне зростання.

Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної літератури, сучасного стану дослідження проблеми коучингу доводить до висновку про відсутність однозначного трактування коучингу, адже кожна зі шкіл коучингу виділяє своє бачення щодо сутності цієї категорії. Так, основоположник коучингу У. Голві трактує коучинг «як мистецтво створення, за допомогою співбесід та поведінки, середовища, яке забезпечує рух людини до визначеної мети, так щоб воно приносило задоволення» (Голві, 2005), а засновник школи трансформаційного коучингу П. Вріца вважає, що «коучинг – це мистецтво сприяти розвитку інших людей», при цьому ефективний коучинг допомагає реалізувати потенціал людини (Вріца, Ардуї, 2008).

К. Колетт вважає, що поняття коучингу треба визначати через такі його характеристики, як взаємозв'язок або налаштованість тренера та групи, динаміку, спільність та спрямованість на результат (Collett, 2012). Зворотний зв'язок є чи не найголовнішим із факторів, адже довіра студентів до коуча та уважність тренера до їхніх потреб створюють умови, за яких студенти не бояться робити помилки та відкрито їх обговорювати як із самим тренером, так і з колегами по навчанню, що своєю чергою веде до швидкого прогресу для усіх. За концепцією Д. Колба, є чотири стадії циклу навчання за допомогою досвіду: етап конкретного досвіду, етап рефлексивного спостереження, етап абстрактної концептуалізації, етап активного експериментування (Голви, 2005:68).

В освіті «коучинг» застосовується з метою розкриття внутрішнього потенціалу. Одним із сучасних видів коучингу є освітній коучинг («edu-coaching»), який широко застосовують в освіті дорослих зарубіжжя, неформальному навчанні тощо.

В Україні дослідження технології коучингу в професійній освіті проводять науковці Т. Борова, О. Бородієнко, Н. Горук, О. Нежинська, О. Проценко, С. Романова, В. Сидоренко, В. Тименко, О. Хмельницька.

Дослідниця С. Романова (Романова, 2010: 83), підкреслює що коучинг – це взаємостосунки між викладачем і студентами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять, допомагає студентам розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у своїй майбутній професії.

С. Романовою виділено низку завдань:

– здійснення діагностики і моніторингу освітнього процесу, що дає змогу враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті застосування інноваційних програм і технологій;

– створення умов, спрямованих на ефективну організацію процесу пошуку студентом шляхів досягнення важливих для нього цілей і вибору оптимального темпу просування;

– освоєння інноваційних методик і технологій (Романова, 2010: 85).

О. Нежинською відповідно до стандартів Міжнародної Федерації Коучингу (ICF) обґрунтовано сутність коучингу та надано характеристику основних технологій та інструментів коучингу з погляду їх практичного застосування в роботі з клієнтом (Нежинська, 2017: 5). Так, коучинг розглядається як сучасна технологія, що створена для розвитку потенціалу людей і команд, досягнення

задалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості.

В. Сидоренко витлумачує педагогічний коучинг як інноваційну технологію науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти (Сидоренко, 2014: 5).

Вчена розглядає педагогічний коучинг (від англ. coaching – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготувати до вирішення певних завдань) як систему андрагогічних, акмесинергетичних принципів і прийомів, які сприяють розвитку потенціалу особистості та групи людей (команди, організації), що спільно працюють, а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу. Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу, інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності, урахування змісту навчальних потреб педагога на різних стадіях життєвого циклу, єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти тощо.

Отже, ми доходимо висновку: педагогічний коучинг є інноваційною технологією навчання, що дає змогу ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, допомагає переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення, створити особливу атмосферу фасилітативної підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності, моделювати та реалізовувати власні програми саморозвитку й самовдосконалення.

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі особливостей застосування технології педагогічного коучингу, обґрунтуванні ефективності використання коучингу в системі безперервної професійної освіти, мотивації, спонукання до самонавчання та професійного саморозвитку педагогів професійної (професійно-технічної) освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Пріоритетні напрями діяльності Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти передбачають новий спосіб функціонування закладу, орієнтацію на інноваційний освітній досвід, зміну професійних ролей і функцій (фасилітатор, супервізор, коуч), менеджмент якісних освітніх послуг відповідно до запитів і потреб замовників вітчизняного ринку праці, роботодавців і ключових стейкхолдерів.

У рамках виконання науково-дослідної роботи «Удосконалення сучасних моделей підвищення

кваліфікації педагогів професійної освіти у контексті формування та розвитку професійної компетентності» науково-педагогічними працівниками кафедри педагогіки, психології та менеджменту (ПП та М) вперше в системі професійної (професійно-технічної) освіти започатковано роботу Школи педагогічного коучингу як інноваційної моделі підвищення кваліфікації педагогів у системі безперервної професійної освіти.

Педагогічний напрям науково-дослідної роботи кафедри ПП та М стосується проблем, спрямованих на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність в європейському та світовому освітньому просторі, формування покоління молоді, здатного робити особистісний вибір, набувати вмінь, навичок продуктивної та творчої праці.

Психологічний напрям охоплює велику кількість проблем, які стосуються, перш за все, питань створення позитивного соціально-психологічного клімату. Саме тому необхідною умовою для досягнення поставленої мети є впровадження методів корекції соціальних стосунків, розвиток соціально-перцептивного інтелекту педагогічних працівників, навичок рефлексії та самоаналізу, загальної комунікативної культури, вміння саморегулювати емоційний стан, що забезпечує подолання конфліктів серед учасників освітнього процесу ЗП(ПТ)О.

Коло означених умов доводить перспективність впровадження технології педагогічного коучингу. З метою організації науково-дослідної роботи у листопаді 2019 року на базі Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти в Рівненській області було створено Школу педагогічного коучингу (ШПК). Освітній процес у Школі педагогічного коучингу ґрунтувався на основних системоутворювальних принципах побудови відкритої освіти, зокрема *сприяння сталому розвитку, доступності освіти, студенто(людино)центрованого навчання, безперервності, системності, гуманізації, варіативності, модульності, випереджувального професійного розвитку, академічної доброчесності, індивідуалізації і диференціації, моніторингу якості* тощо.

Чинниками підвищення якості, ефективності та результативності системи безперервної професійної освіти, збільшення попиту на різноманітні освітні послуги, зміни мотиваційної готовності й здатності педагогічних працівників до навчання впродовж життя, а отже, довгостроковими інвестиціями в майбутнє, вважаємо застосування технологій формальної і неформальної освіти в процесі організації роботи ШПК. Під модеруванням наукового консультанта Школи, докторки педа-

гогічних наук, професорки кафедри педагогіки, психології та менеджменту В. В. Сидоренко розроблено організаційно-нормативне підґрунтя функціонування ШПК, зокрема «Положення про Школу педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти» (Сидоренко та ін., 2019), що регламентує її роботу, визначає нормативно-правові, організаційно-змістові, науково-методичні засади функціонування.

В умовах дослідно-експериментальної роботи було розроблено, апробовано та успішно впроваджено в освітній процес Експериментальну навчальну програму розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників у системі професійної освіти, що має науково-обґрунтований зміст для безперервного професійного саморозвитку і самовдосконалення педагога впродовж життя за допомогою коучингових та селф-коучингових технологій та спрямована на набуття педагогами нових професійних знань, розвиток додаткових фахових компетентностей, які забезпечують успішне виконання нових професійних ролей та функцій. Актуальність підвищення кваліфікації для цієї категорії слухачів із використанням технологій коучингу полягає в необхідності розвитку їх ключових компетентностей для забезпечення і реалізації освітньої політики держави в галузі професійної (професійно-технічної) освіти.

Мета програми полягає в розвитку професійно-педагогічної, соціально-психологічної, творчої, цифрової компетентностей педагогічних працівників, сприянні їхньому професійному та особистісному розвитку в умовах соціальних трансформацій шляхом реалізації таких завдань:

- вдосконалення та оновлення знань і вмінь із психолого-педагогічних, методологічних, інформаційно-технологічних та інших питань забезпечення ефективної професійної діяльності слухачів Школи педагогічного коучингу;
- отримання додаткових та вдосконалення наявних знань і вмінь з основних напрямів психолого-педагогічної діяльності;
- активізація самостійної діяльності, розвиток мотивації професійного вдосконалення та особистісного розвитку слухачів в умовах неперервної професійної освіти;
- формування в слухачів Школи педагогічного коучингу цілісного погляду на сучасні інноваційні педагогічні технології, розуміння можливостей цих технологій та способів їх використання для вирішення педагогічних завдань і залучення до системного середовища, підтримки навчання впродовж життя.

Аналіз результатів експерименту показав результативність діяльності Школи педагогічного коучингу для підготовки інноваційного, вмотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної (професійно-технічної) освіти, отже, було прийнято рішення про подальше впровадження інноваційної моделі підвищення кваліфікації педагогів П(ПТ)О – Школи педагогічного коучингу. Так, у січні-березні 2021 року до навчання у Школі педагогічного коучингу залучено 77 педагогічних працівників ЗП(ПТ)О Дніпропетровської області, Кіровоградської, Одеської, Херсонської, Черкаської областей.

Формами організації роботи ШПК було визначено коучинг-сесії, які включають майстер-класи, лекції, практичні заняття, тренінги, індивідуальні консультації, вебіари.

Для організації мережевої взаємодії під час підвищення кваліфікації слухачів школи педагогічного коучингу шляхом формальної і неформальної освіти використовувалися презентативна й освітня локації платформи «Профосвіта» (<https://profosvita.org>), функціонував консультаційний пункт Віртуальної школи педагогічного коучингу, застосовано дистанційне консультивання (синхронно та асинхронно) тощо.

Освітня рубрика Віртуальна школа педагогічного коучингу присвячена аналізу застосування технологій коучингу в освітньому процесі, тенденціям розвитку освіти, обговоренню прогнозів суспільних і наукових трансформацій. У рубриці розміщено програму ШПК, робочий зошит «Педагогічний коучинг як технологія підготовки майбутніх кваліфікованих робітників», довідково-навчальні матеріали для проектування власної освітньої траєкторії.

Теоретична інформація представлена лекційними матеріалами, мультимедійними презентаціями, відеоконтентом, практика супроводжується інтерактивними завданнями та навчальними тестовими тренажерами, завданнями для самостійної роботи тощо. Для слухачів ШПК розроблено питання, що виносяться на коучинг-сесії, індивідуальні завдання відповідно до проведеного моніторингу, методичні рекомендації щодо планування й реалізації проєктів професійного розвитку, матеріали для моніторингу професійного розвитку (тести, діагностики, анкети, бліц-опитування тощо). Усі матеріали об'єднані в цифровий навчально-методичний комплекс.

На заключному етапі навчання слухачами ШПК було розроблено та успішно захищено індивідуальні проєкти за темою «Проектування та реалізація власної траєкторії професійного успіху»,

що створило умови для самовдосконалення в найближчій та подальшій перспективах і підвищує мотивацію тих, хто навчається.

Отже, основна роль Школи педагогічного коучингу полягає в наданні адресної допомоги окремому педагогу, пропагуванні кращих освітніх практик із метою вирішення професійних проблем, стимулюванні та підтримці творчих потенційних можливостей, а також формуванні настанов на саморозвиток фахівця в професійній діяльності.

Підсумовуючи вищезазначене, підкреслимо, що Школа педагогічного коучингу – це передусім:

- інноваційна форма науково-методичного супроводу з використанням технологій формальної, неформальної та інформальної освіти;
- безперервний професійний розвиток кожного слухача Школи за індивідуальною освітньою траєкторією з урахуванням його професійних запитів і потреб, потенційних можливостей і ресурсів;
- професійна гнучкість та адаптивність до змін, адже в умовах кризи компетентностей, зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг зможе продуктивно діяти гнучкий і адаптивний, готовий до впровадження освітніх інновацій педагог;
- плекання кожного педагога як особистості і акмепрофесіонала.

Для визначення продуктивності діяльності школи педагогічного коучингу було використано технології моніторингу та оцінювання задоволеності замовників освітніх послуг та ключових стейкхолдерів, які допомагають забезпечити якість підвищення кваліфікації фахівців та досягти конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. Проведено дорадчий моніторинг, який у формулюванні програми Європейського Союзу ЕРАЗМУС+ має бути сфокусованим на вивченні роботи партнерства, плануванні та реалізації запланованих заходів, пріоритетах, методології, виконанні завдань та досягненні результатів. При цьому було визначено показники якості освітньої діяльності слухачів Школи педагогічного коучингу відповідно до критеріїв якості умов (освітнього середовища), процесу та результату з позицій основних замовників освітніх послуг (НМЦ ПТО у областях) з одного боку, слухачів Школи педагогічного коучингу – з іншого.

До проведення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації з використанням технологій педагогічного коучингу в галузі П(ПТ)О залучались НМЦ ПТО у Дніпропетровській, Кіровоградській, Київській, Одеській, Черкаській,

Херсонській, областях та НМК у м. Київ, керівники і педагогічні працівники ЗП(ПТ)О тощо.

Для збору первинної інформації використовували низку методів, зокрема: експертне опитування, інтерв'ю, анкетування, тестування, спостереження, аналіз документів, оцінні засоби рівня досягнення результатів навчання на курсах підвищення кваліфікації тощо.

У межах внутрішнього моніторингу якості на базі Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (БІНПО) проведено репрезентативні моніторингові дослідження й оцінювання рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг (слухачів Школи педагогічного коучингу), які спрямовуються на отримання даних про кількісно-якісні показники задоволеності слухачів Школи педагогічного коучингу та аналіз їхньої динаміки.

Продуктивність діяльності Школи педагогічного коучингу для підготовки інноваційного, вмотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти підтверджено такими показниками проведеного вступного та заключного моніторингу:

- збільшення в педагогів професійної стресостійкості до змін, освітніх викликів, діяльності в інноваційних умовах (на 32%);
- підвищення мотивації до безперервного професійного розвитку, який став системним, цілеспрямованим для реалізації власних проєктів (програм) за індивідуальною освітньою траєкторією (на 68%);

– збільшення кількості професійних ініціатив, інноваційних навчально-методичних продуктів у формі авторських персонал-технологій, методів навчання, кейсів та технологічних портфоліо (на 39,5%);

– збільшення активності педагогів у заходах міжкурсового періоду, включаючи конференції, семінари, круглі столи, вебінари, тренінги (на 94%);

– активна участь у професійних змаганнях, турнірах, фестивалях, форумах (як учасники, члени журі, тренери, коучі тощо), інноваційних програмах, проєктах на регіональному, всеукраїнському рівнях (збільшено на 27%).

Учасникам Школи педагогічного коучингу було запропоновано переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення, створено особливу атмосферу фасилітативної підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності, здатності моделювати та реалізовувати власні програми саморозвитку й самовдосконалення.

**Висновки.** Таким чином, перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в подальшому аналізі впровадження технологій педагогічного коучингу в системі безперервної професійної освіти, що сприяє професійному розвитку педагога-акмепрофесіонала та допомагає ефективно діяти і навчатися, усвідомлювати відповідальність, розвиває навички самостійної пізнавальної діяльності, проєктування траєкторії власного індивідуального розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Врица П., Ардуи Я. Когда качество действий встречается с центровкой. Компас для коучей. Москва : Международная Академия Трансформационного Коучинга и Лидерства, 2008. 18с.
2. Голви У. Т. Работа как внутренняя игра. Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. 194 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей / пер. с англ. Москва : Хорошая Книга, 2008. 288 с.
4. Нежинська О. О. Тименко В. М. Основи коучингу : навчальний посібник. Київ, Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
5. Положення про школу педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти / наукова ред., упорядкування В. В. Сидоренко. Біла Церква, БІНПО, 2019. 15 с.
6. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник нац. авіац. ун-ту*. Серія: Педагогіка. Психологія. 2010. Вип. 3. С. 83–86.
7. Рудницьких О. В. Коучінг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. № 2(8). С. 173–176.
8. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк. 2014. № 3 (14). С. 13–19.
9. Collett K. and others. The role of coaching in vocational education and training. City And Guilds (Centre For Skills Development): Alan Brown, University of Warwick; Liz Browne, Oxford Brookes University; Kathleen Collett, City & Guilds Centre for Skills Development; Chris Devereux, Institute of Education; Jill Jameson, University of Greenwich, Centre for the Use of Research and Eviden. London, 2012. URL: <http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocational-education.pdf>

#### REFERENCES

1. Vrytsa P. Arduy Ya. Kohda kachestvo deistvii vstrechaetsia s tsentrovkoi. [When the quality of actions meets with centering. Compass for coaches]. Moscow: International Academy of Transformational Coaching and Leadership, 2008. 18 p. [in Russian].
2. Holvy U. T. Robota kak vnutrenniaia yhra. Fokus, obuchenye, udovolstvye y mobylnost na rabochem meste. [Robot as an internal game. Focus, learning, fun and mobility in the workplace]. M.: Alpina Business Books, 2005. 194 p. [in Russian].
3. Dauny M. Effektyvni kouchynh: Uroky koucha kouchei / perev. s anhl. [Effective coaching: Lessons from a coach of coaches: transl. from English]. Moscow: Dobraya Kniga, 2008. 288 p. [in Russian].
4. Nezhynska O. O., Tymenko V. M. Osnovy kouchynhu: navchalnyi posibnyk. [Basics of coaching: a textbook]. Kyiv, Kharkiv: DISA PLUS, 2017. 220 p. [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro shkolu pedahohichnoho kouchynhu v systemi pislidyplomnoi osvity / naukova red., uporiadkuvannia V.V. Sydorenko., [Regulations on the school of pedagogical coaching in the system of postgraduate education] scientific ed., Arranged by V Sidorenko., Bila Tserkva, BINPO, 2019. 15 p. [in Ukrainian].
6. Romanova S. M. Kouchinh yak nova tekhnolohiia v profesiinii osviti. [Coaching as a new technology in vocational education]. Bulletin of the nat. aviation un-t. Series: Pedagogy. Psychology. 2010. issue 3. Pp. 83–86. [in Ukrainian].
7. Rudnytskykh O. V. Kouchinh yak interaktyvna tekhnolohiia v osviti. [Coaching as an interactive technology in education]. Bulletin of the Dnepropetrovsk Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology, 2014. № 2 (8). Pp. 173–176. [in Ukraine].
8. Sydorenko V. V. Pedahohichnyi kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukovu-metodychnoho suprovodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pislidyplomnoi osvity. [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodological support of professional and personal development of a teacher in the system of postgraduate education]. Scientific treasury of education of Donetsk region. Donetsk. 2014. № 3 (14). Pp. 13–19. [in Ukraine].
9. Collett K. and others. The role of coaching in vocational education and training. City And Guilds (Centre For Skills Development): Alan Brown, University of Warwick; Liz Browne, Oxford Brookes University; Kathleen Collett, City & Guilds Centre for Skills Development; Chris Devereux, Institute of Education; Jill Jameson, University of Greenwich, Centre for the Use of Research and Eviden. London, 2012. URL: <http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocational-education.pdf>

УДК 811.1/9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-44>**Валентина ДЯДЯ,***orcid.org/0000-0002-8017-6107**старший викладач кафедри романської філології  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
(Дніпро, Україна) valley.dyadya@gmail.com*

## РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВНИЙ ДРАЙВЕР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті автором розглянуті основні чинники, які впливають на розвиток мотивації студентів під час вивчення іноземних мов. Для цього проведено дослідження основних драйверів, які впливають на мотивацію студентів ВНЗ під час вивчення іноземних мов. На основі цього дослідження автором були запропоновані форми роботи зі студентами вищих навчальних закладів.*

*Автор пропонує перед початком вивчення курсу іноземної мови скласти зі студентами карту-план досягнення особистого успіху та коректувати її залежно від результатів навчання. Крім того, сучасний викладач повинен шукати ефективні форми роботи зі студентами під час вивчення іноземних мов, тому важливо інтегрувати в процес навчання інтернет-ресурси, які цікаві сучасній молоді. Застосування актуальних інтернет-технологій та соціальних мереж сприяє не тільки підвищенню мотивації, а й ефективному вирішенню різних дидактичних завдань, таких як: вдосконалення лексичної і граматичної компетенцій, удосконалення вмінь і навичок в аудіюванні, читанні, письмовому та усному мовленні, розвиток соціокультурних навичок студентів.*

*У статті автор пропонує «гейміфікацію» навчального процесу. Гейміфікація має на увазі використання в навчальній системі деяких елементів гри для здійснення професійних цілей. Для сучасних студентів така форма навчання є дуже цікавою. Ігрові технології на заняттях допомагають викладачеві вирішити багато складних завдань: розбудити внутрішню мотивацію студентів, створити психологічно комфортну атмосферу на занятті, проводити рефлексію через гру, розвивати складні комунікативні вміння, ламаючи установлені стереотипи.*

*Сучасна освіта диктує свої вимоги і все більше зміщується в бік онлайн-формату. Завдання викладача – швидко адаптувати знання, вміння і навички, змінювати формат навчання, усвідомлено застосовуючи інноваційні інструменти в роботі, та приділяти увагу рівню мотивації студентів, тому що це – основний драйвер підвищення якості вивчення іноземної мови.*

**Ключові слова:** *мотив, мотивація, навчання, іноземні мови, гейміфікація, соціальні мережі, інтернет-ресурси.*

**Valentina DYADYA,***orcid.org/0000-0002-8017-6107**Senior Lecturer at the Department of Romance Philology  
Oles Honchar Dnipro National University  
(Dnipro, Ukraine) valley.dyadya@gmail.com*

## THE DEVELOPMENT OF STUDENT MOTIVATION AS THE MAIN DRIVER TO RAISE THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

*In the article the author considers the main factors influencing the development of students' motivation in the study of foreign languages. It includes conducting research of the main drivers, which affect the motivation of university students in foreign language learning.*

*Based on this study the author proposed forms of work with university students. The author offers to make a plan-chart with students before studying a foreign language course in order to achieve personal success and adjust it depending on the results of learning. In addition, the modern teacher must seek effective forms of work with students in foreign language learning, so it is important to integrate into the study process Internet resources that are interesting for the modern youth. Applying of relevant Internet technologies and social networks contributes not only to increasing motivation, but also to effective solving of various didactic tasks, such as: improving lexical and grammatical competencies, improving skills in listening, reading, writing and speaking, developing socio-cultural skills of students.*

*In the article the author suggests "gamification" of the educational process. Gamification implies the use of certain elements of the game in the educational system for professional purposes. For modern students, this form of education is very interesting. Game technologies in the classroom help the teacher to solve many complex problems: to awaken the inner motivation of students, to create a psychologically comfortable atmosphere in the classroom, to practice reflection through the game, to develop complex communication skills, breaking established stereotypes.*



*Modern education is dictating its terms and increasingly shifting towards the online format. The teacher's task is a rapid adaptation of knowledge, skills and abilities, changing the format of learning, consciously applying innovative tools during working process, and paying attention to the level of motivation of students, because it is the main driver of raising the quality of foreign language learning.*

**Key words:** motive, motivation, learning, foreign languages, gamification, social networks, Internet resources.

**Постановка проблеми.** У науково-методичній літературі багато уваги приділяється мотивації під час вивчення іноземних мов школярів на різних етапах загальної освіти. При цьому мотивації студентів коледжів та вищих навчальних закладів приділяється менше уваги. Вважається, що студенти вишів є досить свідомими для того, щоб зробити особистий вибір, та володіють навичками самомотивації, але це не завжди так. Відомо, що мотивація є найважливішим фактором для успішного оволодіння іноземною мовою на різних етапах її вивчення та у різному віці. Іноді навіть найбільш мотивовані студенти можуть втратити інтерес і бажання до вивчення іноземної мови, тому викладачу-професіоналу необхідно постійно шукати ефективні форми роботи для їх мотивації.

**Аналіз досліджень.** Багатозначність підходів до розуміння сутності поняття «мотивація» демонструє складність цієї проблеми. Методи мотивації досліджували такі автори, як: Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, М. Арґайл, В. Асєєв, Л. Божовіч, К. Левін, А. Леонтєв та інші. Проблеми формування позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів розглядали різні науковці. Динаміку змін мотивації аналізували автори: С. Бобровицька, Р. Вайсман, А. Реан. Обґрунтували умови, що сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності: А. Гебос, С. Занюк, В. Кикоть, В. Михайличенко, В. Полянська, О. Тарнопольський, В. Яқунін. Вивчали роль мотивації в процесі вивчення іноземних мов такі автори, як: Дж. Арнольд, З. Дорней, Р. Елліс, Р. Гарднер, Дж. Хамер, Т. Хедж, С. Крашен, Н. Спада, Р. Парсон.

**Мета статті** – виявити сучасні ефективні педагогічні стратегії мотивації студентів, які сприяють підвищенню якості вивчення іноземної мови; визначити, що саме мотивує студентів до опанування іншомовної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Створення мотивацій є невід'ємною частиною розвитку особистості людини різного віку. Головним завданням сучасної освіти є її адаптивність та практико-орієнтованість, тому важливим у вирішенні цієї проблеми є дослідження мотивації. Мотиви відносять до важливих компонентів структури особистості, за ступенями сформованості яких

можна судити про рівень готовності особистості. Мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-якої дії, включену у визначену цим мотивом діяльність (Скақун, Матіюк, 2018: 56–57).

І. Зимня вважає, що мотивація є одним із основних компонентів структурної організації навчальної діяльності і належить до головних характеристик самого процесу цієї діяльності, а також є першим обов'язковим компонентом структури навчальної діяльності (Зимня, 2003: 35).

Перед початком вивчення сучасних ефективних прийомів, методів та стратегій мотивації студентів ВНЗ, які сприяють підвищенню якості вивчення іноземної мови, автором було проведено анкетування студентів 1-го курсу ДНУ імені Олєся Гончара. Головна мета анкетування студентів – дослідити завдання, які ставлять студенти ВНЗ під час вивчення іноземної мови; визначити їх головний мотив під час вивчення іноземної мови.

Анкетування складалось з чотирьох питань. На перше запитання: «З якою метою ви вивчаєте іноземну мову?» були отримані такі відповіді: 95% респондентів відповіли, що планують використовувати її в професійній діяльності, 5% респондентів відповіли, що планують брати участь у програмах обміну між ВНЗ і планують продовжити своє навчання за кордоном.

Мета наступного питання – виявити, яку роль виконує викладач у процесі зацікавлення та мотивації під час вивчення іноземної мови: «Важливо для вас, щоб викладач використовував інноваційні методи роботи та постійно перебував у процесі педагогічного пошуку?». На це питання всі респонденти відповіли «так».

Наступне запитання: «Який контент та ресурси ви використовуєте для пошуку інформації для навчання?» повинне було виявити, яка тематика інформації подобається сучасній молоді та яким джерелам вони віддають перевагу під час вивчення іноземної мови. Більшість студентів відповіли, що користуються мережею Internet під час вивчення іноземної мови. Найбільш популярними стали соціальні мережі: Instagram – 55%, YouTube – 25%, other websites – 25%. Вибрали MOOCs (Future Learn, Coursera, edX) 20% респондентів, songs and podcasts та literature and peri-

odicals – 80%. Мета наступного питання: «Які труднощі у вас виникають у процесі вивчення іноземної мови?» – виявити, з якими труднощами стикаються студенти під час вивчення іноземної мови. Тому що, можливо, ці фактори їх демотивують під час вивчення іноземної мови. 40% учасників відзначили, що у них виникають труднощі зі словниковим запасом у роботі з аутентичними текстами. 30% вважають, що найбільші труднощі у них виникають з граматикую. 30% респондентів вважають, що у них виникають труднощі через відсутність знань культурних особливостей націй, про які йдеться в аутентичному тексті.

Таким чином, анкетування студентів дозволяє зробити такі висновки. Більшість студентів розуміє для чого вони вивчають іноземну мову. Сучасні студенти вибирають актуальні засоби для спілкування, основну інформацію вони здобувають у мережі Інтернет, переважно у соціальних мережах. Тому у плануванні навчального процесу необхідно брати до уваги інтернет-ресурси та інтернет-платформи, які будуть цікаві сучасній молоді і, як результат, будуть мотивувати її до навчання. Мета викладача – виявити слабкі сторони студента під час вивчення іноземної мови і допомогти їх ліквідувати, бо можливо саме вони є факторами демотивації у процесі вивчення мови.

Зважаючи на результати анкетування, ми бачимо, що всі студенти розуміють власну мету вивчення іноземної мови. Але в процесі навчання у них виникають різні труднощі. Тому викладач перед початком курсу може допомогти скласти студенту індивідуальний план досягнення успіху, щоб відстежувати результати навчання разом зі студентами. Наприклад, викладач може запропонувати студентам заповнити таку таблицю «Мій план досягнення успіху у вивченні іноземної мови» (табл. 1). Кожен студент має відповісти на такі запитання.

Побудова такого плану допоможе студенту побачити перспективи вивчення іноземної мови в контексті своїх конкретних цілей та скласти індивідуальну стратегію попередження труднощів у

вивченні предметів. При цьому викладач постає головним його помічником та консультантом, який шукає оптимальні способи для досягнення необхідного результату.

Отримані результати анкетування студентів показали, що студенти вибирають інтернет-ресурси для вдосконалення комунікативних навичок з метою їх використання під час подорожей та навчання. Тому з метою підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови їм можливо запропонувати створити власний сайт на нескладних інтернет-платформах, наприклад, WordPress, Tumblr.com. Створення іншомовного сайту стане чудовою нагодою для активного використання мови, яку вони вивчають, а також сприятиме розвитку ІТ-вмінь студентів. Такі навички роботи зараз є дуже популярними серед молоді. Крім того, такий сайт може слугувати навчальним портфоліо кожного студента, відображаючи прогрес у вивченні іноземної мови та рівень володіння нею.

Наприклад, студентам можливо запропонувати такі завдання з використанням Blogger.com або Tumblr.com (платформа на вибір):

1. Create your blog using one of the suggested platforms. The required elements are: “Home”, “About me”, “Blog”. On the main page post a short essay about how long you have been studying a foreign language, what goals and objectives you set for yourself in the near future. On the “About Me” page tell us in more detail about yourself, your hobbies, plans for the future, post a few photos. The Blog page will be filling as you’ll be maintaining your portfolio. Read each other’s blogs and like them.

2. In the “Blog” section, write a letter to yourself in the future. Reflect on how you see yourself in 10–15 years. What goals do you set for yourself, what do you want to achieve. All text must be written in the foreign language you learn.

3. Find a job posting published on the Internet. Write or adapt your resume for this job that best matches. And also write a motivation letter why you would like to get this job.

Таблиця 1

Що допомагає мені у процесі вивчення іноземної мови?

1. Мої таланти, інтереси, захоплення, які мені допомагають у вивченні іноземної мови.
2. Мої дії для досягнення мети – досягти певного рівня у вивченні іноземної мови.
3. Як вивчення іноземної мови допоможе мені досягти моєї мети.
4. Яку допомогу мені може надати викладач під час вивчення іноземної мови.

Що перешкоджає мені у процесі вивчення іноземної мови?

1. Речі, які перешкоджають мені досягти успіху у вивченні іноземної мови.
2. Мої дії, які допоможуть виправити мої невдачі у вивченні іноземної мови.
3. Як вивчення іноземної мови допоможе мені подолати бар’єри у досягненні моєї мети.
4. Над чим я може працювати з викладачем під час вивчення іноземної мови, щоб подолати труднощі.

4. Write an article “How I Use Facebook” and post it online for other students in your group to comment on. Share your opinion on this topic in the comments of your classmates.

5. Create a list of applications, websites and social networks that you use on a daily basis. Share this list online in the form of an informative essay titled “Technology That Empowers Me”.

Також з урахуванням інтересів молоді для розвитку комунікативних навичок можна використувати “YouTube” та платформу TED. Студентам можна запропонувати такі завдання:

1. Create a video project “How Universities Can Use Social Media”. Use any platform to create video content. To do this, the group should be divided into small subgroups to write a video and shoot it. Upload your video to YouTube and encourage your classmates to leave comments.

2. Reconstruction of a scene from the movie. Select a scene from the movie that impresses you, and then play it back in your own video clip.

3. Video blog. Create an online video diary. Then watch and listen to classmates’ responses on their video blogs.

4. Imagine that you are speaking at TED. Write your speech and film your presentation. This way you will be able to practice your public speaking skills in a foreign language. You can get all ideas of public speaking on the platform – <http://www.ted.com>.

Анкетування студентів показало, що найпопулярнішою мережею серед студентів є “Instagram”. Тому цю соціальну мережу теж необхідно використовувати з метою підтримання інтересу під час вивчення іноземної мови та розвитку соціокультурної компетентності, навичок говоріння та письма. Студентам можна запропонувати такі завдання:

1. Select multiple photos from different Instagram profiles that you are following. And based on these photos create a description-portrait of a person. Describe his hobbies, interests, personality traits. The account name can be used as a key to brainstorm ideas.

2. Pretend you are a famous person and create an Instagram post on behalf of that person. You can use additional information that you find in the public domain about this person. Discuss this post with your classmates.

3. Select a few Instagram posts (photos with captions) and recreate a story from them. The following key questions can be used: when was the photo taken? Who are the people in the photo?

For example: “This photo was taken by a group of friends. They were at brunch and suddenly...”

4. Tell us what kind of photo you would take to evoke a reaction from others (any of your choice). For example, if you were a famous person. Explain your choice.

For example: “If I were a famous actor, I would take a picture on stage to show my fans how much I enjoy my work”.

5. In small groups can be discussed the following issues:

Do you like Instagram? Why? / Why not? Have you ever posted a photo that you didn’t like? What was on it? What content annoys you on Instagram? Would you like to have a million of Instagram followers? What would you do then?

6. Record InstaStory with your partner to create a short conversation that lasts only 15 seconds. Prank and film the interview.

Таким чином, використання інтернет-ресурсів у процесі вивчення іноземної мови може сприяти не тільки підвищенню мотивації студентів у вдосконаленні іншомовних навичок, а також вирішенню різних дидактичних завдань, таких як: удосконалення лексичної і граматичної компетенцій, вдосконалення вмінь і навичок в аудіюванні, читанні, письмовому та усному мовленні. Крім того, застосування інтернет-технологій сприяє ефективному розвитку соціокультурних навичок студентів (Рубан, 2014: 188).

Сучасна молодь віддає перевагу іграм, тому використання ігрових технологій на заняттях допомагає викладачеві вирішити багато складних завдань: не тільки підвищити внутрішню мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, а й створити психологічно комфортну атмосферу, розвивати складні комунікативні вміння. Використання ігрових технологій під час вивчення іноземної мови сприяє також підвищенню рівня пильності та віддачі на заняттях. Щоб зробити навчання більш інноваційним, пропонуємо впровадити гейміфікацію.

Гейміфікація збільшує інтерактивність і робить процес навчання більш автономним, що підвищує активність студентів. Таким чином, гейміфікація полегшує викладання і засвоєння матеріалу, робить навчання більш функціональним, а також є приємним і мотивуючим для студентів.

Поняття «гейміфікація» не тотожне поняттю «гра». Гейміфікація має на увазі використання в навчальній системі деяких елементів гри для здійснення професійних, але не розважальних цілей. У грі міститься безліч елементів мотивації, таких як змагальність, призові стимули, логіка подолання перешкод, свобода впливати на ігровий світ, негайний його відгук на будь-яку дію гравця.

Традиційно для навчання іноземних мов застосовуються такі види навчальних ігор, як: рольові ігри, вікторини, кросворди, квести, мозкові штурми, лексичні конструктори, граматичні ігри. Найбільш популярними зараз онлайн-іграми з підтримкою є: вебквести, вебпроекти (музеї світу, картинні галереї), симулятори віртуального світу, геолокаційні ігри, програми та додатки з елементами доповненої реальності (Peronio, Reading Kingdom) і з 3D-спілкуванням за допомогою аватарів (Machinima, Second Life) (Бей, 2018: 18–19).

Викладач може легко інтегрувати гейміфікацію в навчальний процес. Наприклад, можна використовувати додаток для тестування та оцінювання – Kahoot або створити свій квест на Zunal. Більш складним, але дуже цікавим для студентів може бути розробка проекту на базі геолокаційних додатків, які дозволяють подорожувати по містах і країнах, не виходячи з дому, знайомлячи з культурою, архітектурою країни, що вивчається.

Є два види гейміфікації навчання. Це структурна і змістова гейміфікація. У разі змістової гейміфікації ігрові елементи та ігрове мислення застосовуються для зміни змісту досліджуваного матеріалу, щоб представити його у вигляді гри. У структурній гейміфікації ігрові елементи застосовуються для переміщення студента по змісту досліджуваного матеріалу без будь-яких змін у ньому. Виділяють чотири етапи впровадження гейміфікації в навчання. На першому етапі починають зі структурної гейміфікації. Саме вона допомагає підвищити мотивацію студентів і найлегше впроваджується в освітній процес. На цьому

етапі можна використовувати онлайн-вікторини, онлайн-голосування, проводиться рефлексія.

На другому етапі можна активно впроваджувати ігри-додатки (Kahoot, Quizlet, Learningapps та інші), які студенти можуть використовувати у самостійній роботі. Такі додатки сприяють формуванню навичок іноземної мови і розвивають у студентів самооцінку. Третій етап вимагає від викладача творчості і навичок володіння різними сервісами і програмами для розробки ігор. На цьому етапі створюють квести, проводять мозкові штурми, використовують завдання-симуляції. Такі форми завдань допомагають розвивати у студентів низку гнучких компетенцій: креатив, критичне мислення, комунікативність, вміння працювати в команді, а також мовленнєві вміння, навички само- та взаємооцінювання. На четвертому етапі створюються авторські онлайн-ігри, які дозволяють повністю змінити методичну концепцію і трансформувати звичайний курс іноземної мови в гру.

**Висновки.** Сучасний освітній процес диктує свої вимоги і все більше зміщується в бік онлайн-формату. Викладач повинен постійно шукати нові форми, методи та стратегії підвищення мотивації студентів у процесі вивчення іноземної мови. Це завдання ускладнюється тим, що сучасна молодь дуже швидко адаптується до інноваційних технологій, і традиційні форми роботи не завжди їй цікаві. Завдання викладача – швидко адаптувати знання, вміння і навички, змінити формат навчання, усвідомлено застосовувати всі елементи освітнього процесу для підвищення мотивації студентів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бей І. Формування позитивної мотивації студентів до використання проектних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника*. 2018. Вип. 2. С. 17–25.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42. URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.
3. Знанецький В. Ю. Щодо розвитку мотивації студентів до вивчення іноземної мови у процесі професійної підготовки. *Стратегічні пріоритети в науці* : зб. наук. матеріалів XL Міжнар. наук.-практ. конф., Вінниця, 10 лют. 2020 р. Вінниця, 2020. С. 38–40.
4. Рубан Л. М. Мотивація студентів до вивчення іноземної мови на немовних факультетах. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. 2014. № 78 (1103). С. 187–190.
5. Скакун М., Матіюк Д. Підвищення мотивації студентів до вивчення німецької мови та формування готовності до неперервної освіти за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів. *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов* : матеріали Всеукр. наук. конф., 18 трав. 2018 р. ДНУ ім. В. Стуса. Вінниця, 2018. С. 56–59.
6. Лавриш Ю. Фактори формування навичок автономного навчання бакалаврів в умовах університетської освіти. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження* : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. Київ–Дрогобич : «Трек-ЛТД», 2019. С. 104–107.
7. Wright T. *Roles of Teachers & Learners*. Oxford University Press, 1991. 164p.

#### REFERENCES

1. Bej, I. Formuvannja pozitivnoyi motivaciyi studentiv do vikoristannja proektnih tehnologij u majbutnij profesijnij dijal'nosti vchitelja inozemnoyi movi. [Formation of positive motivation of students to use project technologies in the future professional activity of a foreign language teacher]. *Zbirnik naukovih prac 'Prikarpats'kogo nac. un-tu im. V. Stefanika*, 2018. Vip. 2. Ivano-Frankivsk, Prykarpattia, pp. 17–25 [in Ukrainian].
2. Zimnjaja, I. A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovanija [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Vyshee obrazovanie segodnja*. 2003. No. 5. Pp. 34–42. Retrieved from: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> [in Russian].
3. Znanec'kij, V. Ju. Shhodo rozvitku motivaciyi studentiv do vivchennja inozemnoyi movi u procesi profesijnoyi pidgotovki [The development of students' motivation to learn a foreign language in the process of professional training]. *Strategichni prioritety v nauci: zbirnik naukovih materialiv XL Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferenciyi, Vinnicja, 10 ljutogo. 2020*. Vinnitsya, 2020. Pp. 38–40 [in Ukrainian].
4. Ruban, L. M. Motivacija studentiv do vivchennja inozemnoyi movi na nemovnih fakul'tetah [Motivation of students to study a foreign language at non-language faculties]. *Visnik Harkivs'kogo nacional'noyi universitetu imeni V. N. Karazina*. 2014. No. 78 (1103). Kharkiv, 2014. Pp. 187–190 [in Ukrainian].
5. Skakun, M., Matijuk, D. Pidvishhennja motivaciyi studentiv do vivchennja nimec'koyi movi ta formuvannja gotovnosti do neperervnoyi osviti za dopomogoju suchasnih informacijno-komunikacijnih tehnologij ta mul'timedijnih zasobiv [Increasing the motivation of students to learn German and the formation of readiness for continuing education with the help of modern information and communication technologies and multimedia tools]. *Aktual'ni pitannja vivchennja germans'kih, romans'kih i slov'jans'kih mov i literatur ta metodiki vikladannja inozemnih mov: materialy Vseukraïns'koyi naukovoyi konferenciyi, 18 travnja*. Vinnicja, 2018. Pp. 56–59 [in Ukrainian].
6. Lavrish, Ju. Faktori formuvannja navichok avtonomnogo navchannja bakalavriv v umovah universitets'koyi osviti [Factors of formation of skills of autonomous training of bachelors in the conditions of university education]. *Implementacija evropejs'kih standartiv v ukrajins'ki osvichni doslidzhennja: materialy III Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferenciyi. Kyiv–Drogobich: "Trek-LTD"*, 2019. Pp. 104–107 [in Ukrainian].
7. Wright T. Roles of Teachers & Learners. Oxford University Press, 1991. 164 p. [in English].

## ЗМІСТ

## МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

<b>Майя БАБКІНА, Богданна БАБКІНА.</b> Роль ілюстрації в дитячому книжковому виданні.....	4
<b>Уляна БЕЛНАКІТА.</b> Візії природи та садиби Лизогубів у Седнівському парку.....	9
<b>Христина БЕРЕГОВСЬКА.</b> Релігійні мотиви у світських сюжетах малярства Василя Курилика.....	16
<b>В'ячеслав БОРИСОВ.</b> Шрифтова композиція як майданчик для графічних експериментів.....	21
<b>Ольга ВАСИЛЕНКО.</b> «Людський голос» Ф. Пуленка: образ героїні в аспекті єдності вокального й театрального компонентів.....	27
<b>Анастасія ВИХОДЦЕВА, Романа МОТИЛЬ.</b> Технології біологічної фотовольтаїки в дизайні міського середовища.....	33
<b>Оксана ГЕТЬМАН.</b> Метаморфози в колірному рішенні візажиста.....	41
<b>Дмитро ГОЛОБОРОДОВ.</b> Класифікація та індекс майстерності музикантів-мультиінструменталістів.....	46
<b>Віта ДМИТРЕНКО, Віталій ДМИТРЕНКО.</b> Архітектура як сектор креативних індустрій.....	54
<b>Анатолій ДОЛУДА, Максим ТЕРЕХОВ.</b> Метод розшарування як можливість проведення атрибуції різночасового живопису.....	61
<b>Кристина ДОНЦОВА-ПУШЕНКО.</b> Втілення жанрових засад ідилії в хорovій мініатюрі В. Кирейко «Ах поля» на текст Г. Сковороди.....	69

## МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Shikhali ALIYEV.</b> The dual form of address in the poem of Imru' al-Qays bin Hujr - mukhatabat al-isnain and its reflection in the later literature.....	74
<b>Надія ВАСИЛЬЄВА.</b> Репрезентація звукофери у художньому мовенні (гендерний аспект).....	80
<b>Наталія ВАСЮТІНА.</b> Англійська субстандартна лексика як проблема перекладу (на матеріалі роману Джозефа Геллера «Пастка-22»).....	87
<b>Eldar VEREMCHUK.</b> Nature of the basic English-language ethical categories: linguocognitive approach.....	93
<b>Тетяна ГАРЛИЦЬКА.</b> Професійний компонент у структурі мови міста (на матеріалі української, російської та англійської мов).....	100
<b>Катерина ГОДІК, Ірина ІВАНЕНКО.</b> Проблеми вивчення української мови як іноземної.....	106
<b>Наталья ГОРБАЧ, Інна ІВАНОВА, Татьяна КАЛЬЧЕНКО.</b> Наклонение и модальность в английском языке.....	112
<b>Людмила ДОВБНЯ.</b> Розвиток семантичної парадигми українських якісних прикметників.....	119
<b>Larysa DOVHAN.</b> Development of «soft skills» during ESL course for business students.....	127
<b>Олена ДОЦЕНКО.</b> Об'єктивація словотвірної структури англійських слів із словотворчим формантом <i>-ment</i> .....	132
<b>Віталій ЖУГАЙ.</b> Теорії гумору в філософському, психологічному та лінгвістичному дискурсі.....	136
<b>Ольга ЗАБОЛОТСЬКА.</b> Наративні стратегії реалізації образу природи в англomовній художній прозі XIX–XX століть.....	142

---

## ПЕДАГОГІКА

<b>Yuliya ADAMCHUK.</b> Content, organization and methods of experimental work for verification of the effectiveness of pedagogical conditions of readiness formation of junior inspectors of the Border Guard Service for professional activity at international border crossing points.....	150
<b>Еліна АНАНЬЯН.</b> Факультатив як ефективна позаурочна форма оптимізації соціокультурно-орієнтованого навчання іноземної мови.....	158
<b>Ольга БЕШЛЕЙ, Сергій ОРИЩУК.</b> Підвищення мотивації студентів в умовах дистанційного навчання.....	164
<b>Володимир БЕСЕДА.</b> Методи корекції фізичного розвитку дітей із порушеннями психомоторики.....	171
<b>Андрій БЛАЖКО, Михайло МАЦИК.</b> Підготовка майбутніх офіцерів до вирішення навчально-бойових задач на основі кейс-методу.....	179
<b>Лідія БОНДАРЕНКО.</b> Підготовка майбутніх учителів-філологів до проведення масової позакласної роботи з української літератури.....	185
<b>Олена БОНДАРЧУК, Людмила ПАСИК, Лариса РИСЬ.</b> Особливості формування міжкультурної компетентності на заняттях із німецької мови.....	190
<b>Тетяна БОЧАРНИКОВА.</b> Зміст і структура професійної мобільності викладача.....	197
<b>Валентина БУРАК.</b> Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти.....	202
<b>Дар'я ВЕЛИКЖАНИНА.</b> Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації завдань сучасного соціального виховання учнів початкової школи.....	210
<b>Алла ВОРОБЙОВА.</b> Роль риторичної діяльності в розвитку метакогнітивної компетентності студентів.....	218
<b>Лариса ВОРОНА.</b> Територіальна та інституційна основа системи позашкільної освіти в Україні (загальнодержавний рівень).....	226
<b>Наталія ВОРОНА, Наталія ПИЛИПЕНКО-ФРЦАК.</b> Національно-мовна орієнтація викладання української мови як іноземної.....	232
<b>Анастасія ГАВРИЛЕНКО.</b> Функціональний аспект моделювання процесу формування індивідуальних стратегій навчання студентів-філологів.....	241
<b>Лариса ГАРАЩЕНКО, Світлана КОНДРАТЮК, Андрій КОНДРАТЮК.</b> Підвищення рівня фахової підготовки майбутніх педагогів: методичне вираження.....	247
<b>Світлана ГАРБАР.</b> Педагогічні умови виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.....	253
<b>Наталія ГЛУШАНИЦЯ, Тетяна ТАРНАВСЬКА.</b> Іншомовна комунікативна компетенція авіадиспетчерів у контексті неперервної професійної освіти.....	261
<b>Наталія ГОРОПАХА, Олена МІШКУЛИНЕЦЬ, Олена СОЦЬКА.</b> Традиції та інновації дошкільної та початкової освіти.....	266
<b>Лариса ГУЛА.</b> Історичні засади формування студентоцентрованої концепції та її вплив на особливості самостійної роботи студентів у ЗВО.....	272
<b>Анастасія ДЕНИСОВА, Віра ХАРАГІРІО.</b> Школа педагогічного коучингу як інноваційна модель підвищення кваліфікації педагогів у системі безперервної професійної освіти.....	281
<b>Валентина ДЯДЯ.</b> Розвиток мотивації студентів як основний драйвер підвищення якості вивчення іноземної мови.....	288

---

## CONTENTS

### ART STUDIES

<b>Maiya BABKINA, Bohdanna BABKINA.</b> The role of illustration in the children's book publication.....	4
<b>Ulyana BELNAKITA.</b> Visions of nature and Lyzogub's manors in Sednivsky park.....	9
<b>Khrystyna BEREGOVSKA.</b> Religious scenes and images in secular paintings by William Kurelek.....	16
<b>Viacheslav BORYSOV.</b> Font composition as a playground for graphic experiments.....	21
<b>Olha VASYLENKO.</b> F. Poulenc's "Human Voice": the image of the heroine in the aspect of the unity of vocal and theater components.....	27
<b>Anastasiia VYKHODTSEVA, Romana MOTYL.</b> Technologies of biological photovoltaics in the design of the urban environment.....	33
<b>Oksana GETMAN.</b> Metamorphosis in the color solution of a makeup artist.....	41
<b>Dmytro HOLOBORODOV.</b> Classification and skill index of musicians multi-instrumentalists.....	46
<b>Vita DMYTRENKO, Vitalii DMYTRENKO.</b> Architecture as a sector of creative industries.....	54
<b>Anatoly DOLUDA, Maxim TEREKHOV.</b> Method of stratification as an opportunity to hold an attribution of mytilayer painting.....	61
<b>Krystyna DONTSOVA-PUSHENKO.</b> The embodiment of the genre foundation of idylly in the choir miniature by V. Kyreiko "Oh the Fields" on the text written by H. Skovoroda.....	69

### LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

<b>Shikhali ALIYEV.</b> The dual form of address in the poem of Imru' al-Qays bin Hujr - mukhatabat al-isnain and its reflection in the later literature.....	74
<b>Nadiia VASYLIEVA.</b> Sound representation in belles-lettres works (gender perspective).....	80
<b>Nataliia VASIUTINA.</b> English substandard lexicon as a translation problem (based on "Catch-22" by Joseph Heller).....	87
<b>Eldar VEREMCHUK.</b> Nature of the basic english-language ethical categories: linguocognitive approach.....	93
<b>Tetiana HARLYTSKA.</b> Professional component in the structure of city language (on the basis of the Ukrainian, Russian and English languages).....	100
<b>Kateryna HODIK, Irina IVANENKO.</b> Problems of studying the Ukrainian language as a foreign language.....	106
<b>Natalia HORBACH, Inna IVANOVA, Tatiana KALCHENKO.</b> Mood and modality in English.....	112
<b>Liudmyla DOVBNIYA.</b> The development of Ukrainian qualitative adjectives semantic paradigm.....	119
<b>Larysa DOVHAN.</b> Development of «soft skills» during ESL course for business students.....	127
<b>Olena DOTSENKO.</b> Objectification of the word-formation structure of English words with the word-forming formant <i>-ment=flex</i> .....	132
<b>Vitalii ZHUHAI.</b> Theories of humor in philosophical, psychological and linguistic discourse.....	136
<b>Olha ZABOLOTSKA.</b> Narrative strategies for the realization of the image of nature in English-language fiction of the XIX–XX centuries.....	142



---

## PEDAGOGY

<b>Yuliya ADAMCHUK.</b> Content, organization and methods of experimental work for verification of the effectiveness of pedagogical conditions of readiness formation of junior inspectors of the Border Guard Service for professional activity at international border crossing points.....	150
<b>Elina ANANYAN.</b> Optional class as effective out-of-class format of socio-culturally-oriented foreign language learning optimization.....	158
<b>Olga BESHLEI, Serhii ORYSHCHUK.</b> Fostering students' motivation in a distance learning environment.....	164
<b>Volodymyr BIESIEDA.</b> Methods for correcting the physical development of children with psychomotoric disorders.....	171
<b>Andriy BLAZHKO, Mykhaylo MATSYK.</b> Preparation of future officers for solving training and combat tasks on the basis of the case method.....	179
<b>Lydia BONDARENKO.</b> Training of future philology teachers for conducting mass extracurricular work on Ukrainian literature.....	185
<b>Olena BONDARCHUK, Liudmyla PASYK, Larysa RYS.</b> The formation features of the intercultural competence in German language classes.....	190
<b>Tetiana BOCHARNIKOVA.</b> The contents and structure of the professional mobility of the teacher.....	197
<b>Valentyna BURAK.</b> Conceptual framework of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education institutions.....	202
<b>Daria VELYKZHANINA.</b> Preparation of future social educators for the implementation of modern social education's tasks of primary school students.....	210
<b>Alla VOROBIOVA.</b> The role of rhetorical activity in the development of students' metacognitive competence.....	218
<b>Larisa VORONA.</b> Territorial and institutional basis of the system of extracurricular education in Ukraine (national level).....	226
<b>Nataliia VORONA, Nataliia PYLYPENKO-FRITSAK.</b> National-language orientation of teaching Ukrainian as a foreign language.....	232
<b>Anastasiia HAVRYLENKO.</b> The functional aspect of modelling of the formation process of individual learning strategies of philology-students.....	241
<b>Larysa HARASHCHENKO, Svitlana KONDRATIUK, Andrii KONDRATIUK.</b> Increasing the level of professional training of future educators: methodological expression.....	247
<b>Svitlana GARBAR.</b> Pedagogical conditions of education of the culture of behavior of children of the senior preschool age.....	253
<b>Nataliia GLUSHANYTSIA, Tetyana TARNAVSKA.</b> Foreign language communicative competence of air traffic controllers in the context of continuing professional education.....	261
<b>Nataliia HOROPAKHA, Olena MISHKULYNETS, Olena SOTSKA.</b> Traditions and innovations of preschool and primary education.....	266
<b>Larisa GULA.</b> Historical principles of formation of student-centered concept and its influence on features of students' independent work in HEI.....	272
<b>Anastasiia DENYSOVA, Vira KHARAHIRLO.</b> School of pedagogical coaching as an innovative model of professional development of teachers in the system of continuing professional education.....	281
<b>Valentina DYADYA.</b> The development of student motivation as the main driver to raise the quality of foreign language learning.....	288

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 37. ТОМ 1  
ISSUE 37. VOLUME 1**

Редактори-упорядники  
*Микола Пантюк  
Андрій Душиний  
Іван Зимомря*

Здано до набору 31.05.2021 р. Підписано до друку 25.06.2021 р.  
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 34,64. Зам. № 0721/241. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефони: +38 (048) 709 38 69,  
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08  
E-mail: mailbox@helvetica.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.